

ACTAS DEL II SEMINARIO INTERNACIONAL

¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?

LECTURAS DE JUVENTUD



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

ACTAS DEL II SEMINARIO INTERNACIONAL

¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?

LECTURAS DE JUVENTUD



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

PLAN NACIONAL DE LA LECTURA

Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?

Lecturas de Juventud

ISBN 978-956-292-522-8

Registro de Propiedad Intelectual: 258848

Edición: Álvaro Matus

Diseño y diagramación: Francisca Yáñez

Ilustraciones: Vicente Reinamontes

Corrección de estilo: Gloria Alarcón

2.500 ejemplares impresos en Santiago de Chile

Coordinación Equipo Escuela

Plan Nacional de la Lectura

División de Educación General

© Ministerio de Educación, República de Chile

Alameda 1371, Santiago de Chile





Capítulo 1: Tensiones en la cultura juvenil

Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura <i>Néstor García Canclini</i>	17
Juventudes <i>Martín Hopenhayn</i>	31
Cambios en el horizonte <i>Faride Zerán</i>	37

Capítulo 2: Boom de la literatura juvenil

Literatura y marketing en los grandes éxitos juveniles internacionales <i>Ricard Ruiz Garzón</i>	51
Literatura escrita para adolescentes: ¿de qué hablamos cuando hablamos del boom? <i>María de los Ángeles Quinteros</i>	61
Los límites de la disciplina y la virtud del asombro <i>Rafael López Giral</i>	69
Por una literatura sin etiquetas <i>María Osorio</i>	75
Ningún libro es una isla <i>Esteban Cabezas</i>	79

Capítulo 3: La lectura en Chile

Los jóvenes según las encuestas <i>Karla Eliessetch</i>	89
¿Por qué medimos lo que leemos? <i>Paula Espinoza</i>	97
Medir la lectura: ¿para qué sirven las cifras? <i>Marco Antonio Coloma</i>	105

Capítulo 4: Lectura, entre la evaluación y el placer

La competencia lectora en PISA y los resultados de los estudiantes chilenos <i>Ema Lagos</i>	113
Lectura y mundo <i>Guillermo Soto</i>	135

Capítulo 5: Yo, lector

El niño que enloqueció de amor (y otros niños) <i>Alejandro Zambra</i>	147
En primera persona <i>Claudia Larraguibel</i>	155
Retrato del lector cachorro <i>Marco Antonio de la Parra</i>	165
Bildungsroman <i>Grínor Rojo</i>	173

Capítulo 6: Enseñar literatura en la escuela

Pistas para la práctica de la interpretación de textos literarios en la sala de clases <i>Ignacio Álvarez</i>	183
Literatura y educación secundaria en Estados Unidos: tendencias actuales en currículum, materiales y enseñanza <i>William H. Teale y Kierstin Thompson</i>	193
Leer poesía en educación secundaria: problemas y oportunidades a través de un estudio de caso <i>Daniela Cavalli</i>	207

Capítulo 7: Literatura juvenil y derechos humanos

Dios no te ama (cómo se construye el rol de la mujer en los libros juveniles evangélicos) <i>Camila Gutiérrez</i>	219
Niños: la pequeña memoria <i>María José Ferrada</i>	231
Cuando el justo se encuentra consigo mismo <i>María José González</i>	241

Capítulo 8: Género y lectura en el aula

Lecturas, relecturas y pluralidades desde las perspectivas de género y posgénero <i>María Cecilia Sánchez</i>	257
Alegorías del temblor. Leer como experiencia de (de)generización <i>valeria flores</i>	267

Experiencia comunal de género en la educación para desafíos nacionales: nuevas generaciones con visión de cambios <i>Camila Flores</i>	277
---	-----

Capítulo 9: Experiencias ejemplares

Algunas experiencias y percepciones de la lectura domiciliaria <i>Catherine Orellana</i>	291
BABAR, una experiencia más que escolar <i>Antonio Ventura</i>	299
Que se haga del leer un ímpetu casi carnal <i>Alejandra del Río</i>	307
Experiencias de lectura literaria en la sala de clases: oportunidades y amenazas <i>Andrea Purcell</i>	317

Capítulo 10: Google y nuevas tecnologías

El fin de las discusiones de curados y algo más <i>Ricardo Martínez</i>	331
Google y la memoria de las bibliotecas <i>Florencia García</i>	339
Cuando el problema no es la tecnología: lectura y experiencia en la cultura digital <i>Carolina Gainza</i>	347
La muerte de los niños expertos en dinosaurios <i>Nicolás Copano</i>	355

Capítulo 11: Cómic y novela gráfica

Algunas consideraciones sobre el arte de Scott McCloud <i>Álvaro Bisama y Ricardo Martínez</i>	367
La búsqueda de una identidad narrativa para el cómic chileno en las raíces históricas, literarias, geográficas y folklóricas <i>Francisco Ortega</i>	375
La voz femenina en la narrativa gráfica contemporánea: autoterapia y reivindicación de género <i>Marcela Trujillo</i>	389
Chile: de la historieta a la narrativa gráfica <i>Carlos Reyes</i>	399

Capítulo 12: Leer imágenes

Alfabetización y narrativa visual en el diseño de libros ilustrados 411
Junko Yokota

¿Qué tú estás haciendo de mí? La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización crítica 419
María Cecilia Silva-Díaz

Propuesta de un modelo de lectura multimodal de imágenes animadas aplicado al *booktrailer* de *Al sur de la Alameda* 437
Carmen Luz Maturana

Capítulo 13: Ciberpunk y ciencia ficción

Literatura e ingeniería de la diversión 453
José Luis Flores

Literatura fantástica juvenil: universos en expansión 457
Alberto Rojas Moscoso

Capítulo 14: La voz de los jóvenes

Relatos, testimonios y formas de aproximación a la lectura entre jóvenes 463
Pablo Álvarez

Cuestionario lector

Stephanie Veas 474

Tomás Leighton 476

Santiago Martínez 478

Jairo Mora 480

Los autores 483



Capítulo 1

TENSIONES EN LA CULTURA JUVENIL

**Innovaciones en los estudios sobre
los jóvenes y la lectura**

Néstor García Canclini

Juventudes

Martín Hopenhayn

Cambios en el horizonte

Faride Zerán

Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura

Por Néstor García Canclini

Lo que quiero decir esta mañana de diciembre de 2014 comenzó a inquietarme desde 2005, cuando comencé a explorar algunas dudas que surgían en el estudio antropológico sobre jóvenes y lectura. Pensé que podrían aclararse leyendo encuestas de varios países sobre cómo se lee ahora y por qué los jóvenes están cambiando los modos de relacionarse con la cultura. Obtuve en esos estudios cuantitativos, más que respuestas, cifras cuyos vínculos paradójicos –me parecía– los sociólogos no encontraban cómo desentrañar. ¿No había que cambiar las preguntas de las encuestas? Comencé, entonces, a seguir las transformaciones de los cuestionarios a través de varias décadas. Me llamó la atención lo que cuenta Olivier Donnat, de cómo fueron modificando en Francia las preguntas cuando a fines del siglo xx advirtieron que los públicos ya no dedicaban tantas horas a leer como cuando se aburrían porque la televisión todavía no se había inventado. Luego rehicieron los cuestionarios, porque se dieron cuenta de que los jóvenes y los niños ven menos televisión desde que les divierte más surfear de sitio en sitio en otras pantallas, enviar mensajes y recibirlos. Tanto ha cambiado que descubren que la gente miente menos si le preguntan cuántos libros leyeron el último año porque hay una “ampliación del campo de las legitimidades culturales”. En este tiempo en que nos distinguen los modelos y las marcas de celulares, iPhones y iPads, los libros no ocupan el lugar cultural que antes tenían.

Hay un desafío singular en las ciencias sociales de estos días: consiste en trabajar con procesos, personas y grupos que ya no son lo que creíamos. A lo largo del siglo xx se formaron acuerdos sobre qué eran la sociedad, las clases sociales y las naciones. Se debatía cuánto había de individuo y cuánto de estructuras en los procesos sociales, cómo se combinaban en la formación de las personas su familia, la escuela y los medios de comunicación, pero entendíamos qué queríamos decir cuando usábamos esas palabras. Las diferentes teorías podían discutir qué significaba ser joven como etapa de una historia social en disputa o cuál era el sentido del hábito de leer como recurso clave para acceder a la cultura.

Esa época se acabó y ni siquiera está claro qué produjo la catástrofe: algunos lo atribuyen al fin de los grandes relatos, otros a la globalización y la interdependencia entre culturas muy diversas o los desórdenes del capitalismo sobre los cuales se discute si representan una crisis de estancamiento más duradera que las anteriores o su descomposición final. ¿Seguirán evaporándose los derechos a la seguridad en el trabajo, al acceso a la información, el sentido de lo público y otras conquistas del Estado de bienestar? ¿A dónde nos llevará la desvalorización de las instituciones democráticas, el predominio del lucro y la corrupción o la búsqueda violenta de supervivencia en tantos países y en las relaciones entre ellos?

No tenemos una teoría social de alcance universal que organice los datos para llegar a respuestas persuasivas. Las narrativas que intentan contarnos el sentido de lo que sucede –cristianas, islámicas, neoliberales, socialdemócratas– son usadas todavía por amplios sectores, pero cada vez son menos creíbles. Nos hemos quedado casi únicamente con preguntas. Tenemos la impresión de que la tarea clave tal vez sea averiguar si esas preguntas son las pertinentes o hay que hacerse otras.

Los asuntos que nos reúnen aquí son estimulantes en esta tarea refundacional de las ciencias sociales. Aluden a dos cuestiones en las que las maneras habituales de interrogar están desacreditándose. Sobre una de ellas –qué es un joven, a quiénes llamamos jóvenes– hace dos décadas está mutando el modo de definirlos. Con el otro tema –qué es leer, cómo se lee– apenas comenzamos a darnos cuenta de que las encuestas que lo averiguan están mal formuladas. Voy a resumir el estado de este doble cuestionamiento para ver en qué dirección podemos reelaborar las preguntas.

Una definición que cambia más rápido que la propia juventud

Hace tiempo que dejamos atrás la pretensión de las humanidades o de los ensayos generalistas que buscaban la esencia de la juventud. Sin embargo, las investigaciones demográficas o de las ciencias sociales tampoco están seguras de cómo definir el período de la vida que suele nombrarse con esa palabra. ¿A quiénes aplicar las encuestas sobre jóvenes: a la población de 12 a 29 años, como ocurre en México, a quienes están entre 15 y 29 como en Chile o extendemos la edad hasta los 35 años, según lo hacen varios estudios europeos, considerando los altos porcentajes de jóvenes sin trabajo o aun con trabajo “que viven con sus padres” (Moreno Mínguez, 2008: 38). ¿Cuándo se comienza a ser joven y cuándo se sale de esa condición? ¿Se inicia al finalizar la escuela primaria o cuando se ingresa en el primer trabajo? ¿Se abandona la juventud cuando se deja el hogar paterno o se tiene el primer hijo?

Varios autores prefieren hablar, más que de jóvenes delimitados por la edad, de una condición juvenil heterogénea, que varía según el acceso al mercado laboral,

la individualización o la resistencia al orden existente. Según les vaya en esos procesos los jóvenes van diferenciándose, prolongando su juventud como estudiantes permanentes, acortándola debido a la violencia o porque las jornadas laborales intensivas desgastan sus habilidades físicas, convirtiéndolos prematuramente en jóvenes-viejos o en “jóvenes muertos”. Rossana Reguillo distingue dos tipos principales de juventudes: una mayoritaria, precarizada, desconectada no solo de la sociedad en red o sociedad de la información, sino desamparada por las instituciones de educación, salud y trabajo, y que sobrevive apenas con lo mínimo. Por otro lado, una juventud minoritaria, conectada, incorporada a los circuitos e instituciones y en condiciones de elegir. La misma autora habla de otras diferencias: de género, de clase, de instancias de inscripción del “yo juvenil” (en los mercados de trabajo y consumo, o en el crimen organizado).

El grado de inserción en el orden social, por ejemplo en el sistema escolar y en los trabajos legales, es clave para comprender la diversidad de comportamientos de distintos sectores juveniles. La diferencia suele marcarse agrupando a los incluidos y a los excluidos. Por un lado, se hallan los jóvenes con educación media o superior y con mejores posibilidades de trabajo. Algunos de ellos lideran empresas innovadoras de publicidad, informática y entretenimientos audiovisuales; o sea, sitios donde emergen nuevos estilos de interacción social.

Por otra parte, tenemos masas de jóvenes que duplican los porcentajes nacionales de desempleo o solo pueden insertarse en trabajos temporales y mal remunerados. Forman parte de esa mayoría los que eligen ser migrantes o sobreviven en actividades irregulares, que van desde los consumos informales y la llamada piratería, hasta la participación en mafias dedicadas a las drogas, el secuestro y otras prácticas que los hacen oscilar entre víctimas y victimarios. No existen en los países latinoamericanos estadísticas rigurosas de estos diversos tipos de jóvenes excluidos; cuando se solicitan, las autoridades tienden a negar esa información o directamente confiesan desconocerla.

Debemos recurrir entonces a trabajos etnográficos para entender cambios en los desempeños socioculturales de los jóvenes que, como veremos, se expresan notoriamente en los nuevos hábitos de lectura. Los consumos alternativos se perciben vinculados a la extendida precarización de la condición juvenil. Rossana Reguillo los interpreta como “un espacio ‘nivelador’ para afirmar la inclusión, la pertenencia, la membresía social”. Si el consumo se ha instalado en la sociedad como dispositivo de diferenciación social, como marca de distinción a la manera de Bourdieu, como emblema de pertenencia al club de los *happy few*, la piratería es el recurso de quienes ven negado el acceso a la vida, la música, las películas. Quienes analizan la piratería solo como comercio ilegal están mirando sus pérdidas como editores o empresarios audiovisuales, pero cuando condenan en general las descargas libres de textos o imágenes son incapaces de entender las búsquedas culturales alternativas. Acceder

a los bienes simbólicos tiene que ver con el (auto) reconocimiento y la búsqueda de presencia. Consumo, estética y piratería arman una tríada cuyo sentido es “producir presencia” o, dicho de otro modo, producir identidad.

La cuestión del acceso a la cultura para la mayoría de los jóvenes no se encapsula, como en la mayoría de los debates sobre propiedad intelectual, en la opción copyright vs. derechos de autor. Requiere recuperar la antigua noción de producción cultural comunitaria, que en términos del lenguaje de los jóvenes se denomina procomún, es decir, el acervo de bienes culturales y herramientas para producirlos y ponerlos a libre disposición de quienes desean usarlos. Esto corresponde a los nuevos modos en que se adquieren los saberes; no solo en las instituciones educativas ni en los cursos empresariales, sino también en forma autodidacta, en intercambio con amigos y compañeros de trabajo o estudio, y aun con desconocidos a los que se llega por las redes para indagar cómo resolver un problema o recoger opiniones. Se aprende compartiendo y creando colectivamente. Dice Margarita, una entrevistada española, para un estudio que hicimos sobre jóvenes: “Me has legado un mundo en el que lo más que voy a tener va a ser una habitación, vale. Nunca tendré un trabajo fijo, vale. Nunca tendré jubilación, vale. Pero quiero estar conectado, quiero acceso a la cultura, porque la cultura es abundante, y como es abundante no me apliques ahí una escasez artificial. Y ahí hay una lucha que no tiene una expresión ideológica de izquierdas o derechas, va por otra galaxia”.

El crecimiento de los comportamientos informales para contrarrestar la desigualdad en los accesos ha extendido la informalidad a un vasto arco de la vida social. Nos vemos así en la necesidad de repensar los esquemas polares que dividen a los jóvenes entre incluidos y excluidos. Vamos a cuestionar el esquema conceptual que analiza la inclusión como lo deseable y la exclusión como reprobable.

Esta concepción, proveniente de lo que Ulrich Beck llama “la primera modernidad”, se asentaba en tres principios: a) que la sociedad estaba estructurada con coherencia (aunque fuera desigual y manifestara diferencias intensas); b) que la estructura social era captable por las ciencias sociales y administrable por el Estado-nación; c) que los desequilibrios e injusticias se podrían corregir mediante una distribución más equitativa de los bienes. La responsabilidad de equilibrar la desigualdad y buscar la cohesión social estaba a cargo de los poderes públicos.

Podríamos decir que esta concepción fue apagándose con el desvanecimiento del socialismo. Pero además surgieron otras demandas que fueron replanteando las relaciones entre incluidos y excluidos. Menciono dos:

- La insatisfacción ante las políticas de redistribución, no solo por su ineficiencia, sino porque en la segunda mitad del siglo xx muchos grupos comenzaron a pedir, sobre todo, reconocimiento: exigen que se valoren sus diferencias

de nacionalidad, edad, etnia, raza, género y preferencias sexuales. Lo que Nancy Fraser ha llamado los conflictos postsocialistas. Cada vez más jóvenes, naciones o sectores reclaman no inclusión sino reconocimiento. No les interesa tanto ser ciudadanos iguales a todos los demás, sino que les permitan hablar su lengua, practicar sus costumbres o sus opciones de género.

- La interconexión globalizada entre los diferentes (entre indígenas, entre afroamericanos, entre gays, entre jóvenes con preferencias culturales semejantes) creando comunidades transnacionales. Las sociedades fueron fragmentándose, incluso en una misma ciudad, y esa diversidad de experiencias fue debilitando el sentido de las instituciones modeladas según los principios de la primera modernidad.

Los estudios acerca de la juventud en América Latina vienen demostrando que muchos sectores excluidos eligen no luchar por la inclusión; prefieren buscar modos alternativos de sociabilidad y conectividad en los cuales satisfacer sus necesidades. Un ejemplo significativo para la lectura es que la escuela como institución, cuya tarea formadora fue compartiéndose con los medios de comunicación en la segunda mitad del siglo xx, ve ahora que su labor es resignificada por otros dispositivos (notoriamente las computadoras, los celulares y los videojuegos). Estar incluidos es para los jóvenes no solo asistir a la escuela y avanzar hasta niveles educativos superiores, sino también disponer de los aparatos que los habilitan para participar en la sociabilidad generacional y en las redes digitales.

En ciertos casos, puede hablarse de un deseo radical de *diferencia*. En otros, se trata de *indiferencia* hacia las formas de inserción previstas por el orden hegemónico. La desafiliación política, la búsqueda de trabajo en mercados informales, el consumo de productos llamados piratas y –en su expresión más drástica– el abandono del país como migrantes son modos *prácticos* de descreer de la organización social imperante. Algunos grupos manifiestan su rechazo en comportamientos políticos, graffitis, letras de músicas “pesadas” o en las declaraciones de sus vestimentas desafiantes.

Podríamos sostener que el no deseo de ser incluido es un acto de lucidez y realismo social. Aunque no conozcan las estadísticas, los jóvenes *saben* que el desarrollo “oficial” o “legal” de su país los ha vuelto más educados y a la vez más desempleados, les da más información y conexiones, pero menos oportunidades de convertirlas en poder. Martín Hopenhayn llama a este desfase, siguiendo los análisis de la Cepal, una “brecha de expectativas”, o sea, una asimetría entre capacidades y oportunidades, entre aspiraciones y logros. Basta uno de los ejemplos que proporciona este sociólogo: “La juventud goza de *más educación y menos acceso a empleo que la población adulta*. Ostenta más años de escolaridad formal que las generaciones precedentes, pero al mismo tiempo duplica o triplica el índice de desempleo respecto de aquellos. En otras palabras, están más incorporados en los procesos consagrados de

adquisición de conocimientos y formación de capital humano, pero más excluidos de los espacios en que dicho capital humano se ejerce, a saber, el mundo laboral y la fuente de ingresos para el bienestar propio” (Hopenhayn, 2008).

Muchos jóvenes latinoamericanos experimentan en su vida cotidiana lo que dicen estas estadísticas comparativas entre incremento de la educación y disminución del empleo. Lo comprobamos en estudios antropológicos sobre vida cotidiana (García Canclini, Cruces y Urteaga, 2012; Reguillo y otros, 2010). Por eso, se sienten críticos o escépticos ante la idea de que la inclusión sería acceder a los mínimos de bienestar y de protección establecidos por las leyes, que el Estado dice garantizar, o a la titularidad de la ciudadanía política. Prefieren la inserción en redes más experimentables: con sus compañeros de edad, con los que ofrecen trabajo (aunque sea precario) y bienes de consumo y comunicación (aunque se obtengan fuera de la ley). Sienten más concreta la comunicación a distancia por medios digitales. La voz y las imágenes que los relacionan al instante y consiguen efectos verificables los sitúan no en estructuras abstractas, sino en redes expresivas. Así se valora también lo que se experimenta al leer y escribir: en las pantallas de las computadoras y los celulares se lee y se escribe mucho, con un sentido de inmediatez, que hace prevalecer ese tipo de comunicación sobre las lecturas de media y larga duración, como las que proponen libros y revistas.

El antagonismo inclusión-exclusión y la formación de subjetividades que desearían ser incluidas, son vistas por muchos jóvenes como narrativas de un tiempo en que se decía que había naciones integradas. Desde que los grandes relatos se descompusieron, las estructuras que los sostenían se reorganizaron como redes inciertas. En sintonía con esta inseguridad, los jóvenes se comportan de modos más diversos y flexibles. Algunos son incluidos o lo buscan, muchos más son incluidos parcialmente y en otras zonas expulsados, y un vasto conglomerado explora formas no tradicionales de pertenencia e interconexión.

¿Qué conclusión extraer de esta descripción de experiencias de las nuevas generaciones? Diremos que la pregunta pertinente no es *qué es ser joven* sino *cuándo hay jóvenes*: cuándo pueden experimentarse los procesos de crecimiento personal, innovación, participación en la vida social e integración creativa que suelen asociarse a la condición juvenil.

Nuevas prácticas de lectura

Para estudiar la lectura hoy necesitamos una reformulación semejante. Debemos movernos de la manera habitual de preguntar *cuánto se lee* a indagar *cómo se lee*. Esto implica un desplazamiento conceptual en la manera de entender *qué es leer*, no solo como la relación de sujetos con libros y revistas, sino extendernos a *cuándo hay lectura*, tanto en soportes en papel como en pantallas.

Los estudios sobre hábitos lectores suelen manejar una definición gutenberguiana de lo que significa leer. Tomemos el ejemplo de la encuesta más reciente efectuada en Brasil, en 2011, por el Instituto Pro-Livro. Parte de una definición muy restrictiva de *Leitor*: “Aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. La encuesta registra que, entre 5 y 17 años, acceden a internet todos los días 20% de los entrevistados y 23%, algunas veces por semana. De 18 a 29 años, el 30% todos los días y el 22%, algunas veces por semana. Si bien 58% señala que usa internet para recreación o entretenimiento (que posiblemente incluya actividades no considerables como lectura: videojuegos, escuchar música), 40% dice emplearlo para trabajo escolar/estudio/pesquisa y 42%, para conocer personas y “trocar mensagens”, prácticas que implican leer y escribir. Pero esas formas de lectura y escritura no siempre relacionadas con libros son ignoradas desde la propia definición del lector. Se juzga como no lectores a quienes no leyeron ningún libro en los últimos tres meses. ¿Por qué desestimar las lecturas en internet, las muchas horas que cada día adolescentes y jóvenes (y un buen número de adultos) dedican a leer y escribir en Facebook y en otras redes sociales?

Las preguntas cuantitativas sobre hábitos de lectura suelen estar formuladas desde las preocupaciones de editores y libreros. Pero esta limitación no se resuelve solo agregando los e-books y las tabletas y registrando las estadísticas de venta de estos aparatos. En vez de la ansiedad de los editores y libreros, se adoptan los intereses de las empresas de electrónica. Vamos a proponer, en cambio, algunas preguntas sobre los hábitos y las perspectivas de los lectores en la actualidad. Estas propuestas surgen de una investigación etnográfica que venimos realizando en México, donde pusimos en suspenso el medir la frecuencia con que se leen libros o la cantidad de tiempo destinada a leer y nos dedicamos a observar y escuchar lo que los lectores dicen sobre lo que hacen.¹

1) ¿La lectura en soportes digitales sustituye la lectura en papel?

Muy pocas encuestas de lectura exploran cuánto y cómo se lee en internet. El estudio “The Rise of Reading”, del Pew Research Center (2012), revela que el 19% de los encuestados posee un e-book (o libro digital) y el 19% una tableta. En total, el 43% de los estadounidenses mayores de 16 años ha realizado lecturas largas en formato digital (31% de lectores constantes de noticias y 16% de lectores de revistas y periódicos). Según los resultados de este estudio, aquellos que leen en pantallas leen más libros al año que quienes solo leen en papel, dedican más tiempo a la lectura, lo hacen con más diversidad de motivos y consumen libros en diferentes formatos (digital, en papel y audiolibros), así como prefieren comprar

1. Esta investigación se realiza en el marco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México, con apoyo de la Fundación Telefónica, y es coordinada por Eduardo Nivón, Carmen Pérez, Rosalía Wino-cur y Néstor García Canclini.

libros que tomarlos prestados. Los lectores digitales leen un promedio de 24 libros al año y quienes solo leen material impreso no pasan de 12.

2) ¿Para qué se lee?

El objetivo ha cambiado según las exigencias en distintas etapas del trabajo y la vida social. Todos los saberes modernos parecían depender de la lectura en papel, mientras se fueron relegando y desvalorizando los saberes transmitidos por la tradición oral. El prestigio de la lectura y escritura se asociaba a la adquisición de una “cultura general”, útil en algunas profesiones, aunque no indispensable en las primeras etapas de la industrialización y de los servicios, cuando no se necesitaba usar el saber de los libros para trabajar en la construcción o en la línea de montaje de las fábricas.

La “crisis de lectura” más reciente se produce cuando el trabajo por computadora y la comunicación por internet requieren otros modos de leer y escribir. Estudiantes de carreras técnicas o superiores, ejecutivos de empresas y dirigentes políticos no son “lectores” en el sentido moderno. En palabras de Anne Marie Chartier, “saben leer y escribir muy bien, ya que trabajan durante toda la jornada con pantallas y teclados, pero se burlan de las faltas de ortografía, se expresan con una jerga profesional comprensible solamente para iniciados, leen poco los diarios, no compran novelas salvo policíacas, leen historietas, revistas de deportes, pero no leen literatura” (Brito y Finocchio, 2009).

En las profesiones de ingenieros, juristas, técnicos, comerciantes, políticos, periodistas se trata todo el tiempo con información escrita, se hacen cálculos, se consultan bases de datos, se envían correos y se redactan informes. Pero no se recurre a los libros de historia o geografía para conocer ciertos datos, sino a Google o Google Earth. Las simulaciones en 3D permiten visualizar procesos físicos o químicos, así como lo que sucede o sucederá en una ciudad intervenida por nuevas construcciones. Esta etapa distinta en la adquisición del saber y en su uso no implica que se lea menos, sino que se accede a la información en nuevas presentaciones del conocimiento.

3) ¿Qué importa más: medir la lectura o entender cómo se adquieren y ejercen las competencias lectoras?

El Informe PISA de 2009 se alejó de lo que había investigado antes sobre la lectura en España, no solo al incluir los modos de leer en soportes electrónicos. Entendieron que debían redefinir la noción de textos y de procesos mentales que los lectores necesitan para abordarlos. La pregunta inicial no es cuánto se lee, sino cómo se ejerce la “competencia lectora”, que no consiste en memorizar conocimientos, sino en adquirir destrezas para localizar, seleccionar o interpretar la información.

Estas competencias lectoras son necesarias para un gran número de trabajos, sobre todo los que cuentan con nivel medio y alto de ingresos, y también para obtener servicios de salud, ser ciudadanos activos y movilizar a otros, formar parte de comunidades virtuales y presenciales. La “brecha digital” no depende solo de si se accede o no a los libros o internet, sino también “de ampliar las capacidades de las personas para integrar, evaluar y comunicar información” (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2009).

Leer ya no es solo entender palabras y frases. También saber usar íconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsquedas de texto, imágenes y músicas, mapas de sitios. El texto electrónico es un hipertexto. La interacción puede ser con un entorno de autor, es decir, un contenido fijado por una empresa, una institución o un individuo solo para obtener información o comprar algo, y también puede consistir en interactuar modificando el contenido, comunicando algo no predeterminado, como ocurre en correos, blogs o foros. El lector llega a ser autor, el consumidor produce.

Aun en la soledad de la casa, leer suele ser una práctica fragmentada, intertextual y en interacción con múltiples actividades. En el estudio sobre los modos de leer de jóvenes artistas y escritores en Ciudad de México, Verónica Gerber y Carla Pinochet hallaron que se lee en el hogar en medio de muchos estímulos y tareas. Dice una entrevistada: “Tienes 17 ventanas en la computadora, tres libros abiertos, una llamada telefónica, la música sonando y el gato entrando... y te acostumbras: ya no es ruido sino lo cotidiano”. ¿Cómo habría que cambiar las bibliotecas que admiten solo leer sentado y en silencio –se preguntan estas investigadoras– teniendo en cuenta los relatos de lectores que dicen leer en un escritorio, luego seguir haciéndolo en la cama, el piso, el baño y la calle?

4) Dónde estudiar lo que sucede al leer: ¿en los comportamientos individuales o en la interacción social?

Las encuestas y las políticas de promoción de la lectura suelen ir dirigidas a individuos como si leer fuera un acto solitario y se estimulara convenciendo a cada persona de los beneficios de leer para su trabajo, su desarrollo y su placer individual. Los estudios de consumo muestran desde hace décadas que, aun cuando compramos solos, participamos de tendencias sociales, atendemos a modas, recomendaciones, estamos pensando cómo nos van a ver con esa ropa y con quiénes cenaremos estos alimentos. Sin embargo, la concepción individualista del consumo persiste al analizar el acto de leer. Muchos analizan la mirada familiar ante la televisión o la asistencia grupal al cine como si se opusiera a la lectura en soledad. Cultura de masas vs. cultura personal. Pero en cuanto averiguamos por qué alguien lee tal novela o ensayo, aparecen las sugerencias de amigos o críticos, las tareas escolares, lo que nos dijeron que hay que conocer.

Este carácter social del acto de leer se vuelve evidente en los estudios sobre las ferias del libro y los grupos de lectura. Mientras en México las encuestas de lectura indican que se lee, en promedio, 2,9 libros al año por persona y los libreros se alarman porque las ventas bajan, en la Feria del Libro de Guadalajara el público crece cada año: en 2010 tuvo 612.474 visitantes y en 2014 llegó a 767.200.

No se entiende el contraste entre las librerías y las ferias si no se toma en cuenta la importancia de la sociabilidad. Los estudios más minuciosos en español sobre ferias del libro, efectuados en la Feria de Buenos Aires, registran que el primer motivo indicado por los que asisten es el paseo y la recreación (82,6%). Luego, mencionan la compra de libros, la búsqueda de novedades y ofertas, razones de trabajo o profesionales. Con frecuencia, los visitantes llegan a las ferias para conocer personalmente a autores que algunos han leído y muchos solo oyeron que era célebre, para buscar su autógrafo y, ahora con más frecuencia, tomarse con el smartphone la foto con él, que subirán de inmediato a su página en Facebook. La asistencia física a la feria de una ciudad se multiplicará en la red digital para comunicarla a seguidores de varios países. Tanto el deseo de registrarse visualmente en una feria como en los blogs de comentarios de libros y artículos de periódicos, muestra la escena de la lectura ligada al reconocimiento y la comunicación, sobre todo entre los jóvenes. Asistir a ferias de libros demuestra, a la vez, interés por la lectura y, como decíamos al comienzo, hacerse presentes y producir visibilidad en las redes. ¿Por qué deberían separarse la lectura y el deseo de comunicarse?

También los estudios sobre grupos y clubes de lectura o sobre sitios en línea donde los participantes discuten sus gustos literarios revelan que el gozo de leer está asociado a la convivencia y el intercambio social. La sociología anglosajona, atenta a la extensión de los *reading groups* en países como el Reino Unido y Estados Unidos, ha demostrado que ser lector es una vía para fabricar lazos sociales. Los sociólogos franceses, que se inclinaban más por subrayar la determinación de la familia y la escuela en la formación de hábitos lectores, reconocen ahora, en palabras de Roger Chartier, que “hay siempre una comunidad que lee en nosotros y por quienes nosotros leemos. Leer se aprende en el seno de un grupo, de una cultura que condiciona nuestra elección y nuestro acceso al texto” (citado en Burgos, Evans y Buch, 1996).

Varios especialistas llaman la atención en la necesidad de rediseñar, en consecuencia, las encuestas. Puesto que el acto de leer no se aprende como hábito individual ni por ser un placer solitario, serán sesgados los estudios que analicen la lectura solo en relación con aprendizajes personales. Tampoco es suficiente examinar las distancias entre quienes leen mucho o poco como diferencias de acceso a los bienes según las clases sociales de pertenencia o como manera de expresar la afiliación a franjas de consumidores. Se necesita observar “la dinámica conversacional”,

“tomar en serio el tejido de significaciones personales en el cual el libro está incluido y el entrecruzamiento de círculos sociales que producen” (Leveratto y Leontsini, 2008). No basta preguntar a los lectores únicamente qué leen y cuánto tiempo, sino observar sus intercambios. “Las personas entran en contacto y anudan relaciones como lectores en función de intereses que comparten, independientemente de la distancia que los separa a menudo de los tradicionales marcadores culturales de etnia, sexo y edad” (Leveratto y Leontsini, 2008).

Estudiar cuánto se lee (cuántos libros, cuánto tiempo al día o por semana) puede tener todavía cierta pertinencia. Pero aun para quienes siguen impulsando ese tipo de encuestas –editores, funcionarios interesados en promover la lectura– parece indispensable reubicar esas preguntas en una interrogación sobre *cómo se lee*. En la medida en que hagamos visible cómo y dónde leemos, dónde buscamos las recomendaciones, las noticias sobre acontecimientos que nos afectan y relatos-músicas-películas-videos que no hay que perderse, veremos más entrelazados los usos del “tiempo libre” con los del tiempo productivo, las obligaciones escolares con los momentos “desobligados”, de disfrute o de aburrimiento, solos y con otros. Se nos irán ocurriendo nuevas preguntas –para encuestas o para estudios etnográficos– que todavía no tenemos.

Cabe hacer algunas aclaraciones sobre la calidad de los distintos modos de leer. La lectura multimodal en pantallas, con textos, mapas, imágenes, videos y otros enlaces, ofrece mayor diversidad de información, perspectivas e interrelaciones sociales. El acceso veloz al texto y a la comparación con otros textos no garantiza el pasaje automático de la información a la comprensión y a un pensamiento renovado; sí facilita desprendernos del autismo del lector enfrascado, confrontar nuestra lectura con los demás, situar las propias hipótesis y gustos en la intersubjetividad de las redes. Nos lleva a leer más: en Google, en Wikipedia, en blogs, en revistas de otros países y otras lenguas. Es curioso que nos cueste reconocer ante la intermedialidad digital algo que sabemos desde hace décadas tras observar los libros infantiles y juveniles, o las guías turísticas, donde el texto central enriquecido con mapas, imágenes en movimiento y sonido puede acrecentar tanto el interés de la lectura como la calidad del saber.

Hábitos culturales audiovisuales, como ver cine o escuchar música, suelen incitar a leer para conocer cómo recibieron esa película o a tal cantante críticos de otros países o simples consumidores. Estas prácticas comparativas, que antes eran solo de especialistas, se diseminan hoy entre adolescentes y jóvenes fascinados por la rapidez y la gratuidad de los recursos tecnológicos. Por eso, seguir sus trayectorias no es ya ocuparnos de quienes apenas están aprendiendo, sino de quienes están precediéndonos en la expansión de modos de leer innovadores que van a generalizarse. Tampoco quiero idealizar los comportamientos de las nuevas generaciones. Esta lectura intertextual puede quedarse en el hiperactivismo

entre textos heterogéneos, entre lo real y lo virtual, o puede agudizar lo que en toda lectura combinada de fuentes hay de traducción y exigencia de pensar qué significa que algo pueda escribirse y leerse de muchas maneras. Los adolescentes y jóvenes viven estas experiencias en los festivales de poesía en voz alta, la creación literaria en blogs, las ediciones independientes, los audiolibros y páginas digitales que incitan a ver de otro modo la escena de la escritura y la lectura, como maneras de conversar y hacer tejido social. Es útil mirar este espectro de prácticas culturales para comprender cómo pueden equilibrarse las dosis de lo que en la lectura y la escritura es conversación y charlatanería, pensamiento y entretenimiento, simple información o maneras de ampliar nuestra capacidad de habitar el mundo.

Hay vida para la lectura más allá de las bibliotecas y librerías. Hay vida para las bibliotecas, librerías y editoriales si se reinventan en esta etapa del desarrollo sociocultural y tecnológico. Para lograrlo debemos mirar sobre todo los comportamientos de los jóvenes, como hacen por ejemplo los estudios de Gemma Lluch, al analizar las conversaciones de los adolescentes y jóvenes en internet. Si averiguamos qué textos descargan y qué canciones de poetas buscan en YouTube, los sentimientos que se comentan cuando resumen a otros en tuits qué los conmovió en una saga de 400 páginas, entenderemos que no se trata solo de incorporar computadoras a las bibliotecas o e-books a las librerías. Las nuevas generaciones nos incitan a reimaginar estos templos, más que como lugares para ir a sentarse, como puertos desde los cuales navegar sin tutelados de los adultos ni de los megagrupos editoriales. No se va a la escuela o a las ferias solo a aprender, sino a hacerse visibles, compartir saberes de larga data tanto como noticias que somos los primeros en descubrir, encontrarnos con otros y hacer convivencia. Los tuits, blogs y foros en las redes son las conversaciones en que leemos y escribimos para aprender de nuevo cada día cómo estar con los demás. También en estas lecturas y escrituras fragmentarias, aturcidas a veces por exceso de voces y letras, los jóvenes nos sorprenden como líderes de opinión, instruyen a las editoriales sobre qué es lo que ahora engancha y da placer.

En un mundo desgarrado, entre múltiples relatos, donde las narrativas políticas son poco creíbles, urgen diagnósticos más finos que las estadísticas. También en la lectura: esas conversaciones que nos asocian de maneras inéditas en la comunión de las ferias y en los momentos de aparente soledad, cuando viajamos en autobús o en el metro, dejamos que corran las páginas y que nos digan cómo fluye la vida en otra parte. Puede haber políticas eficaces en la cultura si se parecen a esa tensión de la lectura entre lo que vivimos y lo que podríamos o quisiéramos ser.

BIBLIOGRAFÍA

Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Brito, Andrea; Finocchio, Silvia (2009). Entrevista a Anne Marie Chartier "(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, Buenos Aires.

Burgos, Martine; Evans, Christophe; Buch, Esteban (1996). *Sociabilité du livre et communautés de lecteurs*. París: Éditions de la Biliothèque Publique d'Information / Centre Pompidou.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). Encuesta Nacional de Lectura, México.

Díaz, Javier (2009). "Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión", en *Revista Científica de Educomunicación*.

Donnat, Olivier. "Gardons-nous de trop idéaliser la lecture des temps passés", en Bessard-Banquy, en *Les mutations de la lecture*. Burdeos: Presses Universitaires de Bordeaux.

Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postcolonialista"*. Bogotá: Universidad de los Andes / Siglo del Hombre.

García Canclini, Néstor; Cruces, Francisco; Urteaga, Maritza (coords.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música*. Ciudad de México: Fundación Telefónica / Editorial Ariel.

Hopenhayn, Martín (2008). "Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana", en *Pensamiento Iberoamericano. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*, N° 3.

Instituto Pro-Livro (2001). Retratos da Leitura no Brasil. Sao Paulo: Instituto Pro-Livro.

Leveratto, Jean- Marc; Leontsini, Mary (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. París: Biliothèque Publique d'Information / Centre Pompidou.

Lluch, Gemma (2014). "Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red", en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, N° 11.

McRobbie, Angela (2007) [consultado 20/6/11]. "La 'losangelización' de Londres: tres breves olas de microeconomía juvenil de la cultura y la creatividad en Gran Bretaña", en <http://eipcp.net/transversal/10/20/macrobbie/es/pm>.

Ministerio de Educación (2010). "La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación", España.

Moreno Mínguez, Almudena (2008). "Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo", en *Pensamiento Iberoamericano*, N° 3.

Organización Iberoamericana de Juventud (2013). 1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes. Informe Ejecutivo.

Pew Research Center (2012). "The Rise of E-Reading", Estados Unidos.

Reguillo, Rossana (coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. Ciudad de México: FCE.

Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Rowan, Jaron (2010). *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Juventudes

Por Martín Hopenhayn

Quisiera partir al estilo en que lo hizo Néstor García Canclini: primero interrogar acerca de la juventud, para después interrogar acerca de la lectura. Comienzo con una afirmación que puede ser de sentido común, pero que solemos olvidar: hemos naturalizado la idea de juventud como si se redujera a una etapa en el ciclo de vida, sin considerar que tiene contenido y especificidad en sí misma.

Por otra parte, como alguna vez lo planteó Bourdieu, la juventud es una construcción relativamente moderna: en vidas que en promedio duraban 30 o 35 años, como ocurría hasta fines del siglo XIX, era difícil establecer un período vital al cual uno pueda asignarle específicamente la categoría de juventud. Se pasaba directamente, en el caso de las mujeres, de la infancia a la maternidad, mientras los hombres saltaban de la niñez a la vida productiva, agrícola o como fuera, también a los 13 o 14 años. Entonces, ¿dónde quedaba ese período intermedio de la juventud que separa la infancia de la vida adulta?

En sociedades relativamente estables, donde no hay grandes cambios culturales y, por lo tanto, las generaciones se subsumen unas a otras a medida que pasan, tampoco tenía mucho lugar la idea de la juventud como portadora de los cambios valóricos y de las transformaciones de la subjetividad. Además, en sociedades en las que tampoco cambiaban mucho los patrones productivos, no había necesidad de formarse para desafíos profesionales cada vez más complejos; la cual es otra de las características propias del período juvenil tal como lo entendemos ahora.

Resumiendo: vidas cortas, sistemas productivos estables, sistemas culturales de pocos cambios y paso inmediato a la vida reproductiva y a la vida productiva desde la infancia, hacían impensable la juventud como la pensamos hoy en día.

La juventud es, pues, un fenómeno propiamente moderno, que crece en espesor demográfico por cuanto las vidas se están alargando de manera muy importante. En los últimos 30 o 40 años, la expectativa de vida se expandió unos 10 u ocho años, y va a seguir creciendo un poco más, aunque ahora con más dificultad. En Chile, por ejemplo, la expectativa de vida ya bordea los 80 años, lo que significa que se puede periodizar la vida, dividirla en ciclos de una manera mucho más pormenorizada y precisa. Considerando, además, la velocidad de los cambios que están ocurriendo y los requerimientos formativos y productivos del mundo actual, la juventud gana un estatuto en sí misma.

Este estatuto también es variable por dos razones. La primera es que, tal como planteaba Néstor García Canclini, la visión esencialista de lo juvenil, en que ciertos rasgos son elevados a la categoría de carácter universal, hoy día son cuestionados. La juventud hoy son muchas juventudes que pasan por cambios acelerados y el péndulo lleva más bien a una visión en la antípoda, donde la juventud es pensada y tratada como etapa en transición. Es decir, como si su única especificidad fuera ir de paso hacia otra cosa, un huir de la infancia para correr en dirección de la adultez. Entremedio está la “moratoria”, ese tiempo formativo para quienes no son ya niños, pero aún no ingresan a la “adultez social”, que se concede para que ese grupo de edad se consagra a acumular destrezas para su vida productiva posterior. Con tal concepto, la juventud deviene una suerte de recipiente vacío, sin espesor propio, que llenamos con la educación o la formación. Desde luego, esa visión de la juventud sin identidad propia también es falsa.

Otros cambios que ponen de relieve al actor-joven se asocia a los cambios en el perfil sanitario (causas específicas de morbimortalidad entre jóvenes), en la industria del ocio (la juventud como gran consumidora de nuevos bienes de consumo simbólico) y en los mecanismos de inclusión y exclusión sociales (las dificultades en la transición de la educación al empleo). Además, otorga más presencia a la juventud la idea de que hay que mantenerse joven lo más posible, la tremenda idealización de los elementos de belleza propios de la juventud (tersura, lozanía), la necesidad de adaptarse a nuevos escenarios hasta el final de la vida (con una exigencia de plasticidad y de flexibilidad que solo pueden atribuírseles a los niños y a los jóvenes).

Lo anterior hace que, en gran medida, “lo joven” se proyecte hacia todo el ciclo de vida y que, por lo tanto, también pierda especificidad etaria y se plantee como una especie de modo de ser general (y ya no restringido a los jóvenes). Todo esto produce bastante confusión, porque mal existen las etapas en el ciclo de vida, intrínsecas a nuestra biología.

Volvamos sobre la idea de que hay muchas juventudes. No solamente está la marca divisoria entre juventud incluida y juventud excluida, juventud con más oportunidades y juventud con menos oportunidades, sino que hay juventudes, en plural, en muchos otros sentidos. Está la división sexual y está la división por subgrupos etarios. Si vamos a tomar la juventud como población entre 15 y 29 años, es muy distinto el adolescente de 15 años que está en el colegio, del joven de 29 años que cría a sus hijos y trabaja. Están las diferencias de la juventud por culturas, ya sea marcadas por diferencias étnicas-culturales o por las así llamadas tribus urbanas. Y están las juventudes claramente marcadas por diferentes logros educacionales y, sobre todo, por diferentes formas de construir la autonomía, que es algo propio de la juventud y que depende de cuánto capital humano y cultural dispone, y de cómo puede transformar eso en acceso al trabajo, al bienestar y a llevar una vida adulta también muy diferenciada.

No solo hay distintas juventudes, sino que hay tensiones entre distintas juventudes. Porque la juventud viene a ser una suerte de espejo de la sociedad en su conjunto: hay divisiones o pugnas en función de la distribución del ingreso y del territorio, del acceso a prestaciones y oportunidades. También hay tensiones muy fuertes entre jóvenes y no jóvenes. En la Cepal hicimos estudios que mostraban claramente esta idea de que los jóvenes tienen más educación que los adultos en términos de años de escolaridad y, sin embargo, duplican o triplican los índices de desempleo de los adultos. Es decir, incorporan las expectativas de movilidad social dadas por el hecho de tener más educación, pero chocan contra el muro refractario de un mercado laboral que les hace muy difícil entrar y ser premiados de acuerdo con la cantidad de conocimiento o de años de educación que han acumulado, al menos en comparación con los adultos. De manera similar, uno podría decir que los jóvenes, ya sea por mayor nivel educativo o por mucha mayor fluidez en el mundo de la conectividad, manejan más información y consumen diariamente más información que los adultos. Sin embargo, ese mayor manejo y consumo de información no los empodera para tener más acceso a instancias decisorias o deliberativas en la sociedad. Por el contrario, durante mucho tiempo y hasta ahora se sienten excluidos de esas instancias.

¿Y qué hay de la lectura en la juventud?

Un primer cruce con el tema de la lectura: ya que hay muchas juventudes, ¿qué tipos de lectura debiera uno promover? ¿Los cánones de lectura o los libros que uno propone, sobre todo en la educación formal, debieran ser los mismos para todos? ¿Hay que unificar en las diferencias para permitir una especie de sensibilidad común, algo parecido a la identidad nacional pero en versión actual? ¿O todo lo contrario: en la lectura el lector debe sentir que aquello que lee le habla a él mismo, o a ella, que se siente reconocido, reflejado e interpelado?

El hecho de que tengamos juventudes tan diversas, tanto desde el punto de vista económico como de las sensibilidades, debiera hacernos pensar que la lectura tendría que dejar de ser canónica, en términos de libros que todos deben leer para converger en una sensibilidad compartida. Al revés, habría que enfatizar la motivación y, por lo mismo, la singularidad o especificidad de las distintas juventudes.

Retomo aquí, para la reflexión sobre la lectura, el concepto normativo de moratoria juvenil, vale decir, a la juventud como una etapa en el ciclo de vida destinada a la formación de los sujetos para mejorar sus opciones posteriores en la vida adulta y laboral. La idea de moratoria asociada a la juventud nos dice que hay una etapa en el ciclo de vida en la que uno ya no es niño, pero le vamos a conceder el beneficio, sobre todo en ciertos niveles socioeconómicos (aunque se supone que este beneficio debiera ser un derecho universal), de no trabajar, de no tener que producir para la sociedad, porque se requieren esos años para un mayor desarrollo de habilidades, adquisición de capacidades y aprendizaje sostenido, para luego poder

insertarse con mayores probabilidades de progreso social y con mayor aporte al desarrollo productivo de la sociedad.

Esta idea de moratoria como eje de las políticas tradicionales de juventud, incluso de construcción imaginaria de la juventud, uno la puede entender hasta cierto punto como un privilegio. O bien, en una perspectiva crítica, como un disciplinamiento cognitivo al que debe someterse la juventud.

A este concepto de moratoria se oponen hoy los propios jóvenes, quienes se ven a sí mismos como grandes productores de sentido, consumidores de símbolos, fabricantes de identidad. Y se ven, además, muy lejos del “recipiente por llenar” o de “proyectos de capital humano”. En este marco se plantea una tensión muy fuerte a la lectura para jóvenes, porque estos son cada vez más resistentes a la idea de “leer para prepararse” o leer para acumular activos o para absorber la herencia cultural de generaciones anteriores. Para ellos, la lectura debe darles referentes de sentido, debe operar sobre la base de la motivación y no de la obligación, debe darse en el marco de una comunicación con la obra en que los jóvenes dialogan imaginariamente. La lectura canónica, obligada, fechada, restringida a pocas alternativas en un mundo que compite con toda la anchura de oferta estética de la posmodernidad, marcha hacia la desmotivación de los jóvenes. Más aún, si la lectura se inscribe en la lógica de la moratoria, serán muy pocos los jóvenes que extraigan de ella el goce que esperan para convertirse en lectores para toda la vida.

Cambios en el horizonte

Por Faride Zerán

Las investigaciones del Observatorio del Libro y la Lectura, junto a las publicaciones de la revista *Anales* de la Universidad de Chile, particularmente en el número *Ojo con las lecturas*, han elegido al lector como eje central para el análisis. Esto, debido a su complejidad y relevancia para comprender la acción de leer y por la necesidad de observar la lectura como un acto social conformado por factores circunstanciales, etarios, de género y socio-culturales, entre otros. Es decir, el ser o no lectores implica el hábito de la lectura como acción cotidiana y es por ello que las condiciones externas son factores fundamentales para que el acto de leer ocurra.

Ante esta afirmación es evidente que para considerar cuáles son las tensiones de la cultura juvenil y la lectura hay que detenerse en el sujeto lector; en la relación de los jóvenes con la lectura y con los hábitos de estos frente al libro. El primer conflicto que se evidencia con solo observar nuestras culturas juveniles es una tensión entre la lectura clásica y canónica promovida por la escuela (y parte del mundo adulto) y las lecturas juveniles vinculadas con la industria del cine, las sagas y los éxitos de venta. Nuestros lectores juveniles parecen elegir lecturas deslocalizadas, que como bien define Gemma Lluch (2009), son “lecturas masivas que hacen los escolares fuera del circuito escolar o dicho de otra manera, de las lecturas que realizan los escolares en su calidad de consumidores de cultura, de cómo las editoriales las publicitan y de lo que hacen los lectores con ellas”. Esta tensión, ampliamente discutida por mediadores y especialistas de la LIJ, tiene repercusiones concretas y cotidianas en los lectores, pues es un elemento decidor al observar sus representaciones con respecto a la lectura y los hábitos frente a esta. Es decir, el conflicto con la lectura supera los límites de si son o no lectores nuestros jóvenes, pues, la tensión nace desde el propio concepto de lectura que parece contraponerse y distanciarse entre el mundo adulto y el mundo juvenil.

Es que acaso no leen nuestros jóvenes o cabe preguntarse si realmente no leen lo que el mundo escolar les impone ni en los formatos que se conocen como “objeto libro” ni del modo que conocemos tradicionalmente como lectura. Será que realmente estamos, como generaciones anteriores, negando la versatilidad y evolución que ha tenido la lectura. Con esto el Observatorio del Libro y la Lectura y las investigaciones que se han apoyado desde la Universidad de Chile no buscan negar las mediciones, bien logradas por diversas entidades, ni la deficiencia en los niveles de comprensión lectora y diversidad de libros que son leídos en el país. La situación del libro en Chile es compleja y deficiente, pero creemos que es relevante detenerse en considerar al sujeto lector y particularmente a los jóvenes que parecen moverse, más allá de la situación nacional, en una tendencia mundial que ha transformado el concepto de literatura juvenil y el formato libro.

Centrarse en el lector es una acción investigativa que permite aperturas, por una parte, valida las percepciones personales en torno a la lectura y también, a raíz de lo anterior, logra ampliar las propias consideraciones de la institución, el canon, la academia con respecto a la lectura. Esto que puede parecer algo evidente, en el mundo de la literatura juvenil parece ser un diálogo necesario. Tal como planteó una joven de 18 años de Puente Alto en la última encuesta del OLL,¹ una experiencia que la marcó positivamente como lectora fue: “En una reunión familiar, tuve la oportunidad de compartir con mis parientes el gusto por la lectura y cómo influye la misma en la vida. Desde ahí todos me toman más en serio”. El escuchar a nuestros lectores “nos hace tomarlos en serio”, es decir, considerar sus formas de lectura y permitirle a la escuela, los programas de fomento lector y a los mediadores en general, reconstruir los conceptos de lectura y comprender el acto de leer como un hábito social que, como todo, cambia, se transforma y modifica.

En relación con lo anterior, expondré desde los resultados y reflexiones de las investigaciones del OLL en el marco de la Feria Internacional del Libro y la Lectura 2012, 2013 y 2014, el proyecto “La lectura como práctica social: condiciones de fortalecimiento y debilitamiento de la lectura en la cotidianidad”, a cargo de Alberto Mayol, apoyado por el OLL, y los ensayos de Pablo

1. Con OLL durante todo el texto se referirá a la sigla que denomina al Observatorio del Libro y la Lectura.

Chiuminatto y Ximena Azúa realizados para la revista *Anales*, con el fin de realizar un aporte desde la mirada del lector a las tensiones actuales de los jóvenes lectores.

¿Dónde leen los jóvenes?

Como parte de su misión de promover acciones de estudio y socialización de la realidad, hábitos y prácticas del libro y la lectura en Chile, el Observatorio del Libro y la Lectura, convenio entre la Universidad de Chile, la Cámara Chilena del Libro y otros actores del libro y la lectura, ha llevado a cabo, por dos años consecutivos, el estudio de hábitos y prácticas lectoras “¿Dónde lees tú?”, en el espacio de la Feria Internacional del Libro de Santiago 2012 y 2013, donde se entrevistaron a 3.000 y 2.400 personas, respectivamente, mayores y menores de edad.

A través de un cuestionario realizado a los(as) asistentes de la feria, el Observatorio se ha propuesto cartografiar los lugares habituales de lectura de los chilenos(as), con el objetivo de configurar las prácticas lectoras particulares en sujetos que leen en contextos y formatos distintos, así como analizar las prácticas rutinarias que favorecen y limitan la lectura y los espacios sociales en donde se lee.

Entre otras cosas, el estudio reveló que el espacio privado sigue siendo un lugar muy relevante para la lectura, en todas las edades y géneros: tanto para mujeres, hombres, jóvenes y adultos, el lugar preferido de lectura es el dormitorio (84%). A este espacio lo siguen el Metro (48%), la sala de estar o el living (46%), la micro (44%) y el baño (42%), cuestión que revela, entre otras cosas, que el componente de intimidad e individualidad sigue siendo central para comprender la práctica actual de la lectura en Chile.

No obstante, se encontraron diferencias relevantes por “edad”, acorde a la etapa de ciclo vital y ocupacional. Si observamos el tramo de jóvenes de entre 18 a 29 años, podremos constatar que leen más en el Metro, micro y bibliotecas, dado que la mayoría son estudiantes que se movilizan por la ciudad y utilizan instituciones educativas y de formación. Por su parte y a diferencia de este grupo, el tramo de adultos de 30 a 39 años lo hace más en el baño y lugar de trabajo. En este grupo etario, en el que la mayoría de las personas trabaja, probablemente se destina más tiempo a una lectura

“funcional” o utilitaria asociada al trabajo, cuestión que no aparece en los jóvenes, para quienes la lectura como tal pareciera estar fuera de los espacios normativos.

Junto a este estudio, quisiera destacar algunos resultados del proyecto de investigación patrocinado por el Observatorio del Libro y la Lectura y llevado a cabo durante 2013 por Alberto Mayol: “La lectura como práctica social: condiciones de fortalecimiento y debilitamiento de la lectura en Chile”. El proyecto tuvo como eje las condiciones de institucionalización de la lectura como práctica cultural. En ese marco, se examinaron parques, recorridos de Transantiago, líneas de Metro, salas de espera de casas comerciales, servicios de salud y bancos, bibliotecas, centros comerciales, recorridos de Metrotrén y de buses interurbanos, paraderos, museos, cafeterías y librerías.

El proyecto nació para entender cómo la actividad de leer se relaciona con los tiempos y espacios de los ciudadanos. Quisiera abordar únicamente una dimensión de esa relación: la lectura de los jóvenes en el espacio público urbano, específicamente, en la ciudad de Santiago.

A partir de 200 horas de observación llevadas a cabo por un equipo de etnógrafos de la Universidad de Chile, se obtuvo un panorama sobre las actividades que las personas desarrollan en ellas y cómo se inscriben actividades culturales, específicamente, los jóvenes y la lectura.

En este marco, lo que se observó fue que, sobre todo en las zonas de espera de trenes y andenes, son sobre todo los jóvenes quienes se encuentran detenidos, sentados o de pie, concentrados en sus computadores portátiles y celulares, trabajando a veces, pero principalmente jugando juegos en internet, revisando redes sociales y utilizando softwares de mensajería. Porque la lectura en los espacios públicos convive y compite con una serie de otras conductas, y si bien es sabida la masividad que han alcanzado prácticas asociadas a la disponibilidad de tecnología móvil, tanto en los espacios públicos como privados, es relevante describir su alcance y magnitud en relación a espacios de convivencia con la lectura.

El proyecto en cuestión observó que en plazas, cafés, centros comerciales y en casi todos los espacios de espera, la mayoría de las personas está concentrada en sus notebooks, smartphones, iPads y celulares. Incluso, en los lugares característicos de la lectura obligatoria, como las bibliotecas, estos

dispositivos son la principal interrupción del estudio o trabajo y, asimismo, se realizan pausas prolongadas de la actividad principal, entre las que se dedica tiempo de alta concentración al dispositivo. A veces se escucha música mientras se lee, y en vagones y bibliotecas los audífonos son un accesorio recurrente. A partir de estas observaciones directas en el espacio público, ¿quiere decir que la lectura de los jóvenes está siendo mermada por el uso de dispositivos electrónicos?

Lectura juvenil y nuevas tecnologías

En respuesta a esta última pregunta, el penúltimo número de la revista *Anales* de la Universidad de Chile, *Ojo con las lecturas*, abordó una creencia común: el principal problema es el analfabetismo funcional, derivado del acceso oral y audiovisual a la información, la nueva culpa en los tiempos digitales. Como explica Pablo Chiuminatto en su artículo “Leer el futuro del libro”, se habla comúnmente de la “sociedad de la imagen” como si se tratara de una fase decadente de la sociedad humana: se dice que los hoy jóvenes leen cada vez menos, que escriben cada vez peor, que los contenidos son cada vez más pobres, afirmaciones que se vuelven sobre el mismo modelo de desprecio entre lo nuevo y lo antiguo.

Respecto a ello, no se trata de que la información que arrojan las estadísticas sea falsa, sino que el problema es el foco de la consulta: ¿qué entendemos por comprensión lectora: la repetición exacta de la información? ¿Por qué no aceptamos que existen diferentes y divergentes grados de apropiación?

Como se observó en las etnografías del proyecto a cargo de Alberto Mayol, la tendencia hacia la incorporación de tecnologías de la información y conocimiento (TIC) y la interacción remota a través de las redes sociales ya está instalada. Los jóvenes nacidos en las últimas dos décadas –y que han crecido como “nativos digitales”– viven de manera compleja la transformación de las capacidades de concentración y atención, lectura y escritura, tradicionalmente usadas en el contexto educativo y de ocio. A esta situación se suma el incremento exponencial de información disponible en la web, y la consiguiente dificultad para abordar, en términos metodológicos, la gran cantidad de información de que se dispone de manera inmediata.

Porque la heterogeneidad de los lectores no solo tiene que ver con sus preferencias, sino también con sus formas de leer, las cuales determinan de manera importante el soporte material en el cual el texto está encarnado: hoy, los lectores nacidos en la era digital leen muy poco en textos impresos y muchísimo más en la red. Es decir, la preferencia que poseemos sobre la materialidad de los textos que leemos depende, sobre todo, de nuestra edad y de cuál sea nuestro nivel de alfabetización digital.

En la encuesta realizada por el Observatorio Cultural del Consejo de Cultura en 2011, específicamente en el Reporte Libros y Lectura, se indica que, respecto de la lectura de libros, un 41,4% de los encuestados el año 2009 declaró haber leído al menos un libro durante los últimos 12 meses, mientras que un 53,9% declara no haberlo hecho y un 4,7% señala no haberlo hecho nunca por voluntad propia. ¿Cómo interpretar estos datos respecto del universo juvenil? Cabe señalar que no existen datos comparables respecto de la lectura impresa y digital, cuestión que compete directamente a las prácticas lectoras de los jóvenes: se considera que en Chile el tiraje de libros impresos asciende generalmente a mil ejemplares, pero si observamos los portales más frecuentes entre los jóvenes, como nos propone la profesora Azúa, sus visitas superan con creces las mil en el mes.

Didáctica de la lectura y didáctica de la literatura

En el marco del mismo número de *Anales* y respecto a la dimensión de la realidad de las aulas, quisiera destacar una importante distinción que establece la profesora Azúa sobre la “didáctica de la lectura” y la “didáctica de la literatura”, cuestión que no es solo un tecnicismo, sino una diferenciación que resulta muy pertinente al momento de pensar en las tensiones de la conformación de una lectura juvenil.

Respecto de la relación entre los jóvenes y la lectura, la “didáctica de la lectura” se enmarca en el ámbito de formar lectores que poseen la competencia de leer críticamente un texto construyendo su propia versión de este. Un papel importante juega aquí la selección de los textos a trabajar, pues se utilizan textos de diversa funcionalidad, como por ejemplo informativos, narrativos, expositivos, etc., y la materialidad de estos.

Por su parte, la “didáctica de la literatura” considera para la base de su reflexión un corpus no solo conformado por textos escritos, sino por híbridos que combinan sonidos, imágenes, movimientos, etc., y que ciertamente poseen una dimensión estética. Su objeto de estudio está imbricado con el conjunto de prácticas sociales que utilizan la escritura ficcional o escritura literaria como sistema simbólico, y la tecnología en contextos específicos y con fines específicos.

En general, el aprendizaje de la literatura se ha centrado exclusivamente en el aula, donde leer equivale a poseer determinados conocimientos históricos sobre autores y textos canónicos. Desde esa perspectiva, una de las opiniones que más se reitera es que “los jóvenes no leen”. La verdad es que sí lo hacen, mas no en formatos ni textos canónicos.

En oposición a un procedimiento historicista en la enseñanza de la literatura en forma de transmisión de un conocimiento enciclopédico de nombres, fechas y títulos, todo indica que debemos pasar de un concepto de “literatura” como adición de conocimientos estáticos, a una idea de la literatura como experiencia. Es allí, justamente, donde la materialidad que crecientemente va predominando es la de los textos digitales y multimediales o multimodales: textos que conjugan no solo unidades lingüísticas, vocablos y oraciones con sentido completo, sino también gráficos, dibujos, viñetas, emoticones, sonidos.

En este contexto, hay que preguntarse cómo se forman los lectores en la actualidad. Aunque en su mayoría los niños que ingresan a la escuela han tenido sus primeros acercamientos a los textos impresos, es en la escuela donde comienzan a relacionarse sistemáticamente con ellos, en contrapartida con los textos digitales o multimediales. En nuestras aulas –en particular las públicas– las clases siguen siendo frontales, con exposiciones del profesor y niños escribiendo sobre sus cuadernos. En ese contexto, ¿sigue siendo la escuela el espacio de formación de nuevos lectores?

Hoy todas las personas, pero especialmente los jóvenes nativos digitales, se interesan en formas variadas de dispositivos culturales. Debemos asumir que cuadernos y *tablets* ya forman parte de una nueva institucionalidad del saber. Usemos, pues, los nuevos formatos no como un obstáculo, sino como un medio para ampliar la cantidad de lectores.

Ampliar el horizonte lector

La lectura juvenil y sus tensiones provocan una discusión lateral que creemos fundamental. Al poner el foco en el lector, nos encontramos con un país y una juventud diversa según su origen. De este modo, si queremos hablar de tensiones juveniles, debemos tener cuidado en no caer en generalizaciones que nos alejan de la particularidad de nuestros lectores según su contexto. En este marco, y considerando las limitaciones del canon literario de nuestro país, desde la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones se impulsó el Parlamento del Libro y la Palabra durante octubre de 2014. En este encuentro se trabajó con poetas, académicos y editores, para introducir dentro de la discusión de las políticas del libro y la lectura una variante algo olvidada: la literatura indígena y regional.

Esta iniciativa se suma a una primera actividad desarrollada por OLL durante 2013: la Primera Feria del Libro en Isla de Pascua, que contó con un extenso programa de animación lectora en un contexto intercultural. Con estas actividades se ha querido examinar y detallar el panorama de prácticas y hábitos lectores de nuestro país: Chile cuenta con una población culturalmente diversa y, en este sentido, hemos querido dar un primer paso hacia el estudio de la lectura, en relación no solo con los jóvenes, sino también con la multiculturalidad, específicamente, observando las prácticas de apropiación de recursos culturales como la lectura.

En ese marco, creemos que es fundamental no solo aportar caracterizaciones de las prácticas lectoras, sino que analizar las condiciones contextuales y culturales que rodean dichas prácticas, incluyendo sus valoraciones y significados asociados. Concretamente, necesitamos conocer qué disposiciones y prácticas diferenciales pueden hallarse en razón de ciertas condiciones, como la etnia o el grupo etario, frente a un asunto tan acuciante para el desarrollo social, político y económico, como es la lectura.

Proyecciones

A partir de lo esbozado en estas páginas, quisiera enumerar algunas cuestiones que consideramos problemáticas respecto de los actuales instrumentos de estudio en torno a las relaciones entre la cultura juvenil y la lectura:

- a. ¿Cómo definir qué tipo de lectura tiene mayor o menor valor? ¿Puede y debe establecerse una homogeneidad de las lecturas? (entendiendo el “valor” como la capacidad de generar incrementos en las capacidades cognitivas y en la comprensión del contexto).
- b. ¿Cómo medir las distintas expresiones del fenómeno de la lectura, particularmente la medición de la lectura en soportes digitales?
- c. ¿Cómo medir las condiciones contextuales de la sociedad que se relacionan con el hábito lector y las condiciones de su desarrollo? En particular, ¿cómo medir el capital cultural y no solo el consumo cultural, como hoy se realiza?
- d. Y por último, ¿cómo formalizar y cuantificar los fragmentos de la vida cotidiana donde se ejecutan actos de lectura?

BIBLIOGRAFÍA

Lluch, Gemma (2009). "Narrativas deslocalizadas de la escuela: entre pantallas y ficciones", en *Educación y Tecnologías: Nuevas formas de lectura en la era digital*.

Reporte Estadístico N° 2 Libros y Lectura (2011). Observatorio Cultural, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. En http://www.cnca.cl/reportelibro/reportelibro_y_lectura.pdf

Varios autores (2014). "Ojo con las lecturas", en revista *Anales de la Universidad de Chile*, Séptima Serie, N° 6.



ñ

#B*!!!

@

Th

Capítulo 2

BOOM DE LA LITERATURA JUVENIL

Literatura y marketing en los grandes éxitos juveniles internacionales

Ricard Ruiz Garzón

Literatura escrita para adolescentes: ¿de qué hablamos cuando hablamos del boom?

María de los Ángeles Quinteros

Los límites de la disciplina y la virtud del asombro

Rafael López Giral

Por una literatura sin etiquetas

María Osorio

Ningún libro es una isla

Esteban Cabezas

Literatura y marketing en los grandes éxitos juveniles internacionales

Por Ricard Ruiz Garzón

Permítanme una primera herejía entre las muchas y necesarias que incluiré esta ponencia: no les propongo que lean nada, sino que vean un video, uno viral y colgado en YouTube. Concretamente, el tráiler honesto de la saga *Crepúsculo*, basada como saben en la obra homónima de Stephenie Meyer. Es este:

<https://www.youtube.com/watch?v=0kDY7D7JFgY>

Ahora les propongo que olviden sus aspectos más cáusticos, que los hay, y que atiendan por unos minutos a cinco elementos relevantes que se ocultan en él y que podrían ampliarse con los comentarios que lo acompañan en el propio YouTube. Curiosamente, esos cinco puntos nos van a permitir un inesperado análisis de lo ocurrido en lo que va de siglo en la literatura juvenil, y que no es otra cosa que un boom inherente a la existencia misma del video y a las razones de su popularidad, ya que ha sido visitado en sus distintas versiones por diez millones de personas. Me refiero a razones como la intertextualidad, las nuevas tecnologías, el fenómeno fan, la adaptación al cine y las siempre inevitables polémicas sobre la calidad. Pero empecemos por esos puntos previos, los mencionados de forma explícita en el video, y ya veremos si coinciden con estas premisas.

El primer punto se encuentra en el arranque y es demoledor: “Basada en unos libros terribles de una de las peores autoras de todos los tiempos”. Vaya. Así es que el éxito de un *blockbuster* juvenil internacional convertido en una saga cinematográfica aún más exitosa puede alcanzarse, al parecer, a partir de un consenso tal sobre su falta de calidad que hasta permita la parodia. ¿Realmente es tan “mala” la saga de Stephenie Meyer? ¿Son tan literariamente “malos”, como sostienen muchos críticos, los éxitos juveniles del siglo *xxi*?

La calidad: críticos objetivos y apocalípticos del canon

Para analizarlo, he elegido cinco hitos que aparecerían en cualquier lista de fenómenos literarios juveniles de la era global: la pionera, J.K. Rowling, quien pulverizó

todos los récords de ventas y atención con su celebérrima heptalogía sobre Harry Potter; el también británico Philip Pullman, menos famoso pero considerado, gracias a su trilogía *La materia oscura*, el ganador más popular en los 70 años de la prestigiosa Carnegie Medal; la citada Stephenie Meyer, que llegó a superar en ventas a Rowling y suele ser carne de cañón para los detractores de este tipo de obras; la también americana Suzanne Collins, que gracias a *Los juegos del hambre* ha cerrado de momento el ciclo dominante de la fantasía juvenil, en este caso con un pie en la distopía, y finalmente, John Green, el último gran éxito internacional, conocido *youtuber* y responsable del cambio de tendencia en las temáticas juveniles con su novela realista *Bajo la misma estrella*. Se trata, es cierto, de una nómina parcial, de raíz anglosajona y marcada por las ventas, pero que nos ayudará a marcar con creces las líneas generales del boom de la literatura juvenil.

Para hacerlo hay que aclarar sin más demora que el boom no es, o no solo, de la literatura juvenil ni de la literatura para adolescentes; en rigor, el fenómeno de ventas que nos lleva a abordar este asunto se ha concentrado en el ámbito que hemos dado en llamar *young adult* o *crossover*, es decir, un tipo de literatura para distintas edades pero con un nexo común: los protagonistas jóvenes o adolescentes. Nos acercamos a un viejo debate, en el que no entraremos, pero que se debe al menos subrayar: Lewis Carroll, Julio Verne, R.L. Stevenson, Saint-Exupéry, Ende, Salinger, incluso Tolkien... ¿no hemos pasado décadas viendo cómo les colgaban y descolgaban la etiqueta de juvenil, unas veces por prejuicios de género, otras por pertinencia y a menudo por cuestiones comerciales? ¿No ha sido ya probado que más del 30% de los lectores de Harry Potter eran adultos? Resumamos la disputa, aún abierta, recordando simplemente que para muchos la literatura juvenil no es un género, sino que obedece al interés por un nicho de mercado.

Aparcando –pero no olvidando– ese espinoso debate, hay que admitir que los grandes éxitos mencionados han tenido furibundos detractores: a Rowling, Harold Bloom la puso de vuelta y media en un análisis del *New York Times* en el que decía que *Harry Potter* es “mala literatura, sin imaginación y repleta de tópicos”; a Pullman, el más respetado, las diatribas de la Liga Católica en Estados Unidos permitieron que se lo tildara de ominoso, adoctrinador y anticristiano; a Meyer, hasta Stephen King –denostado por Bloom– llegó a decirle que no sabe escribir; a Collins, además de acusarla de apropiarse del *Battle Royal* de Kouhun Takami, se le ha enrostrado la violencia, crueldad y frivolidad de ciertos pasajes, y a Green, pese a una recepción algo menos enervada, se le ha atacado por su posición dominante en internet y la forma en que aborda el sexo.

La mayoría de tales críticas, resulta sencillo comprobarlo, adolece de falta de objetividad y sostiene sus argumentaciones en cimientos morales, si no moralistas, y a menudo extraliterarios. Con la excepción de Meyer, a la que se le atribuyen deméritos narrativos de peso, este *top five* de la narrativa juvenil ha recibido elo-

gios por su tratamiento de personajes, su desarrollo argumental, sus guiños a la tradición, sus riesgos en la estructura y el punto de vista y sus innovadores planteamientos en materias como la identidad, la filosofía, el enamoramiento, la violencia o la enfermedad.

¿Son entonces justamente célebres estas obras? ¿Deberían ser incluidas por ello en un futuro canon? Como dicen en España: ni tanto ni tan calvo. Sin ánimo de resolver el debate en pocas líneas, pero tampoco de claudicar ante el cliché de que lo popular es obligatoriamente malo o bueno, cabría plantearse obra a obra –algo imposible aquí– hasta qué punto el triunfo actual del género juvenil está relacionado con su calidad: la obra que quizá sea mejor y más exigente en términos objetivos, *La materia oscura*, de Pullman, es sin duda la menos afectada por el fenómeno fan y la menos aceptada por la crítica; la saga *Crepúsculo*, de Meyer, tal vez sea, pese a la fiebre distópica post Collins, e incluyendo su fan-fiction *Cincuenta sombras de Grey*, la que mayor influencia cuantitativa ha tenido en la creación de nuevas obras. ¿Nos dice eso algo sobre el valor literario de unas y otras? ¿Estamos en disposición de saber si alguna de estas novelas o series trascenderán su época? Con su permiso, dejaremos por ahora abierta esta interrogante.

Las miradas: la adaptación al cine como semilla del éxito global

Volvamos, pues, a nuestro tráiler honesto. Su segunda frase reza: “Llega una adaptación para chicas adolescentes que no son lo suficientemente inteligentes para *Los juegos del hambre*”. Y luego, en el que acaso sea uno de sus gags más vitriólicos: “Juntos [los protagonistas] vivirán el romance de su vida... enteramente expresado con miradas... e incluso más miradas”. Quedémonos con esas ideas, las de la adaptación y las miradas. Sentiremos la tentación de explorar también las sublimaciones de la atracción sexual que tales miradas ocultan, que como critica el video son un error enquistado en una literatura, la juvenil, incapaz de ofrecer a sus inquietos lectores nada consistente entre la santa inocencia y los abusos de la pornografía en la red; pero esa, lo dijo un maestro, es otra historia y deberá ser contada en otra ocasión. Adaptación, pues, y miradas. Por decirlo rápido, ¿hay alguna duda de la importancia del cine en el boom del género?

Valoremos esta, para algunos, nueva herejía: *Harry Potter*, la mayor franquicia cinematográfica de la historia en cuanto a taquilla, es el filón que mejor ejemplifica el peso de las adaptaciones en la atención mediática recibida por la literatura juvenil. Y eso que las películas de *Harry Potter*, que se alargaron como fenómeno toda una década, nacieron en paralelo a otro proyecto faraónico que catapultó las posibilidades de la fantasía más o menos juvenil (prejuicios de género, recuérdelo): la adaptación de *El señor de los anillos* por parte de Peter Jackson. A la luz de lo ocurrido, resulta difícil

minimizar la importancia del audiovisual en la alquimia acaecida en el fantástico juvenil: de los cinco títulos de este análisis –Rowling, Pullman, Meyer, Collins, Green–, cuatro son fantásticos y todos han sido llevados al cine, aunque en el caso de *La brújula dorada*, a partir de la obra de Pullman, el proyecto fracasara (de ahí, quizá, que él sea el menos popular).

El cénit del fenómeno, espoleado desde el poderoso aparato de mercadotecnia de Hollywood y recibido como agua de mayo por unos editores, profesores y educadores que, de pronto, encontraban la manera de combatir la desidia de los adolescentes hacia la lectura, llegó sin duda a finales de la década pasada, cuando coincidieron los últimos títulos de Rowling, la saga *Crepúsculo* y el arranque de la trilogía *Los juegos del hambre*. Dicho de otro modo: la literatura juvenil, aunque fuera como base, se puso tan de moda que la misma autora que, siendo madre soltera, escribió *Harry Potter y la piedra filosofal* en la mesa de un café porque no podía pagar la calefacción, acabó en pocos años convertida en la mujer más rica de Inglaterra. ¿Hubiera podido conseguir la literatura, en solitario, algo así? Sin el *merchandising*, el glamour de los actores, la mitificación fetichista y la explotación sistemática, vía internet y redes sociales, de todo ello por parte de las grandes compañías... sin todo ello, ¿estaríamos hablando de un boom?

La respuesta requeriría matices, desde luego. La globalización, la concentración editorial, la focalización en títulos puntuales de las grandes ventas mundiales, la conversión de ciertos autores en íconos –y todo ello, antes de la crisis– son elementos que han contribuido a lo que ya hay quien considera el penúltimo canto del cisne de la industria editorial. La base del fenómeno, sin embargo, provino del cine, que multiplicó exponencialmente las expectativas de tales éxitos justo en el momento en que la lectura empezaba a languidecer. Todo el mundo apostó por ello, cómo no, y el resultado fue que una generación ya casi digital celebró la apoteosis del papel sin atender mucho a la infantilización del mercado. Porque gracias a ello los jóvenes leían, sí, y siguen leyendo, pero... ¿se convierten en auténticos lectores o, como denuncian algunos, son solo víctimas de modas pasajeras? Más bestia aún, a lo Harold Bloom: ¿cuántos *muggles* disfrazados se perderán la magia de Shakespeare porque prefieren retozar en Hogwarts *ad infinitum*?

El fenómeno fan: tendencias de marketing y nuevos hábitos lectores

La pregunta, es cierto, tiene algo de falaz: hay lectores que nacen, casi innatos, pero hay sobre todo lectores que se hacen, y el umbral de cada uno va más allá de sus elecciones iniciales. De todos modos y por ahondar en el rol del marketing en este boom para adolescentes, ¿qué papel ha jugado el llamado fenómeno fan en todo ello, y hasta qué punto ha sido alentado por unas empresas sin un interés específico en los libros?

En el tráiler de *Crepúsculo*, antes de atacar por segunda vez la presunta sumisión femenina a la que podría alentar la saga, se dice: “Una película que ha condicionado a una generación de niñas a pensar que el amor es vigilarse el uno al otro”. El tráiler se refiere a la película, sí, y en broma, pero ¿acaso tiene la literatura el poder, hoy, como en tiempos del *Werther* de Goethe, de influir de tal modo en una generación? No en solitario, desde luego. Porque la lectura, sí, es un acto solitario, pero el fenómeno fan es en cambio gregario. Disfrazarse de Harry Potter, intercambiar cromos de *La brújula dorada*, debatir en foros, blogs y redes acerca de por qué *Drácula* es “más aburrido” que *Crepúsculo*, hacer castings caseros en YouTube para ser Katniss Everdeen, arco y flechas incluidos, atender a los infinitos *booktubers* que han elogiado en internet la novela, la película y los infinitos posts de John Green... ¿no van esos ejemplos reales más allá de la literatura? ¿Y no suponen una socialización, real o virtual, en la que no importa tanto leer como participar del ritual? ¿Están muy lejos las colas de los admiradores adolescentes por obtener una firma o hacerse una *selfie* con un autor de las que la cultura de masas ha conocido desde que las fans de Elvis Presley se desmayaban por verlo de cerca?

En suma, ¿ha cambiado el boom del juvenil los hábitos lectores de los adolescentes?

He aquí otro tema que daría para varias sesiones –ya lo ven, como buen periodista no hago otra cosa que escurrir el bulto–, pero en el que conviene al menos una reflexión: ¿son positivos o negativos esos cambios, y sobre todo el de la socialización? Porque, al convertir la lectura en un espacio de ocio masivo, como el cine o la música, ¿no es posible que hayamos renunciado a algo? La mitificación colectiva del mundo del libro asociado a los grandes lanzamientos, con colas por hacerse con el ejemplar, devorarlo y decir algo en Facebook o en Goodreads lo antes posible, ¿ayuda realmente a que los jóvenes lean más, lean otros libros, los lean mejor? Dicho de otro modo: si aceptamos que son las campañas de marketing las que disparan el nada inocente fenómeno fan, también el de los libros, ¿no debería preocuparnos un poco el hecho de que estemos dejando el aspecto más cultural de la lectura en manos de su brazo más comercial?

Ah, las herejías tienen eso: no se casan con nadie y son imprevisibles. ¿No estaba esta ponencia defendiendo los grandes éxitos juveniles, afirmando que han ayudado a salvar a una generación de lectores, sosteniendo que algunos podrían tener, incluso, modas y sucedáneos al margen, verdadera calidad? ¿A qué viene ahora la idea perversa de que el boom del juvenil, si es un boom del marketing, puede tener su riesgo?

Pues no se preocupen: justo cuando empezábamos a ponernos apocalípticos llega John Green. Llegan los *booktubers*. Y todo vuelve a cambiar.

Internet y redes sociales: la lectura en tiempos de booktubers

“Sé que parece espeluznante, pero es muy romántico en la película, se lo juro”, dice el locutor de nuestro ya familiar tráiler honesto sobre *Crepúsculo*. Y luego, al final, como en todo tráiler, aunque sea honesto, aunque sea paródico: “En serio: véanla”.

“Véanla”. “Léanlo”. “No se lo pierdan”. “Lo más padre que he leído nunca”. Les suena, ¿no? Son ganchos habituales en los medios, en la red, en las redes.

Habrà quien se pregunte en qué momento el crítico, el prescriptor, el recomendador de libros se convirtió en un agente de ventas. Una vez más, es el momento de darle la vuelta a la cuestión, y de hacerlo de la mano del último fenómeno de la literatura juvenil. El “vlogger” –con ‘v’, sí, de *videoblogger*– John Green, responsable con su *best seller Bajo la misma estrella* –del que en Chile se han vendido ya más de 25.000 ejemplares– de haber devuelto el realismo a la narrativa para adolescentes, era alguien que no salía en los medios... al principio. Se fue creando, con su hermano y por el canal de YouTube VlogBrothers, su propio público, al que ofrecía chistes, bailes y recomendaciones culturales. En 2007, cuando ya tenía dos millones de seguidores, John dijo mal el nombre de un videojuego y dio pie a la comunidad *on line* de los Nerdfighters, de uno de cuyos fans, una chica con cáncer, nació su novela. ¿Una gran novela? Bueno, una novela muy digna, rebelde aunque menos que Salinger, capaz de bromear sobre el cáncer y de ofrecer sexo adolescente real... Una obra eficaz y por encima de la media, pero suficiente para hacer de Green uno de los 100 tipos más influyentes de este 2014, según la revista *Time*. La respuesta al cómo, más allá del libro en sí, está en internet, en YouTube. Está en la capacidad de Green para llegar a su público sin intermediarios, de crear su propia legión de fans, de hacerla crecer y crecer y de exportar su modelo.

Hoy, el de los *booktubers* o recomendadores de libros en YouTube, es un fenómeno en alza que tiene su filón en español en México, donde una Fa Orozco o una Raiza Rivelles pueden encaramar un libro en las listas de ventas. El discurso de estos jóvenes ante sus propias cámaras caseras no es siempre de altura, de hecho se basan en el tú a tú y el chascarrillo, pero pueden dar sorpresas: la reseña “mal hecha” de Fa sobre el clásico medieval *El Conde Lucanor* la han visto cien mil personas, muchas de las cuales han corrido a leerlo. Detrás del “ji, ji, ja, ja” de este universo, visto con suspicacia por la élite cultural, hay mucho por descubrir. Basta para ello ver la serie made in USA *Thug Notes*.

Podría parecer que nos hemos ido lejos, pero seguimos aquí: seguimos en el boom de la literatura para adolescentes, ahora con recomendaciones entre ellos mismos, en su propio lenguaje y por sus propios canales. La posible manipulación de la industria, nuestro paranoico interrogante sobre los excesos del marketing, se ha visto de pronto superada por la inmediatez del mundo virtual, que una y otra vez cambia

las reglas. La red es una ventana al presente, pero también al futuro: ¿hacia dónde evolucionará la literatura para adolescentes, con o sin boom, si siguen saltando por los aires los canales clásicos? Si cambia el formato, cambia la prescripción, cambian los hábitos de lectura y cambia incluso la forma de establecer el canon, ¿no es de esperar que cambie en sí la literatura? ¿Y no serán las generaciones más jóvenes las primeras en abanderar semejante cambio?

Tal vez sí, tal vez no. Nos lo enseñó *Blade Runner*. Y nos lo enseña el tráiler honesto.

Intertextualidad y homenaje: lo nuevo, lo viejo y lo original

Antes de volver a *Crepúsculo*, déjenme citar a dos genios de mi tierra, dos catalanes. Uno es el poeta J.V. Foix, con su famoso verso “M’exalta el vell i m’enamora el nou”, “Me exalta lo viejo y me enamora lo nuevo”. El otro es el arquitecto Antoni Gaudí, quien una vez dijo: “La originalidad consiste en regresar al origen”. Retengan las palabras de Foix y Gaudí mientras saltamos a la broma de nuestro crítico honesto cuando presenta al elenco de actores de *Crepúsculo* como “Vanilla”, “Shovel Face” y “Troy Polamalu”; es decir, la sosería de Kristen Stewart, el hieratismo facial de Robert Pattinson y la apariencia de jugador de rugby beato y samoano de Taylor Lautner, el hombre lobo o perrito faldero de Bella Swan. Si no lo habían pillado todo, no sufran: siempre hemos sabido que entrábamos en un terreno, el juvenil, con códigos propios. Lo interesante en este caso es observar como, pese a llevar rato hablando de novedades, los éxitos juveniles de nuestro análisis tienen algo más en común, algo que puede pasar inadvertido pero que no deja de ser reconfortante: los cinco, igual que el tráiler honesto, están plagados de guiños, de referencias y de homenajes. Es decir, de diálogo con la tradición literaria.

Así, todos sabemos lo que *Harry Potter* le debe a Tolkien, a Ursula K. LeGuin, a Michael Ende y a la mitología clásica; cualquier lector de Pullman, por su parte, se ve remitido a las fuentes bíblicas, a William Blake y a *El paraíso perdido* de Milton; nadie ignora, ni siquiera sus lectores, que detrás de *Crepúsculo* están al menos Bram Stoker y todos los vampiros que en el mundo han sido, pero también Jane Austen y hasta algo de Shakespeare; más allá del *Battle Royale* de Takami, resulta obvio que el mito de Teseo y el Minotauro, los clásicos de la distopía y hasta el también shakespeariano *Julio César* se encuentran en la base de *Los juegos del hambre*, y ya puestos, el propio Julio César –será casualidad–, el *Diario de Ana Frank* y hasta el ficticio Peter Van Houten, por ponernos metaliterarios, se hallan en el tuétano de *Bajo la misma estrella*.

¿No es una excelente noticia? Saber que hay tanta literatura en los libros para adolescentes más leídos del siglo, ¿no nos reconcilia, si hiciera falta, con el fenómeno?

Desprendámonos, en fin, para las conclusiones, del tráiler que nos ha acompañado, pero quedémonos con su honestidad y admitámoslo: el boom de la literatura para adolescentes que hemos vivido en los últimos años y que aún colea está plagado de interrogantes, pero hemos sido afortunados por vivirlo. Ojalá se prolongue o se repita, ojalá suponga la normalización definitiva de un género que ha sufrido, como decíamos, muchos prejuicios, y ojalá podamos estudiar a fondo qué ha funcionado mejor en dicho boom y qué podemos corregir en él. Porque, desde los cinco puntos que hemos empleado para este análisis –recuerden: calidad, adaptación al cine, fenómeno fan, nuevas tecnologías e intertextualidad–, resulta evidente que hay luces y sombras en su desarrollo, pero que en su base y su legado final hay literatura, incluso buena literatura, incluso gran literatura.

Y hay lectores y lectoras. Jóvenes.

Recordemos a Gaudí: volvamos al origen, seamos originales. Leer es siempre releer, aunque sea en video y de forma herética. Aunque sea mediante éxitos internacionales. Pero hay que empezar alguna vez, y este boom ha multiplicado las posibilidades de hacerlo. Vienen tiempos de cambio y los adolescentes son expertos en ello. Démosles voz, no huyamos si la toman y leamos el mundo con ellos, junto a ellos, entre líneas si hace falta. Recordemos a Foix y exaltemos lo nuevo, pero siempre enamorados de lo viejo. Es nuestro papel, y nunca mejor dicho en la era digital.

Literatura escrita para adolescentes: ¿de qué hablamos cuando hablamos del boom?

Por María de los Ángeles Quinteros

De un tiempo a esta parte, se habla cada vez más del boom de la literatura escrita para los adolescentes. Dicen los números que en los últimos años se producen más libros infantiles y juveniles que nunca, alcanzando nada menos que un tercio del total de la producción local.¹ La estadística no suele distinguir entre estas dos categorías, como si la separación entre el niño y el adolescente fuera forzosamente difusa o como si muchos aún no creyeran que existe la literatura juvenil, tal como hasta el siglo xviii la infancia era todavía una categoría invisible.²

Según estadísticas de Fundación La Fuente,³ el porcentaje de quienes se interesan por la lectura baja drásticamente a partir de 6° básico. A modo de ejemplo, a un 61% de los estudiantes de 4° básico le gustaría recibir un libro de regalo para su cumpleaños. La cifra baja a un 31% en los estudiantes de 6° básico, por lo que el supuesto boom de la literatura juvenil es una realidad difícil de explicar.

Hablar de fenómenos editoriales o literarios es casi siempre tramposo. Se acuñan extraños términos para nombrar géneros que siempre han existido o se habla de “nuevas tendencias”, aunque los que tengan buena memoria recordarán que esa nueva tendencia es la misma de cuatro años atrás o que se dio en otro país hace 10. Finalmente, es el departamento comercial o de marketing –no los lectores, no los editores– el que se ve más desafiado con todo esto: libros que terminan convirtiéndose en artefactos y cuyo parecido con la literatura es una mera coincidencia.

Lo que sí podemos constatar como hechos de la causa son dos realidades concretas que, personalmente, me parecen llamativas: la primera, la presencia irrefutable

1. Según el Informe estadístico de la Agencia Chilena de ISBN, a nivel local un 31,59% de la producción corresponde a la materia de “Literatura Infantil Juvenil” entre los años 2000-2013.

2. “Los conceptos de niñez y juventud están asociados a la proliferación de las sociedades industrializadas. Según Teresa Colomer, recién en el siglo xviii se comienza a hablar de ‘niño’ como concepto que engloba necesidades específicas para este estadio de crecimiento, mientras que en el siglo xx se comienza a hablar de ‘juventud’ como un estadio diferente a la niñez y la adultez”. (Colomer, 1998).

3. “Esto no es un cuento”. *Datos lectores de Fundación La Fuente*, 2013, web.

de títulos juveniles en los *rankings* –tanto nacionales como internacionales– y, la segunda, la falta de generación de literatura juvenil local en el nicho de la lectura complementaria.

Es innegable que algo ha cambiado. En los *rankings* de ficción, alrededor de un tercio de los “top 10” está siempre ocupado por libros juveniles: las sagas⁴ *Cazadores de sombras*, *Los juegos del hambre*, *Twilight*, *Maze Runner*, *Divergente*, *Juego de tronos* y también libros como *Las ventajas de ser invisible*, *Eleanor & Park*, los títulos de John Green y un largo etcétera, se han tomado las listas de los más vendidos. Aquí las fantasías distópicas y las historias apocalípticas se entremezclan con títulos realistas, dando un respiro a la fiebre que estalló alrededor del año 2006 con los vampiros, hombres lobo y romances paranormales.⁵

Probablemente, una de las claves para entender este fenómeno o boom se encuentre en el concepto de la literatura *crossover* o “de frontera”, que se acuña en los años 90, pero que existe hace un buen puñado de décadas, pudiendo encontrar su raíz incluso en la clásica novela de formación.

La literatura *crossover* se ha definido de diversas maneras, pero básicamente se refiere a aquellos libros cuyo público objetivo son los jóvenes y que finalmente “cruzan” al público adulto. Algunos señalan que este cruce va solo en esa dirección –seguramente debido a la explosión de *Harry Potter*–, pero hay suficientes ejemplos como para asegurar que existe literatura “ganada” desde la adulta a la juvenil, como *El guardián entre el centeno*.⁶

Hay quienes dicen que la aparición del *crossover* responde a un intento de prestigiar la literatura para jóvenes (tantas veces llamada, junto con la infantil, la “hermana menor de la literatura”⁷) y demostrar que también existen autores de calidad y temas serios en el área juvenil. Pero me parece que, en definitiva, un patrón útil

4. Como señalan Jordi Balló y Javier Pérez: “La atracción por la serialidad es una de las expresiones más genuinas de la narrativa contemporánea. En la era de su reproductibilidad técnica, la ficción no aspira únicamente a la constitución de objetos únicos, sino a una proliferación de relatos que operan en un universo de sedimentos, en un territorio experimental donde se prueban, y a menudo se legitiman, todas las estrategias de la repetición” (Pérez, 2008).

5. Según el agente literario especialista en literatura juvenil, Michael Bourret, “después de una exitosa carrera, lo paranormal está en decadencia. Las historias sobre criaturas de todo tipo –hombres lobo, cambia-formas, seres mitológicos, sirenas o cualquier cosa con una cola o alas, según Jaffa– simplemente no están vendiendo [...] hay demasiados libros en esta categoría, y como hay una sobrepublicación, es mucho más difícil tener un hit” (Corbett, 2013).

6. Del ensayo “Crossover literature”, de Beckett, Sandra (Nel y Paul, 2011).

7. Volvamos a Teresa Colomer: “Históricamente parece evidente que los textos innovadores para niños han manipulado modelos literarios que iniciaban ya su decadencia en el sistema adulto [...] Para que la literatura infantil y juvenil [...] admita nuevas normas literarias, es preciso que estas normas se hayan consolidado previamente en la tradición cultural e, incluso, que hayan comenzado a perder su vigencia en el sistema literario adulto”.

para determinar la calidad de la literatura infantil y juvenil es el que señalaba C.S. Lewis: la mala literatura infantil (o juvenil, en este caso) es la que solo puede ser disfrutada por niños o jóvenes.

Otros aseguran que el *crossover* no es más que una mera estrategia comercial para lograr mayor difusión de ciertos títulos y autores: todo libro que ofrezca múltiples lecturas o contenga la promesa de funcionar en distintos niveles de comprensión contiene, a su vez, la promesa de mayores ventas al aumentar el potencial público objetivo.

Se puede citar un par de ejemplos que reflejan este tipo de estrategias de marketing a nivel editorial: las dos opciones de portadas para *Harry Potter* en sus inicios (una para jóvenes y otra para lectores adultos), y la colección Las tres Edades, de la Editorial Siruela. En palabras de la directora de esta colección, lo que quiso fue “romper las barreras ridículas de edades, ya que hay lectores jóvenes que pueden leer libros complicados y adultos que se contentan con los fáciles”. De hecho, fue ella quien se arriesgó en 1994 con una novela sobre filosofía de 600 páginas, *El mundo de Sofía*, que grafica perfectamente el desafío que enfrenta todo editor al momento de clasificar un texto dentro de uno u otro nicho: el blanco puede llegar a ser, muchas veces, móvil. En lo personal, en más de una ocasión he dudado ante la posibilidad de pasar un libro supuestamente adulto a la categoría juvenil o viceversa. Y es que muchas veces los libros realmente buenos son difíciles de clasificar, porque son una categoría en sí mismos.

Son estas estrategias comerciales las que, muchas veces, ponen en tela de juicio al *crossover* como género. Sin embargo, si uno piensa, por ejemplo, en los títulos que se pasan a ediciones de bolsillo, en los textos que posteriormente son ilustrados, en el cambio de portada cuando sale la película basada en el libro o en las novelas por entrega, vemos que el tema del cambio de formatos y/o ediciones de un mismo título no es razón suficiente para desestimar la existencia de un género.

Más allá de la sospecha que puede llegar a levantar esta nueva categoría literaria –lo cual tampoco resulta sorprendente–, lo cierto es que las lecturas que actualmente están atrayendo a una mayor cantidad de jóvenes lectores están fuera del circuito escolar, es decir, hay un movimiento desde la lectura prescriptiva a la lectura por impulso. Los títulos juveniles que poseen las características mencionadas han ido ganando terreno entre los lectores y han sido una suerte de alivio para un mercado editorial cada vez más amenazado. No es casual ni tampoco gratuito que se estén forjando desde hace algún tiempo editoriales o colecciones especializadas en el género, como lo son el sello Nube de Tinta, la Editorial Oz o la colección Biblioteca Furtiva de la editorial Seix Barral.

Con esto vuelvo a lo anterior: hablar de un boom de la literatura escrita para adolescentes es impreciso; el fenómeno, como hemos visto, se identifica con el éxito

más bien reciente de títulos bajo el rótulo *crossover* y no con toda la literatura juvenil. Y es aquí donde los editores debiésemos agudizar los sentidos y estar atentos a realidades sociológicas como la adultización de los niños o la infantilización de la sociedad, que hacen ver la segmentación de la literatura por edades como algo no solo inútil e ingenuo, sino también desventajoso, sobre todo si consideramos que en Chile un 30% de los niños y jóvenes a los que les gusta leer no encuentra lo que le interesa. Cabe destacar que esto no es exclusivo de la literatura juvenil, también corre para otros géneros, como el libro álbum o la novela gráfica.

Me agarro de esta última información para unirla con el otro aspecto que mencioné antes, con el contrapunto chileno al tema del boom del *crossover*: ¿cuál es el estado actual de los títulos juveniles locales que forman parte de los programas de lectura complementaria?

Si revisamos los catálogos de las grandes editoriales dedicadas a este segmento, la cosa no pinta bien; la proporción de autores chilenos apenas alcanza un tercio del total. El predominio de títulos extranjeros es abrumador y la aparición de nuevos autores nacionales es escasísima: seguimos viviendo de Enrique Lafourcade, Hernán del Solar, Guillermo Blanco, Baldomero Lillo, Alberto Blest Gana y Manuel Rojas, entre otros; autores y títulos excelentes –dicho sea de paso–, convertidos ya en una especie de clásicos chilenos, pero en ningún caso suficientes como para conformar una oferta diversa.

Desde este punto de vista, coincido con Juan David Correa y Claudia Rodríguez, quienes señalan que “cada generación de jóvenes crea formas de acceder y construir su propio canon: entre lo clásico y lo nuevo, o entre lo clásico y lo que, sin serlo, entra como literatura en sus búsquedas. Para los jóvenes mismos no hay literatura juvenil, sino literatura”⁸. Es innegable que lo que algunos denominan “posmodernidad” ha influido en estos nuevos libros, donde los problemas sociales, la intertextualidad y la relatividad de los géneros no ha dejado indiferentes a las nuevas generaciones de escritores. En palabras de Gemma Lluch, “la mejor manera de definir la actual literatura juvenil sería a través del mestizaje o de la fusión entre diferentes modelos narrativos. Ya lo comentábamos al inicio: la capacidad de la actual narrativa juvenil como lugar de reflujo y de fusión de las características canónicas, comerciales o populares, televisivas, cinematográficas o cibernéticas, la sitúan en un lugar privilegiado en el actual sistema literario. Suma, reutiliza, copia y adapta lo que considera apto: desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas televisivas a las cinematográficas” (2009).

Resulta urgente incorporar nuevos libros chilenos de calidad y en esto –puedo asegurar por experiencia propia– la pesquisa de textos juveniles se hace más difícil

8. En “Cuando Frankenstein no se mira al espejo. Un repaso a la literatura juvenil”.

que en la literatura infantil, quizás por ser este un género que está más delimitado, quizás porque la tentación de replicar fórmulas extranjeras es mayor, quizás porque a cierta edad la competencia del libro con el computador, la televisión y el teléfono se torna desigual. No lo sé con certeza. Lo que sí sé es que los autores chilenos actuales que han logrado encontrar el tono y la calidad literaria y que todo eso converja en un libro honesto son todavía pocos, y la mayoría ya está más o menos asentado en el nicho.

El terreno se oscurece aún más al intentar indagar dos aspectos adicionales, pero no menos importantes: por un lado, los gustos lectores del público juvenil, ya que la compra de estos títulos es, por lo general, obligatoria; y, por el otro, la forma de definir las líneas editoriales de los sellos en el rubro, en donde muchos editores advierten el peligro de que el Estado sea el mayor comprador, ya que incita a que se produzcan libros en función de lo requerido por el Ministerio de Educación y no según lo planificado por el equipo editorial (y esto tampoco es exclusivo de la literatura juvenil; solo basta ver la cantidad de colecciones y títulos infantiles sobre pueblos originarios que existe, olvidándose de que también hay muchísimos otros tipos de marginalidades que es urgente abordar).

Más allá de estas variables mencionadas, me parece que no solo es lícito sino necesario que las nuevas generaciones vayan cambiando sus demandas lectoras y que los dardos de los contenidos locales juveniles, poco a poco, vayan afinando su puntería, acercándose –claramente– a las características del *crossover* actual, donde el texto deja de idealizar y tratar a la juventud como un estado totalmente separado de la adultez y donde, además, al momento de incorporar nuevos títulos a un catálogo, se evite caer en el ejercicio de tener en mente de manera principal a los profesores, bibliotecarios o padres; y así, en consecuencia, dejar de producir textos ambivalentes orientados a un doble destinatario: el lector joven por un lado y el mediador por el otro. Naturalmente, todo esto también dependerá de cómo veamos la literatura juvenil, si como un medio para un propósito, es decir, al servicio de un objetivo específico (como el desarrollo de ciertas competencias), o como un fin en sí mismo.

A nivel local, quienes han ido en la dirección del *crossover* –por mencionar algunos nombres– son Francisco Ortega, Mike Wilson, Camila Valenzuela, Jorge Baradit y José Ignacio Valenzuela. Del mismo modo, también es posible ver cada vez más en los catálogos de literatura complementaria la inclusión de colecciones en formato bolsillo, de autores considerados para adultos, como Alberto Fuguet o Hernán Rivera Letelier. Todos los anteriores son autores o títulos que tienen en común el haber avanzado desde el foco de la educación hacia el foco del lector. En ese sentido, no hay que olvidar lo señalado por Juan Cervera, cuando afirmó que “decir que la literatura juvenil aborda los problemas específicamente juveniles, supone recortar notablemente sus posibilidades y mantener al joven en su mundo; el joven posee un mundo de referencias mucho más amplio y complejo” (1991).

Así pues, desde este punto de vista es necesario tener presente que la literatura juvenil también debe ser entendida como la que está orientada a lectores jóvenes no en el sentido de su edad, sino en relación con su madurez lectora o itinerario de lecturas. Por ello, creo que cuando entramos en el terreno de la literatura juvenil debemos olvidarnos del concepto de “público objetivo” que tenemos en nuestro imaginario colectivo. Ya lo recalcó Emili Teixidor: “La nostalgia de la infancia [y por extensión, de la juventud] que tenemos los adultos, los jóvenes no la tienen porque están instalados en ella y no se puede sentir nostalgia de lo que no se ha perdido” (2000).

Los lectores adolescentes siempre irán un paso más allá de lo que está recién saliendo de imprenta: “Lo que se publica en su contemporaneidad ya ha ocurrido para ellos, es tan actual que se vuelve obvio e intrascendente”, señalan Juan David Correa y Claudia Rodríguez (2005). La escritora Marina Colasanti apunta en esta misma dirección, al observar que “el público joven para el escritor y el mediador es un blanco altamente improbable. No está, como el de los niños, reunido en un bloque socialmente delimitado y cronológicamente similar. Sus conocimientos no pueden medirse por la edad. El adolescente es una criatura de dos cabezas, oficialmente autorizado a ser adulto y niño al mismo tiempo” (2004).

En atención a las particularidades del lector de literatura juvenil, ya es hora de empezar a reconstruirla y dejar de infantilizarla, atreviéndose a generar y publicar contenidos que consideren a su público no solo como “sujetos *de* y *en* formación”, sino también como personas con un juicio crítico y sumamente agudo, donde ya no basta con poner a un protagonista adolescente y donde los cánones y tópicos del género finalmente terminan haciéndoles un flaco favor a sus potenciales lectores.

Es en estos lectores, con sus propios intereses –y no tanto las exigencias curriculares o los gustos impuestos por nosotros–, en quienes debemos centrarnos para repensar la literatura juvenil y así acercarla a su mundo particular, un mundo que se caracteriza por cierto tipo de libros de los que ellos se están apropiando, fuera del circuito académico, y que pueden servirnos para derribar el mito de la apatía juvenil frente a la lectura. Ellos mismos están enviando las señales. Y está en nuestras manos decidir si vamos a escucharlas o no.

BIBLIOGRAFÍA

Cervera, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.

Colasanti, Marina (2004). "Una edad a flor de piel", en *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Bogotá: Editorial Norma.

Colomer, Teresa (1998). "La narrativa infantil y juvenil actual", en *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Corbett, Sue (2013). "New Trends in YA: The Agents' Perspective". Nueva York: Publishers Weekly.

Correa, Juan David; Rodríguez, Claudia (2005). "Cuando Frankenstein no se mira al espejo. Un repaso a la literatura juvenil". Barcelona: *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, N° 184.

Lluch, Gemma (2005). "Narrativas deslocalizadas de la escuela: entre pantallas y ficciones", en *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*. Segovia: Fundación Universidades de Castilla y León.

————— (2008). "Un nuevo lector juvenil". Barcelona: *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, N° 221.

————— (2009). "Educación y tecnologías", en *Nuevas formas de lectura en la era digital*. Segovia: Fundación Universidades de Castilla y León.

Nel, Philip; Paul, Lissa (2011). *Keywords for Children's Literature*. Nueva York: New York University Press.

Pérez Bowie (2008). *Leer el cine: la teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodríguez, Claudia; Correa, Juan David (2005). "Cuando Frankenstein no se mira en el espejo". Barcelona: *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, N° 184.

Teixidor, Emili (2000). "La literatura juvenil, ¿un género para adolescentes?". Barcelona: *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, N° 133.

Los límites de la disciplina y la virtud del asombro

Por Rafael López Giral

Hace poco tiempo tuvimos la oportunidad de publicar, en editorial Hueders, una selección de las crónicas de radio que Walter Benjamin escribió para niños y jóvenes a comienzos de la década de 1930, en Alemania. La única concesión que da a sus pequeños oyentes es la claridad del lenguaje y la explicación del contexto, para mostrar así nuevas maneras de mirar asuntos viejos y lejanos. A pesar de esa sencillez, parecen ser textos para una niñez o primera juventud que hoy resultan lejanas. En primer lugar, son periodísticos, es decir, de no ficción, y se distancian del relato épico. Los temas son remotos en el tiempo, pero todos dan un poco de miedo: la devastación de Pompeya por la erupción del Vesubio, el descarrilamiento de un tren en Escocia a fines del siglo XIX, el terremoto en Lisboa o los viejos bandidos. Los textos son de cuando todavía era necesario imaginar la realidad: pensar otros lugares que no se conocerían, sucesos que resultaban aventuras palpables, aunque sucedieran a cientos de kilómetros y de años. Estos pequeños fragmentos, con imágenes nítidas y voces vivas, obligan a imaginar un volcán en erupción o un tren que cae por un acantilado, entre otras catástrofes, y a pensarlas desde el punto de vista de los demás, de quienes las vivieron, y no desde un consenso general que todo lo explica.

Hoy estas imágenes, pese a su fuerza intrínseca, no generan el asombro que fungía de motor en aquella época. Quedan como rastros de un trato sin concesiones hacia el niño y, al mismo tiempo, señalan un imaginario que se ha visto dañado por la posibilidad de ver cientos de volcanes en erupción, trenes que caen de todas las formas posibles, delincuentes que realizan sus pillerías en vivo, mientras las cámaras de televisión los persiguen. Queda una frescura que respeta a los auditores como seres interesados, quienes no requieren de intermediarios pedagógicos ni de simplificaciones para que los temas les resulten digeribles. Al contrario: se les propone pensar por sí mismos al observar los hechos a través de los restos de la experiencia, de los pedazos literales que quedan. Benjamin persigue siempre la claridad, con hermosos desvíos que hoy, aparentemente, nadie recomendaría cometer, a riesgo de confundir y dar un mensaje poco claro. Cargados de relámpagos iluminadores, los textos funcionan por la curiosidad y, sobre todo, por la imposibilidad de ser examinables al amparo del espíritu omnicomprendivo, totalizante. No hay moraleja ni metáfora;

no hay incluso un final muy claro, pero sí están los hechos para pensar de nuevo la historia de forma ética, es decir, desde la propia mirada, lo que nos vuelve humanos, no la impuesta por los otros.

Hoy, en general, la escritura dirigida a los jóvenes parece ser diferente, asociada a un discurso completamente fantástico. Si bien permanece una estructura épica –por lo tanto, simbólica e interpretable sobre hechos reales y esenciales–, propone lecturas unívocas. Los jóvenes lectores de libros, al igual que la mayoría de los consumidores del sector cultural, han entrado, como masa, en un modelo de estandarización que se rige por formas de escribir omnicomprendibles, cuyos resultados no son tan graves ni absolutos (aunque llegan a serlo en la medida en que destruyen la variedad de lo real). Generan una serie de categorías interesantes de analizar desde una óptica generalista, no obstante pueda ser una simplificación.

La lectura juvenil de hoy está marcada por las sagas, el gran producto editorial que ofrece suspenso y sorpresa continuos. La mayoría de las sagas exitosas son lineales, es decir, carecen de digresiones. Solo narran acción. En defensa de ellas, se da el hecho de que son leídas por gusto y placer. Lo que nuestra sociedad ha logrado, con su afán de capacitación y pedagogía, es restar esta cualidad a todo el resto de la literatura, que debe estudiarse y ser examinable, que debe tener un rendimiento, un uso y una calificación.

La obligatoriedad y la disciplina en la lectura, como escribió Jorge Ibarguengoitia, hace que las obras maestras se conviertan en personajes que hay que recordar. El gran cronista mexicano clamaba por abolir las clases de literatura para salvar los buenos libros: “Ningún libro ha llegado a ser famoso por aburrido. Todos los libros ‘consagrados’ tuvieron un momento o muchos en que resultaron fascinantes para muchas personas”. Lo obligatorio mata: “La idea es que al alumno hay que conducirlo con mano firme hacia la buena literatura. Leer libros que no tienen ningún mérito es hoy en día insostenible”.

Otro cronista, Roberto Merino, va en la misma línea: “No hay recuerdo más gris que el de las obligaciones a las que, cuando niños, nos sometían nuestros padres por puro arbitrio de la autoridad. Cualquier actividad placentera, en esas circunstancias, se transformaba en una experiencia angustiada, interminable, absurda: leer, hacer manualidades, visitar lugares de cierto interés. Entiendo que antes se le daba más importancia que hoy a la disciplina y se hacían esfuerzos por inculcársela a los niños”. Merino propone tener en cuenta que los beneficios que produce la lectura de obras literarias son muy tenues; en lo moral, muy dudosos, y en cuanto al conocimiento que dan de la vida, inaplicables. Aunque sea discutible, pues aprendemos moral de las novelas, nunca se ha oído a nadie decir: “Me salvé porque apliqué las enseñanzas contenidas en *La Araucana*”. Sigue: “Considero que las clases de literatura –todas– son contraproducentes por obligatorias. Establecen una relación entre alumno y libro que es por definición equivocada. La lectura es un acto libre.

Debe uno leer el libro que le apetezca a la hora que le convenga. Y si no le apetece a uno ningún libro, no lee, y no se ha perdido gran cosa”.

La mercantilización actual, el componente del éxito, que requiere una difusión y promoción construida, se sigue siempre. Son extraños, más en este sector, los libros que aparecen de manera marginal en algún país periférico y su calidad los lleva a ser apuestas de los grandes grupos. La profesionalización del sector es incuestionable, y es así que hoy los productos tienen universos probados previamente. Ya no se sabe qué vino primero, si el libro, la película o el videojuego. La producción literaria que impera son sagas “que reproducen la fórmula del romance clásico, aderezado con seres sobrenaturales, una estética oscura y temáticas posapocalípticas”. Es mejor otro mundo, no hablar de este.

Nadie sostiene que lo que ahí se contenga sea inherentemente malo o “demasiado artificial”, pero es verdad que no requieren en un primer momento del boca en boca, sino de la presencia en todos los aparadores y vitrinas, en las redes sociales y en otros espacios, de campañas cuya potencia atrae lectores con mucha más oportunidad que un libro escondido o descubierto. Es así, un dato de la causa, que hoy, al igual que en casi cualquier otro éxito, ayuda el lugar en que hayas nacido.

Las historias de autores empeñando su anillo para enviar las fotocopias tienen su reverso en campañas de marketing que dejan estos éxitos como anecdóticos y cumplen la máxima de que es más fácil llegar con el viento a favor. Lo digo porque los editores independientes, como es mi caso, con una buena relación con el éxito comercial, nos frustramos cuando libros que en principio cumplen todas las condiciones para ser una buena apuesta no reciben los espacios que se requieren y terminan, además de desacreditándose, llenando tu bodega.

Se dice que el libro se ha convertido en un elemento más del consumo cultural, que habría “un paquete estético para el deleite del consumo adolescente”, mientras que la figura del lector como un ser raro y solitario tiende a ser sustituida “por la de una persona que busca vivir nuevas emociones y que las encuentra en la pantalla del cine, de la televisión, del ordenador o de las páginas de un libro”. Habría formatos que se rellenan y modifican una y otra vez, universos cerrados. Claro, los libros o la literatura siempre han sido objetos de consumo (en el sentido corporal del término) y populares, variaciones de lo mismo. Pero cuando son productos estandarizados, mercantilizados, el componente imaginativo y personal tiende a diluirse en un discurso y una estética homogeneizante, que funciona solo desde la identificación.

Danielle Thaler bautiza como “la regla del yo” el mecanismo más utilizado en la literatura juvenil y que más favorece el juego de la confianza y lógicamente de la identificación: “Todo a la vez es una perorata de autenticidad y una magnífica trampa narrativa donde se acaba por fundir los ‘yo’ del autor (imitando al adolescente), del lector (imitando al adolescente) y del personaje-narrador (imitando al

adolescente), dentro de una santa trinidad narrativa", se lee en *Les Enjeux du roman pour adolescents*.

Se trata de un mito empobrecido y simplificado, sin matices, que se vuelve monolítico, una sola metáfora. Conocida la fórmula, se vierte en contenidos similares. Si bien es evidente que vivimos en un inconsciente formado por historias antiguas de héroes, pruebas, muerte y renacimiento, las afinidades empiezan a resultar una marca de fábrica. Una estética de entrenamiento o algo por el estilo. Justo contra lo que peleaba Walter Benjamin con sus programas de radio.

Resulta más saludable otra tendencia, que se manifiesta más bien tímidamente: que los mismos jóvenes-niños escriban los libros que leen. La juventud puede construir un espacio distinto al de los adultos, donde los hechos tienen una dosis importante de épica y de fantasía, pero sobre todo contravienen los preceptos básicos de la realidad adulta: cierta seriedad agravada por los costos de no cumplirla. Parte de cómo se crea la identidad de la literatura juvenil es estar en contra de ese peso incuestionable: ser otros, ser libres.

Las palabras son construcciones de una realidad cambiante, no un puro juego imaginario, sino la vía de la transformación. Dar a los jóvenes esas palabras, darles su capacidad de cuestionar y de cambiar los sentidos, sin tener que escapar a mundos imposibles: poner sus imaginarios en este mundo. Los editores de libros juveniles deben pensar en libros que recuperan la capacidad crítica del lenguaje. Para un editor independiente que no puede ni se le antoja participar o liderar el fenómeno de la literatura como producto masivo, lo importante es rescatar la libertad de pensar por sí mismos la realidad, la historia y los procesos sociales, sumando ojalá el humor y la calidad literaria. Tal vez un buen camino es esta especie de no ficción donde la realidad pesa más, la crónica que une el yo y lo real. Existan o no vampiros.

Por una literatura sin etiquetas

Por María Osorio

Para empezar, quisiera aclarar que no creo en la literatura juvenil, o mejor, que no creo en las etiquetas. Me parece que ya cumplieron su función, colaboraron con padres, bibliotecarios y maestros en su guía a través de un mundo que creció rápida y exponencialmente, abrumándolos a todos. Lograron parcelar y delimitar los espacios de la literatura y ofrecieron señales claras, demasiado, para su uso, limitando no solo contenidos deseables sino formatos, tamaños de tipografías, cantidad de ilustraciones. Ya sería hora, digo yo, de desprendernos de su tiranía.

Sobre todo la de la llamada literatura juvenil. De sus colecciones mediadas para la escuela, que dan más cuenta de su relación con el currículum que con la literatura, que solo se confronta con sus volúmenes de venta y que está peligrosamente confinada en territorios locales, y limitada a autores vivos y disponibles para visitar colegios y bibliotecas; de las colecciones que llamaría “liberadoras”, por sus nombres: Ala Delta, Gran Angular, Zona Libre, Espacio Abierto, por nombrar las más populares en nuestro idioma, muchas de las cuales incorporaron textos de gran valor, pero que fueron apartados de la literatura, alejados del mundo real, solo accesibles por intermedio, otra vez, de la escuela. De las llamadas sagas: de magos, vampiros y todo tipo de personajes más o menos reales, más o menos fantásticos, y de diferentes calidades literarias; fenómeno que ha dado incluso un nuevo aire a libros que tuvieron su gloria en décadas pasadas, como las aventuras de los hobbits o las que transcurren en el país de Narnia, todas a la caza de públicos masivos con la esperanza de convertirse en los sucesores del fenómeno comercial de *Harry Potter*. Puede ser que haya un interés diferente al comercial detrás de este fenómeno, pero al menos por ahora no alcanzo a dilucidar cuál sea.

Creo que es hora de sincerar estos fenómenos, dejar de darles epítetos y formas literarias y asumirlos como lo que son: otro producto comercial en formato de libro. No será el primero; tampoco el último. No me interesa estigmatizarlos, pero tampoco dedicar tiempo a alabarlos o denigrarlos. Me gustaría más bien conversar sobre lo que estos fenómenos implican, sobre el joven del que estamos hablando, del que parece que pensamos tan mal, del que parece que no creemos que tenga un mínimo interés por la literatura.

Cuando hacemos libros para los más chicos, pensamos en retos, tratamos de ofrecer historias complejas en su significado, historias que alimenten esa sed de

conocer que tenemos todos cuando la vida empieza. La ilustración, que ha estado siempre presente, se ha convertido en cómplice de autores y editores para elaborar discursos más complejos, para mostrar temas y contenidos antes vedados de manera más potente y directa. Sin embargo, cuando la ilustración acompaña hoy a la llamada literatura juvenil, se convierte en “el tema”. En otras palabras, el diseño y la ilustración ocupan ahora más espacio y tienen más relevancia que los textos. Para captar a los jóvenes ofrecemos novela gráfica, cómic y libros hiperilustrados e hiperdiseñados (tratamos por todos los medios de distraerlos del verdadero contenido literario de los libros). Hay argumentos que hablan de las nuevas maneras de leer: fragmentadas, inconclusas, que se supone tienen que ver más con la era digital y que describen a los jóvenes como poco dados a la concentración en un tema, más bien a la necesaria y moderna dispersión y multiplicidad de acciones simultáneas; además de las ahora famosas “lecturas” de casi todo lo que nos rodea, que convierte nuestro entorno en “literatura”.

Y, ¿cuándo termina esa juventud? ¿Cuándo pasan esos jóvenes a la llamada Literatura con mayúscula? Parece que entre más se acerca a la edad adulta, más incapaz de leer consideramos que es ese joven. ¿Por qué pensamos que ofrecerle literatura insulsa, que trata sus supuestos intereses (sexo, droga, culturas juveniles), es un paso obligado para convertirse en lector? ¿Por qué pensamos que tratar de engañarlos, tratar de que piensen que leer es tan fácil como ver una serie, los va a llevar a convertirse en lectores? ¿Por qué pensamos que leer 400 páginas de cualquier cosa convierte a ese joven en lector? ¿Acaso después de leer una o varias de estas sagas va a disfrutar cuando sea mayor, por ejemplo, de un poema?

¿No será que estamos hablando de dos cosas distintas? ¿Que por un lado está el comercio y por el otro la literatura? Y si la literatura que estamos ofreciendo a los jóvenes no es comercial de ninguna manera, si no confiamos en que esos contenidos que estamos produciendo son posibles de acercar a los jóvenes... ¿para qué los hacemos? ¿O para quién? ¿Para las bibliotecas o para los planes del Estado, que aún siente la obligación de abastecer las colecciones?

En el fondo, si tenemos suerte, en poco tiempo podemos vender la edición completa y respiraremos tranquilos, sin importarnos si alguien verdaderamente se interesó y la leyó. A propósito, un paréntesis: estas compras estatales en América Latina han influido en el mercado en dos aspectos. Por una parte, en algunos países han hecho crecer la producción local, pero de una manera artificial y frágil. La mayoría de las veces, sustentados exclusivamente en estas compras, pequeños proyectos editoriales surgen y desaparecen al ritmo de este mercado artificial. En otros países se desprecia la producción local y florece la distribución, flor de un día: finaliza la compra, los libros desaparecen. En segundo término, han logrado deformar el mercado, crear la idea de que hay muchos libros disponibles, crear la ilusión a los editores de que sus libros están en todas partes, cuando solo están realmente

en las mesas de los seleccionadores y un par de ejemplares en un par de librerías especializadas que no precisamente abundan en la región. La mayor parte de la cantidad inaudita de libros puestos en la mesa de los seleccionadores desaparece rápidamente. Y la diversidad de libros disponibles para conformar las bibliotecas que supuestamente beneficiarán a gran parte de la población, se convierte en mínimas bibliotecas, con mínimas cantidades de libros, todas iguales.

También he escuchado el argumento de la necesidad de los *best sellers* para soportar un catálogo de fondo, es decir, ¿se nos propone hacer libros para vender masivamente y así conseguir recursos para hacer libros que no se venden? Si bien en otra época, más gloriosa y glamorosa de la edición, este argumento era indispensable para poner en circulación textos que de otra manera jamás hubieran visto la imprenta, con la certeza y la paciencia de que tarde o temprano encontrarían a sus lectores, hoy nos referimos exclusivamente al comercio: no a la necesidad de que se lea sino a la ¿no? necesidad de que se venda. A la necesidad de construir un catálogo de prestigio para enmarcar un verdadero producto comercial, rodearlo de un fondo de fantasía, del cual de antemano sabemos que no venderemos sino marginalmente un par de decenas de ejemplares, privilegiando la sobrevivencia del editor *per se*, por encima de la de la literatura y de la del lector.

Yo creo, entonces, que definitivamente el boom de la literatura juvenil es resultado exclusivo del mercado, un fenómeno comercial que tiene que ver con los tiempos de lo masivo, con productos y no con verdadera literatura. No hemos empezado a pensar todavía en el verdadero problema de circulación que nos agobia en este momento: en la escasez de librerías y en la concentración de estas en capitales, y en el privilegio por encima de estos espacios de las estanterías de supermercados, reduciendo a su mínima expresión la tan mentada bibliodiversidad; a la restricción real de circulación de los libros latinoamericanos en la región, contrastados con un mercado global que hace pensar que los volúmenes de venta tienen relación directa con la calidad, y a la cada vez más exclusiva compra de libros por parte de los Estados, que privilegian una mínima cantidad de los títulos que circulan y se producen en cada uno de nuestros países.

Estoy segura de que toda esta trama comercial no es más que eso, una trama comercial, pero también estoy segura de que a los jóvenes les gustan los libros y la lectura, y que deberíamos propender a buscar más y diferentes espacios para comunicarnos verdaderamente con ellos, así como diferentes maneras de encontrarnos en los espacios convencionales. Si no fuera así, ¿de dónde salen todos esos jóvenes que crean todos los días pequeñas editoriales por toda América Latina? ¿Todos esos jóvenes que hoy escriben y alimentan esas editoriales? ¿Todos esos ilustradores que, carpeta bajo el brazo, recorren las ferias del libro en todo el mundo?

Ningún libro es una isla

Por Esteban Cabezas

Y esto parte así:

Detengan los relojes
desconecten el teléfono
denle un hueso al perro
para que no ladre
Callen los pianos y con ese
tamborileo sordo
saquen el féretro...
Acérquense los dolientes
que los aviones
sobrevuelen quejumbrosos
y escriban en el cielo
el mensaje...
él ha muerto.

Pongan moños negros
en los niveos cuellos de las palomas
que los policías usen guantes
de algodón negro.

Él era mi norte mi sur
mi este y oeste
mi semana de trabajo y mi
domingo de descanso
mi mediodía, mi medianoche
mi conversación, mi canción.

Creí que el amor perduraría
por siempre.
Estaba equivocado.

No precisamos estrellas ahora...
Apáguenlas todas
Envuelvan la luna
desarmen el sol

Desagüen el océano y
talen el bosque
porque de ahora en adelante
nada servirá.

Antes de la película *Cuatro bodas y un funeral* –de Mike Newell (1994)–, este poema de W. H. Auden no era tan conocido como merecía serlo. Por esos años, una editorial se avisgó y reeditó una pequeña selección de sus obras. Y, hasta el día de hoy, quien vea la escena en la que uno de los protagonistas despidе a su pareja –varón también–, googlea en busca del texto.

Por si acaso, se llama “Funeral blues”.

En el sentido contrario se encuentra *Los ojos de perro siberiano* (1998), una novela para adolescentes de Antonio Santa Ana, quien comentó alguna vez:

En esta novela deliberadamente metí referencias ajenas a los jóvenes (la “Suite número uno en sol mayor”, de Bach, o un verso de Rimbaud) porque me gusta ese pastiche de que estás contando una historia y las canciones que mencionás tienen que ver con la historia y las películas también, una cosa más intertextual.

Aquí lo de las citas más “culturosas” es un tema, pero la gran cita pop es de la película *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott:

He visto cosas que ustedes no creerían. Naves de ataque ardiendo sobre el hombro de Orión. (...) Todos esos momentos se perderán en el tiempo, como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.

Este es el discurso de un replicante –un verdadero robot humano– de la obra futurista de Scott, cuando se le acaba el tiempo de vida. Lo mismo le ocurre al hermano mayor del protagonista, ya que está infectado de sida y ha sido rechazado por su entorno. El único que lo mira sin recriminaciones es la mascota.

Y si alguien quiere hilar más fino, la película de Ridley Scott es subsidiaria de un libro del escritor Philip K. Dick, quien falleció justo antes del estreno de su primera versión filmica. Y –yendo más a fondo– esta no era muy fiel al estilo irónico futurista del autor, por lo que a lo mejor su deceso fue una bendición. Películas posteriores, como *Minority Report* o *El vengador del futuro* (la vieja), son mucho más fieles que *Blade Runner* pero, aún así, las reediciones de la novela base *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* llevan el afiche de su versión edulcorada en la portada.

Imágenes y letras, música y textos, traducciones y traspasos. O, como se dice ahora, intertextualidad y transmedia. Hace un siglo la relación entre una página y su lector era un proceso mucho menos relacionado, o contaminado, por el entorno, ¿o no?

Pero resulta inevitable. Es como el aura siniestra que adquirió *El guardián entre el centeno*, de J. D. Salinger, por ser el libro favorito del asesino de John Lennon y también del frustrado magnicida del presidente Ronald Reagan, John Hinckley Jr.

“Ningún hombre es una isla”, dijo John Donne. Parfraseando, en nuestros días, un libro tampoco lo es.

Citas citables:

Llevo tu corazón conmigo,
lo llevo en mi corazón.
Nunca estoy sin él
donde quiera que voy, vas tú
amada mía,
y lo que sea que yo haga
es tu obra.
No temo al destino,
ya que tú eres mi destino.
No quiero ningún mundo,
porque tu eres mi mundo, mi certeza.
Y eso es lo que eres tú.
Lo que sea que una luna
siempre pretendió,
lo que sea que un sol quiera ser.
Este es el secreto más profundo
que nadie conoce.
Esta es la raíz de la raíz,
el brote del brote,
el cielo del cielo
de un árbol llamado vida,
que crece más alto
de lo que el alma puede esperar
o la mente ocultar.
Es la maravilla que mantiene
a las estrellas separadas.
Llevo tu corazón.
Lo llevo en mi corazón.

En este caso la película es *En tus zapatos* (2005), con la actuación de Cameron Díaz y Tony Colette, y el poema es de E. E. Cummings, “Llevo tu corazón conmigo”.

Volviendo a *El guardián entre el centeno*, ustedes deben saber que las tapas de los libros de J. D. Salinger, un autor que vivió sin dar entrevistas, deben imprimirse

solo a dos colores. Y no pueden llevar texto en la contraportada ni en las solapas, ni fotos del autor. La idea tras estas limitaciones es que los lectores lleguen a esos libros de *motu proprio*.

¿Una película basada en un libro de Salinger? Bueno, ahora que murió, tal vez. Los herederos de Roald Dahl hicieron lo suyo apenas se enfrió el fiambre. Dahl tomó distancia del mundo cinematográfico por la versión de *Charly y la fábrica de chocolates* (y por eso no dio la pasada para la segunda parte, *Charly y el ascensor de cristal*) y, en particular, por el cambio del final amargo de *Las brujas* de Nicholas Roeg. Felicity Dahl comentó que su padre odiaba el cambio de la obra original y el mito dice que se paró, megáfono en mano, a la entrada de algunos cines pidiendo que no vieran la película.

Ningún libro es una isla.

Un niño puede rayar escuchando la versión de “Canción de cuna”, de Nicanor Parra, de Los Chancho en Piedra. O, por ejemplo, ¿se puede encontrar la lírica singular que une a “La vida es sueño”, “Somos hijos de la rosa de los vientos” y “Cosas de la vida” de los discos *Vida salvaje*, *Aerolíneas Makiza* y *Casino Royale* del grupo Makiza? Es filosofía pura sobre la rueda del destino y las enseñanzas de Heráclito. El recitado de Pablo Neruda de “Puedo escribir los versos más tristes esta noche”, con la música electrónica del grupo Marciano, de fondo, también deja claro lo de la imposibilidad de la isla.

De la letra a la música, de la música a la letra. Como leer –por ejemplo– los poemas de Patty Smith, de Leonard Cohen o de Bob Dylan, escuchando sus discos.

Tal vez el problema no es que los niños no lean, sino que los bibliotecarios no escuchan suficiente música.

O que no van al teatro. Porque, por ejemplo, el premio Marta Brunet 2012 a la Mejor obra infantil publicada fue para *El niño terremoto*, una obra de teatro de Andrés Kalawski modificada para ser publicada como novela breve.

Ningún libro es una isla. ¿Cómo sería hacer un trabajo comparativo entre *El guardián entre el centeno* y *Mala onda* de Alberto Fuguet, su versión ochentera y chilena?

Pantalla muy grande

Hay que leer, pero también hay que hacer lo otro.

Por ejemplo, ir al cine y ver *El dador de recuerdos*, versión cinematográfica del primer tomo de una trilogía firmada por Louis Lowry. Una película harto fiel al original, hasta que cambia la trama en su cierre.

Esto da para más de una conversación o lectura.

Si se quiere ser más “academico”, es cosa de tomar *Macbeth*, de Shakespeare, y ver sus traspasos al cine. Está la versión clásica de Orson Wells de 1948, la nipona de Akira Kurosawa (*Trono de sangre*, de 1957) o la durísima de Roman Polanski de 1971, financiada por *Playboy* (por eso las brujas del comienzo son como conejitas y están en pelota). Hay distintas intensidades, se eliminan personajes o se producen acercamientos o distanciamientos con la obra del bardo. Como reza el refrán: “Las traducciones son como las mujeres: mientras más bellas, más infieles”. ¿Será verdad?

Las películas pueden ser, actualmente, una puerta de entrada del texto al aula o la biblioteca. Mi hijo menor, un mal lector, leyó con avidez *El hobbit*, para saber en qué terminará la saga filmica. Con *El señor de los anillos* pasó algo semejante. En mis días de adolescencia era un texto para iniciados, para lectores *freaks*. En los sesenta, era el clásico libro ajado en los bolsos de los piteros de Berkeley, y fue gracias a las películas de Peter Jackson que llegó a venderse en las bencineras de Chile.

Con *Harry Potter* pasó algo semejante, pero a niveles mega. Gracias a Warner el libro de J. K. Rowling contó con una campaña audiovisual, en paralelo, que hizo subir las ventas del texto a niveles impredecibles. Eran, son, buenos libros. Eran buenos realizadores. No ocurrió así con *Eragon*, que se quedó en el primer tomo (mientras aún esperamos la salida de la cuarta entrega de Christopher Paolini), ni con *La brújula dorada*, que quedó definitivamente solitaria sin las secuelas de *La daga* y *El catalejo lacado*, de Philip Pullman. O con ese verdadero llamado a la no-lectura que fue el primer filme de las aventuras de ese pequeño semidiós llamado Percy Jackson, creado por Rick Riordan. ¿Pidieron los niños o jóvenes esos libros tras los respectivos estrenos? Más bien no.

En cambio sí hay gran demanda de *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins; de *Divergente*, de Verónica Roth; *Maze Runner*, de James Dashner y, antes, de *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer.

Y la pregunta que viene a continuación es: ¿es eso literatura,seudoliteratura, subliteratura o qué?

Para definir eso siempre hay herramientas, como el libro *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, editado por Fundalectura y coordinado por Gemma Lluch. Pero antes de eso, hay que internalizar un mandato previo: HAY que leer esos libros, porque es parte de la pega. Y, después de leerlos, puede que uno diga “ay, pero esas relecturas planificadas de Flaubert y Chejov tendrán que esperar nomás”.

Poetas muertos y vivos:

No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.

No te dejes vencer por el desaliento.

No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,
que es casi un deber.
No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.
No dejes de creer que las palabras y las poesías
sí pueden cambiar el mundo.
Pase lo que pase nuestra esencia está intacta.
Somos seres llenos de pasión.
La vida es desierto y oasis.
Nos derriba, nos lastima,
nos enseña,
nos convierte en protagonistas
de nuestra propia historia.
Aunque el viento sople en contra,
la poderosa obra continúa:
Tu puedes aportar una estrofa.
No dejes nunca de soñar,
porque en sueños es libre el hombre.
No caigas en el peor de los errores:
el silencio.
La mayoría vive en un silencio espantoso.
No te resignes.
Huye.
"Emito mis alaridos por los techos de este mundo",
dice el poeta.
Valora la belleza de las cosas simples.
Se puede hacer bella poesía sobre pequeñas cosas,
pero no podemos remar en contra de nosotros mismos.
Eso transforma la vida en un infierno.
Disfruta del pánico que te provoca
tener la vida por delante.
Vívela intensamente,
sin mediocridad.
Piensa que en ti está el futuro
y encara la tarea con orgullo y sin miedo.
Aprende de quienes puedan enseñarte.
Las experiencias de quienes nos precedieron
de nuestros "poetas muertos",
te ayudan a caminar por la vida
La sociedad de hoy somos nosotros:
Los "poetas vivos".
No permitas que la vida te pase a ti sin que la vivas...

“No te detengas” es el nombre de este poema de Walt Whitman, que da su nombre a la película de Peter Weir de 1989, *La sociedad de los poetas muertos*.

Si uno está dispuesto a ser ese “cuerpo eléctrico” al que también cantaba ese poeta, y sentir “me abrazan los ejércitos de quienes amo y yo los abrazo”, uno está listo a hacer lo mismo con sus libros: a desplegarlos y a recoger lo que caiga en sus redes.

A veces ocurre de la manera más inesperada. Uno de mis grupos ñoños favoritos se llama They Might Be Giants. Un nombre raro, como puede ser “Zapallos Aplastados” –The Smashing Pumpkins– o bautizarse como “Hoyo”, Hole. Hasta que un amigo me lo dijo: “Pero si es Cervantes”. Claro, se trata de esos molinos de viento que “deben ser gigantes” para don Quijote.

El estudioso Alberto Manguel en su *Historia de la lectura* cuenta del asombro de San Agustín cuando ve al arzobispo Ambrosio leyendo en silencio, porque antes se leía en voz alta. Bueno, hoy los libros se leen en voz baja, mientras sus letras se manifiestan, por otros medios, en voz alta.

Construyendo el archipiélago de la lectura actual.



Capítulo 3

LA LECTURA EN CHILE

Los jóvenes según las encuestas

Karla Eliessetch

¿Por qué medimos lo que leemos?

Paula Espinoza

Medir la lectura: ¿para qué sirven las cifras?

Marco Antonio Coloma

Los jóvenes según las encuestas

Por Karla Eliessetch

En atención al tema principal de este seminario, *Lecturas de juventud*, relevamos la reflexión sobre las experiencias y prácticas lectoras de los jóvenes. Y en ese sentido, las encuestas pueden llegar a ser una fotografía interesante y sugerente sobre la realidad de un grupo, en el contexto de una comunidad y de un país y en un momento determinado.

Entrar en el mundo de la lectura no implica asegurar una estadía permanente allí. Las trayectorias lectoras que tienen las personas durante su vida distan de ser lineales. Así como en la historia de la humanidad la relación con el libro ha cambiado, desde la invención de la imprenta o la masificación de su formato digital, también durante el tiempo de desarrollo del individuo la manera de aproximarse a los textos se empapa de las características propias de cada etapa del ciclo vital. La manera en que los lectores constituyen sus "historias lectoras" es algo íntimo y particular, que puede responder a diversos motivos, apuntar a diferentes propósitos y ser cambiante en el tiempo. A partir de ello, el cómo logramos singularizar, tipificar o reconocer lo que podríamos denominar "el lector" o más bien "los lectores", resulta aún más complejo en este proceso de intentar estudiar los hábitos de lectura de la población. Por ejemplo, la frecuencia, una variable que se usa en las mediciones para discriminar el comportamiento lector, no siempre logra reflejar el horizonte de libertad de un lector, quien discrepando de la "constancia medible" puede tener largos períodos de no lectura, sin que esto implique categorizarlo como "no lector". De hecho, al respecto, Daniel Pennac, escritor francés y teórico de la lectura, señala en *Los diez derechos del lector*, como primer y principal punto, "el derecho a no leer", seguido de otros, como "el derecho a saltarse páginas", "a no terminar un libro", "a releer", "a leer cualquier cosa", "a picotear" y, entre otros, "el derecho a callarnos".

Como todos, también los jóvenes pueden ser lectores furtivos y muchos factores inciden en el estudio de sus comportamientos lectores. Sin duda, las prácticas lectoras cambian bastante si analizamos el grupo de 11 a 14 años, etapa de la preadolescencia, a si nos enfocamos en los jóvenes de 15 años y más. En cuanto al primer grupo, resulta de particular interés el estudio comparativo entre Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda realizado por Kimberly Reynolds, ¿Qué leen los jóvenes? (2005). Allí, se ofrece el término "Book Droppers", para referirse a la

pérdida de lectores en este período entre la niñez y la adolescencia. En los cuatro países investigados se observa la tendencia a una disminución del hábito lector y el gusto por la lectura después de la primera infancia. Es decir, la mayoría de los niños llega a la escuela con un gusto adquirido por la lectura, pero van paulatinamente dejando de leer. Entre los nueve y once años, especialmente dice Reynolds, se pierde el hábito lector al enfrentarse a nuevas modalidades de escolaridad y al aumento de sus deberes. Entonces, ocurre una mayor tendencia de lectura con propósitos informativos, más que por ocio y entretención, influido esto por las responsabilidades escolares. Asimismo, se exploran diversos materiales de lectura (libros, revistas, periódicos) y soportes (digitales e impresos), pero casi siempre asociados a la lectura en la escuela.

Muy distinta es la etapa adolescente, en la que nuevos contextos dan forma a otras prácticas lectoras, en la que los pares influyen decididamente, sobre todo en este camino de construir identidad a través de los grupos en los que los jóvenes son parte. Así, la lectura puede instalarse como un refugio individual, pero también compartido con tus pares, como un espacio de encuentro, aceptación y compañía. En este ciclo de vida, señala Michèle Petit, la lectura juega un papel fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de la personalidad y, sobre todo, en la construcción de uno mismo. Cito un fragmento de *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*:

Si bien la proporción de lectores asiduos ha disminuido, la juventud sigue siendo el período de la vida en el que hay una mayor actividad de lectura. Y más allá de los grandes sondeos estadísticos, si se escucha hablar a los jóvenes, se comprende que la lectura de libros tiene para ellos ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento. Se comprende que a través de la lectura, aunque sea esporádica, se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, a encontrar la distancia que da el sentido del humor, y a pensar, en estos tiempos en que escasea el pensamiento. Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida.

Los clubes de lectura y comunidades lectoras virtuales permiten a los adolescentes comunicarse con el mundo, traspasando fronteras y lenguajes. Estos, sirviéndose de la tecnología, acuden a internet para generar espacios de diálogo en torno a los libros y materiales visuales, logrando desafiar los estudios que dicen que se lee solo por obligación y casi únicamente en el entorno escolar. Algunos ejemplos relevantes son los *booktubers*, comunidades de jóvenes entre 15 y 24 años, que pueden leer hasta cinco o seis libros mensuales y, luego, graban sus comentarios críticos en una *webcam* y los suben a YouTube para recibir opiniones de sus pares; los blogs de *fanfiction*, donde se generan creaciones colectivas en torno a una obra literaria

o dramática (ya sea película, novela, programa de televisión, videojuego, animé), y otros grupos lectores reunidos alrededor de lecturas de sagas juveniles en Facebook, blogs y redes sociales. De esta manera, sin ser conscientes, los adolescentes sociabilizan la lectura, creando un sustento perdurable para ella, por medio del intercambio y el compartir en torno a los textos y otros materiales.

Existen pocos estudios enfocados exclusivamente en los jóvenes. En Chile, las encuestas realizadas se han concentrado en los hábitos lectores y el acceso de libros impresos de la población en general, entregando pistas acerca de la frecuencia, lugares y motivaciones por las que se lee, los elementos que estimulan o inhiben la lectura, la relación existente con los mediadores de lectura y las valoraciones sociales relacionadas con la lectura. Tal es el caso del Primer Estudio de Comportamiento Lector (2011), realizado en conjunto por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Centro de Microdatos, de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile. Este entrega información relevante sobre las percepciones y prácticas lectoras de chilenos de nueve a 65 años, a partir de una encuesta presencial, con una muestra de 1.217 casos de zonas urbanas y rurales, con representatividad a nivel nacional. También, entre otras encuestas, podemos mencionar: Chile y los Libros (2006, 2008 y 2010), pero que aborda a mayores de 18 años y con un universo de aproximadamente 1.000 casos vía telefónica; la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural, en sus tres versiones, en la que la del 2012 toma como grupo objetivo a hombres y mujeres de 15 años y más, residentes en zonas urbanas de todas las regiones del país. Y actualmente, y en proceso de análisis y cruces de variables, la Segunda Encuesta de Comportamiento Lector, del Consejo de la Cultura en conjunto con la Dirección de Estudios Sociales (Desuc), del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, que presentará una muestra de 6.500 casos, aproximadamente, residentes en zonas urbanas y con representatividad regional.

¿Qué dicen sobre los jóvenes estas encuestas? Como ejemplo, podemos mostrar algunas mediciones que pueden interesar. Nos centramos principalmente en el Primer Estudio CNCA-Microdatos, pues aborda una población más amplia, desde los nueve años, que en este caso es nuestro foco. Y si bien actualmente existe un amplio consenso respecto de que la lectura es un fenómeno que va más allá de los libros, la relación entre lectores y libro continúa siendo de interés y una medida válida de análisis.

¿Cuánto leen los jóvenes? Considerando esta variable y según rango etario, la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (CNCA, 2012) reporta que la proporción de personas que declaran haber leído al menos un libro durante los 12 meses previos a la consulta es mayor en el tramo de 15 a 29 años (53,1%) y disminuye a medida que aumenta la edad: 49,2% (tramo de 30 a 44 años) y 40,5% (mayores de 60 años). Esto es, los jóvenes (desde la adolescencia hasta los 29 años) leerían más que otros grupos etarios. Así lo confirma el Primer Estudio CNCA-Microdatos,

donde se observa que el grupo entre 15 y 24 años declara leer mayor cantidad de libros que el resto de los tramos de edad: un 37% señaló leer entre seis y 20 libros al año.

¿Cuáles son sus motivaciones? En cuanto a los motivos de lectura de libros, el Primer Estudio reafirma, en parte, lo que señala Reynolds: al comparar por tramos de edad se aprecian diferencias importantes entre 9 a 14 años, 15 a los 24 años y 25 a los 34 años. Un 65% de los menores de 9 a 14 años leen por trabajo y estudio, y solo un 10% dijo leer por gusto. Esta proporción disminuye a 45% entre los 15 y 24 años, confirmando lo indicado por Petit, de que la lectura va ganando importancia en esta etapa de vida. En este mismo estudio es de especial interés la pregunta sobre tipos de libros que acostumbra a leer: los menores de 15 años prefieren libros de literatura infantil y juvenil (16%), cuentos (35%) y textos escolares (30%). A diferencia de los mayores de 15 años (hasta 24 años), donde prevalece la lectura de novelas (30%) y se releva la lectura por investigación (18%).

¿Cuáles son sus influencias? Resulta interesante ver las diferencias entre los menores de 9 a 15 años y los jóvenes de 15 años o más. En el caso del primer grupo, la influencia del profesor es decisiva (39%) y solo en segundo lugar está el interés por la temática del libro, que en el caso del segundo grupo es la principal motivación. Esta pregunta se complementa con la que aborda el tema de ¿quién es la persona que lo anima a leer actualmente? Pudiendo establecerse que para el tramo entre 9 y 14 años son los padres (56%), seguido de los profesores (25%). En tanto, en el grupo de 14 a 24 años (ya en una etapa más independiente) surge como principal respuesta la iniciativa propia (33%), seguido de los padres (24%) y después los profesores (15%).

Vemos que la familia se presenta como un lugar constitutivo de las prácticas y hábitos lectores, sobre todo por la valorización que los padres otorgan a esta práctica. Posiblemente, la exposición a libros en el hogar y un encuentro temprano y placentero con los materiales de lectura están asociados a la formación de lectores. Asimismo, el profesor se destaca en su rol de mediador de la lectura y, en este sentido, la escuela puede ofrecer contextos que favorezcan y propicien encuentros gratos con la lectura, en sintonía con las necesidades de socialización propias de la etapa de la juventud.

Como hemos visto, a modo de ejemplo, las principales dimensiones a partir de las cuales se define el comportamiento lector en estos instrumentos de medición, y otros que podríamos revisar, son bastante comunes y transversales. En la mayoría de las encuestas prevalece la medición cuantitativa del comportamiento lector a partir de:

- a) La frecuencia e intensidad de lectura.
- b) Motivaciones lectoras.

- c) Limitaciones para leer.
- d) Uso del tiempo libre.
- e) Acceso a la lectura (asistencia y uso de bibliotecas, compras, tenencias de libros en el hogar, etcétera).
- f) Tipos de textos o materiales de lectura (libros, periódicos, revistas, cómics).
- g) Formación lectora.
- h) Lectura digital y gusto por la lectura (factores actitudinales).

Si bien existe un amplio consenso respecto de que la lectura es un fenómeno que va más allá de los libros y exige evaluaciones cualitativas, que permitan conocer aspectos de la experiencia lectora, tales como representaciones y valoraciones sobre la lectura, considerando amplios períodos de tiempo y variantes en las prácticas, las encuestas de comportamiento lector son herramientas que permiten generar diagnósticos y establecer comparaciones en cuanto a índices de lectura, características de los lectores y sus prácticas.

Con todo, no deja de ser interesante la reflexión sobre si la frecuencia lectora o la cantidad de libros leídos en un período de tiempo es todo lo que caracteriza a un lector. Claramente no, por lo que debe prevalecer una visión amplia sobre la lectura (no restringida solo a libros) que abarque tipos de prácticas, modalidades de acceso a la lectura, variedad de soportes, trayectorias lectoras, actitudes y disposiciones frente a la lectura, así como aspectos socioeconómicos y culturales. De este modo, lejos de ser utilizadas como insumos clasificatorios rígidos, las encuestas se constituyen como puntos iniciales que pueden ser enriquecidos con otras investigaciones y estudios. Asimismo, resulta interesante la realización de cruces de variables que puedan darnos información sobre perfiles lectores, que enriquezcan el desarrollo de programas acotados y más precisos en el contexto del desarrollo de políticas públicas.

En concordancia con otros planes de la región, identificamos la importancia de la primera infancia y juventud como etapas privilegiadas para la formación de lectores. Sobre todo, como etapas de mucha curiosidad por la lectura y el arte en general. Por ello, resulta necesario multiplicar las oportunidades de encuentro entre niños y jóvenes y los textos, por medio de iniciativas y líneas de acción que los familiaricen con la lectura, en espacios tanto afectivos como de participación, de reconocimiento, de reparación, entre muchos otros.

En su rediseño, el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 ha incorporado nuevas entidades a la labor realizada por el Ministerio de Educación (Mineduc), Dibam y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Se suman el Ministerio de Desarrollo Social y el Consejo Nacional de la Infancia. Este nuevo cuerpo institucional tiene

por objetivo fortalecer la articulación de las acciones del plan y contribuir a su transversalidad y alcances. Los lineamientos estarán enfocados, principalmente, en formación y descentralización. Especialmente, formación de mediadores de lectura vinculados a redes ya existentes en bibliotecas públicas, escuelas y servicios extramuros, para instalar capacidades a largo plazo en personas dedicadas a fomentar la lectura, fundamentalmente en niños y jóvenes. También se releva como importante el rediseño de un plan estratégico y sistemático que contribuya a la articulación de los programas de fomento lector, apuntando a un mayor perfilamiento de los roles y a la incorporación de una mirada anclada en las necesidades locales, entre las que destaca la diversidad geográfica y la necesidad de desarrollar programas que abarquen la interculturalidad.

En el marco del Plan Nacional de la Lectura se destacan algunas iniciativas para jóvenes, como el “Desafío saga”, espacio de intercambio en torno a la literatura y a la lectura de sagas juveniles y las manifestaciones culturales que se generan en torno a este fenómeno literario. Otro ejemplo es “Diálogos en movimiento”, cuyo objetivo principal es fomentar la lectura y generar un vínculo práctico entre texto, autor y lector, a partir de un diálogo abierto entre escritores latinoamericanos y jóvenes de educación media y centros del Sename.

BIBLIOGRAFÍA

Reynolds, Kimberly (2005). "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda", en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*. En www.redalyc.org/articulo.oa?id=259120382007

¿Por qué medimos lo que leemos?

Por Paula Espinoza

Cualquiera que sea nuestro camino hacia la lectura, todo indica que leer, y leer más, es bueno. Es mejor. Enterarnos de cuánto leemos, entonces, pareciera ser una información imprescindible en el desarrollo de capital humano, en la formación de ciudadanos y en la configuración de un espacio privilegiado para la creatividad y el placer.

Pero mucho antes de la cifra de la lectura, mucho antes del estudio, existe la preocupación por la falta de esta. En el siglo XIX, el bibliógrafo y editor francés Octave Uzanne publicó un texto, al que no le sobra la parodia, titulado *El fin de los libros*. Acá reproduce una animada discusión con amigos en torno a la pervivencia tanto del libro como de lo escrito. Imaginó, como una descripción propia de la ciencia ficción, la existencia en el futuro de diarios fonográficos y a la figura del lector siendo reemplazada por la del oyente. Uzanne finaliza su discurso diciendo: “Nunca el Hamlet de nuestro gran Will afirmó con tanto acierto: *Words! Words!* Palabras... Palabras que desaparecen y que no leeremos más”.

Puesta la discusión en estos términos, pareciera que leer es una actividad en permanente estado de vulnerabilidad. La lectura se ve amenazada por el desarrollo tecnológico, el mismo que le dio su estatus de masividad, pero que frente a cierta “debilidad” de hombres y mujeres se convierte en su enemigo. ¿Cómo pervivirá la lectura en un mundo con radio? ¿Cómo lo hará en ciudades con cine y hogares con televisión? ¿Cómo sobrevivirá si incluso el chat pareciera estar amenazado por el mensaje de voz?

Tras la Primera Guerra Mundial y la crisis económica y política de las décadas de 1920 y 1930, aparecen las primeras aproximaciones empíricas a los lectores. Surgen reflexiones en Europa Oriental (Nicolas Roubakine), Alemania (Walter Hofmann) y en Estados Unidos, particularmente en la Escuela de Chicago (Poulain, 2004). Estas investigaciones iniciales tienen gran repercusión en instancias de desarrollo y fomento de la lectura, a saber: editores, bibliotecarios y ámbito público. Se espera, a través de ellos, llegar a conocer la “psicología” del lector y, de este modo, “hacer leer”. Desde la perspectiva de los norteamericanos, la preocupación por la lectura se enmarca en la pregunta por el efecto de los medios de comunicación en las personas. Se distingue que el tipo de efecto está determinado en buena medida por la disposición de los lectores. De ahí que surgieran clasificaciones que hablaban de lectura instrumental u

orientada al esfuerzo. Estas tipologías hoy nos siguen rondando, por ejemplo, cuando hablamos de lectura por placer o por trabajo, aun cuando dicha distinción pertenezca al campo de los procesos analíticos y no al de la vida cotidiana.

Como dije anteriormente, todo examen de la lectura está acompañado de la preocupación por su ausencia. Leer es siempre una actividad a defender y una práctica en permanente competencia. En este sentido, el espacio de lucha que surge con la idea de “tiempo libre” pone a la lectura como el perdedor más digno.

La progresiva ganancia de tiempo libre, conquistado por los europeos tras la Segunda Guerra Mundial, situó a las prácticas culturales como un objeto de estudio. En 1960, en Francia, el Sindicato Nacional de la Edición financió la primera encuesta nacional de comportamiento lector, que derivó, en 1973, en la primera encuesta sobre prácticas culturales de los franceses (Donnat, 2004).

Sin embargo, se debe consignar que ingresar al mundo de los lectores no es algo gratuito. Más de un herido ha quedado en el camino. Junto con la voluntad por masificar la lectura –y con ello, como si fuesen dos caras de la misma moneda, la cultura– aparecen categorías que no dejan de resultar incómodas. Entra al debate la idea de “cultura legítima” versus “ilegítima” o bien, cultura “rígida” versus “libre”. Esto desemboca en un tira y afloja respecto del lector, sus gustos y cuánto declara haber leído. Se vuelve, entonces, necesario preguntarse: ¿qué se entiende por lectura?

Aquí es bueno regresar a la pregunta fundante de toda medición de lectura: ¿cuántos libros leyó usted? Olivier Donnat (2004), investigador francés dedicado al estudio de la lectura, nos dice sobre ella: “Responder a esta pregunta es difícil, porque exige a la persona encuestada la construcción de una variable ‘objetiva’ que desconoce. ¿Quién hace un cálculo de este tipo en la vida cotidiana? ¿Quién siente la necesidad espontánea de cuantificar sus propias lecturas?”. Si bien actualmente existe una amplia aceptación de que la lectura no se limita al libro, la reflexión propuesta no pierde vigencia. Es más, adquiere todavía más fuerza, porque, en el entendido de que existen lecturas, modos y formas diversas de relacionarse con lo escrito, ¿cómo llevamos la cuenta de lo leído?

Los historiadores de la lectura oportunamente nos han mostrado cómo se hacen carne y gesto las ideas en torno a la práctica lectora. Como en un juego de convivencias, algunas públicas y otras secretas, la lectura como proceso histórico se ha vestido con distintos trajes. Así, diferentes modelos han entrado al ruedo. Como eje principal se encuentra la llamada lectura “seria”, determinada por un conjunto de reglas heredadas de prácticas didácticas de la pedagogía moderna (Petrucci, 1998). Prevalece en este modelo la noción de lectura como actividad propia del mundo de la disciplina, el esfuerzo y la atención. Considerándose, en tanto, a la lectura personal, íntima y libre, como una modalidad de segundo orden.

Lo que me interesa plantear aquí es el complejo escenario de la medición de la lectura. La reducción de este fenómeno al conteo de libros leídos ya ha sido puesta en cuestión y se ha impuesto la necesidad de repensar continuamente la noción de qué es leer. Una reflexión exigida a superar las tensiones entre lo legítimo e ilegítimo, entre lo serio y lo libre. De ahí que no solo se vuelva de interés el perfil de los llamados lectores, sino que también adquieran relevancia las prácticas de los “pocos lectores” (Bahloul, 2002). En este sentido, es significativo reconocer que declarar la lectura como algo ocasional, poco frecuente, no implica que esta ha sido excluida de la vida.

En este punto, el desvío es predecible. El estudio de la lectura camina hacia el reconocimiento de la naturaleza diversa de esta práctica. El problema de las definiciones de lector/no-lector invita a revisar las concepciones y modelos lectores. Daniel Goldin (2001) ha apuntado a la necesidad de comprender al lector en consideración al carácter histórico y subjetivo de la práctica:

La lectura (y la escritura) es siempre un hecho social, y por tanto históricamente determinado, que se inscribe en los más recónditos rincones de la biografía emocional de un sujeto. Como tal, es una faceta más de complejos procesos de constitución de sujetos y comunidades. No se puede comprender separada de ellos.

La cita tiene el efecto doble de instalar la lectura en el lugar de la experiencia singular y, al mismo tiempo, situarla dentro del entramado social. Otros investigadores, como Rosenblatt y Petit, han dado cuenta de una práctica lectora vinculada al acontecimiento y la particularidad. Por su parte, para explicar al lector actual Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2002) echan mano a la metáfora del cazador furtivo, propuesta por Michel de Certeau, según la cual la lectura se entiende como “trayectorias individuales, constitutivas de identidades particulares”. Presentada así, la práctica de leer y la figura del lector se imponen en la relación con lo escrito. Precisamente, serán sus inclinaciones lo que acotará el espacio de la comprensión. Un proceso de apropiación que encuentra su mejor descripción en el campo de proposición de sentidos, de creación, elaboración y de hallazgos inesperados.

Se podría decir que, en Chile, la instalación institucional de la lectura vino de la mano de Andrés Bello, tanto en modalidad aprendizaje, como en la adquisición de la cultura legítima y el buen uso de la lengua. De este modo, esta ingresa en los mundos de la escuela y la universidad. En otras palabras, la lectura es investida como actividad intelectual. En el mundo de la élite, el capital cultural y simbólico se convirtió rápidamente en una herramienta de distinción social. Sin embargo, se trata de años de transición y oscilaciones.

La sociedad chilena, que en tiempos de Bello era esencialmente rural, adaptó a su modo la tradición de los salones europeos y la constitución definitiva de la Universidad de Chile recién ocurrió en 1879 (Vicuña, 2010). Si bien la afición por

leer creció entre hombres y mujeres, desde la Colonia se arrastraba una escasez de textos no religiosos. Todavía en 1832 no existía una librería en Santiago. En este panorama, se accedía a los textos gracias a la lectura en voz alta, lo que constituyó ámbitos de circulación colectiva que tensionaban el modelo privado e individualizado de lectura perseguido.

Las mujeres y el mundo popular adoptaron modos y hábitos lectores que venían siendo considerados como prácticas de segundo orden. En el caso de las mujeres, fueron las principales receptoras del influjo de las novelas románticas, publicadas en formato folletín por los periódicos. Esto dio inicio a un debate por las lecturas de las mujeres y a la implementación de medidas de control. En el caso de las capas populares, en la ciudad la poesía se transformó en una de las formas expresivas más comunes. A modo de hojas impresas o pliegos, la poesía o lira popular circuló en folletos y canciones que podían ser leídos, cantados o recitados (Subercaseaux, 2000). De este modo, convivían distintos modelos de lectura, en circuitos paralelos, que daban cuenta de diversos modos de apropiarse de lo escrito, en definitiva, de leer.

En Chile, los estudios sobre la lectura se instalan definitivamente en la década de 1990. Un primer antecedente es la encuesta de consumo cultural realizada en 1987 por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso. A este tipo de iniciativas se sumará la medición sobre competencias lectoras, que tiene sus hitos inaugurales en la participación, primero en 1998, en la prueba IALS (International Adult Literacy Survey), que buscaba evaluar las competencias lectoras de la población adulta, y en el año 2000, en la inclusión, como país invitado, en la prueba PISA. Desde entonces se ha escuchado con fuerza que “en Chile se lee mal y se lee poco”.

La preocupación por la lectura viene aparejada por el interés respecto de las capacidades lectoras. En este sentido, es interesante tener presente que los dolores de cabeza en torno a los índices y habilidades lectoras no constituyen una particularidad nacional. En Francia, país pionero en muchos de estos debates, se publicó en 1981 un connotado estudio que estableció que las competencias en lectura de muchos franceses eran limitadas. Por ese entonces surge el término *iletrismo* (oficializado en Francia en 1984), que se empleó para referirse a la persona “que ha sido escolarizada, pero que, por diversas razones, ha perdido su habilidad de lectura, ha ‘desaparecido’” (Lahire, 2004). Bernard Lahire describe parte de la discusión de aquellos años, señalando los problemas para cuantificar el iletrismo y, como consecuencia de esto último, las interpretaciones asociadas a este concepto; entre ellas, las que adjudican a este fenómeno todas las falencias y males sociales, lo que determinó, en gran medida, la caricaturización del iletrado.

Pues bien, la lectura es un asunto de intereses variados. En ella convergen los supuestos sobre la cultura, la educación, la creación y el porvenir. Actualmente, se habla de un modelo contemporáneo de lectura, un modelo “moderno”, que permite la existencia de distintos objetivos y formatos. Se acepta que se debe leer a la vez

por placer, para estar informado, para opinar. Este modelo, inventado en el sistema escolar, acoge tanto la lectura de formación como de información. Ha instalado, además, el extendido consenso sobre los beneficios de leer. Así, los estudios sobre la lectura devienen en lamentaciones por los bajos índices lectores (no se lee lo suficiente) y por los tipos de lecturas (no se lee lo que se debería leer ni como se debería). Asimismo, se buscan y aplauden iniciativas que promuevan su desarrollo.

Lo dicho hasta ahora tiene por intención dar cuenta de los enormes desafíos de la medición en lectura. La pregunta por cuánto leemos exige comprender la naturaleza dinámica de esta práctica. Suponer la homogeneización de la experiencia lectora es renunciar a su carácter subjetivo. En tiempos en los que el pensamiento técnico ha reemplazado a los individuos por cifras, se vuelve imprescindible preguntarnos por la experiencia de leer. Aunque esta sea la más inútil de las preguntas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bahloul, Joëlle** (2002). *Lecturas precarias*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Anne-Marie; Hébrard, Jean** (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- Donnat, Olivier** (2004). "Encuestas sobre los comportamientos de lectura", en *Sociología de la lectura*, compilado por Bernard Lahire. Barcelona: Gedisa.
- Goldin, Daniel** (2001). Continuidades y discontinuidades. Tentativas para comprender procesualmente la formación de usuarios de la cultura escrita, en www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Goldin.pdf
- Lahire, Bernard** (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Petrucci, Armando** (1998). "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Bajo la dirección de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. Madrid: Taurus.
- Polain, Martine** (2004). "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociología de la lectura en Francia en el siglo xx", en *Sociología de la lectura*, compilado por Bernard Lahire. Barcelona: Gedisa.
- Subercaseaux, Bernardo** (2000). *Historia del libro en Chile*. Santiago: Lom.
- Uzanne, Octave** (2010). *El fin de los libros*. Madrid: Gadir.
- Vicuña, Manuel** (2010). *La belle époque chilena*. Santiago: Catalonia.

Medir la lectura: ¿para qué sirven las cifras?

Por Marco Antonio Coloma

Las cifras sobre lectura en Chile no son tan escasas como parece. Nos gustaría, por supuesto, que el fenómeno de la lectura fuese mejor estudiado, que se utilizaran instrumentos más confiables, que hubiese más coherencia entre los datos que existen, que las encuestas fuesen hechas con una regularidad mayor y que los números fuesen bien interpretados y nos digan cosas que no sabemos. Pero números tenemos y se ventilan profusamente en el debate público. Se trata de un puñado de encuestas que diversas instituciones, públicas y privadas, han implementado en Chile en la última década y media, y que nos permiten tener un perfil más o menos documentado sobre los lectores en nuestro país.

A mí me parece que el problema no es la falta de cifras sino su uso. Para bien o para mal, las cifras de lectura son exhibidas y propinadas en este debate con la seguridad de un argumento imbatible; su uso en ese contexto revela muchos aspectos de la calidad de este diálogo. Como se trata, en general, de una evidencia empírica muy frágil y de un ámbito de conocimiento que no termina por definir sus formas de legitimación, creo que los usos públicos de las cifras suelen mostrar más prejuicios que recortes fiables de la realidad. Y cuando digo uso público no me refiero solo a la razón tecnocrática encargada de diseñar políticas, sino también y sobre todo, a los discursos de los medios de comunicación, de los intelectuales y de todo un conjunto amplio de opinantes que participan de este debate por la vía de rasgar vestiduras.

Me interesa, entonces, la pregunta por el uso público de las cifras, porque el intento de responderla sirve, a mi juicio, para dar cuenta de la calidad de la discusión en torno a la lectura, arroja algunas señas del lugar que ocupa este tema entre nosotros y nos da una idea de los énfasis y las prioridades y, sobre todo, de las concepciones predefinidas de los sujetos que participan de la conversación.

Voy a contarles la historia de un error. Hace casi tres años, el Cerlalc –que como ustedes saben es un organismo que depende de la Unesco y que cumple la función de observador internacional del libro y la lectura en el espacio iberoamericano– preparó un estudio comparativo sobre índices de lectura en la región. En ese documento, publicado en marzo de 2012, el Cerlalc cometió un error grosero. No fue

un error de interpretación o un dato ambiguo que podría haber tenido una doble lectura. Fue un error de bulto.

En su empeño comparativo, el Cerlalc concluyó que Chile era el país que menos leía voluntariamente entre los siete países analizados. Según el estudio, solo un 7% de los chilenos leía por gusto. La cifra contrastaba, con notable elocuencia, con el 70% de los argentinos, para quienes la lectura era un ejercicio de la voluntad.

La lectura voluntaria es uno de los índices más importantes para medir la salud lectora de un país y es también un índice que puede ser fácilmente comparable con el de otros países, porque, aislando siempre el factor metodológico, se trata de una pregunta sencilla en las encuestas: ¿usted lee por voluntad propia o por razones académicas o laborales, o por ambas? La lectura voluntaria tiene que ver con nuestro tiempo libre y, de fondo, con nuestra calidad de vida porque, como es evidente, solo leen por voluntad quienes tienen el tiempo y el espacio para hacerlo. Es un índice que revela no solo el impulso por leer, sino también las condiciones que tenemos para leer. La lectura por placer es, además, la que mejor “trabaja” en nuestra subjetividad como lectores. Más allá del número de libros leídos por habitante o del porcentaje de lectores frecuentes –que suelen ser los índices más vistosos–, la lectura por voluntad es, a mi juicio, lo que realmente importa.

Para el caso de Chile, el Cerlalc tuvo a la vista el Primer Estudio de Comportamiento Lector que realizó el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile por encargo del CNCA en el 2011, y leyó mal las cifras. En ese estudio, la lectura voluntaria (la lectura por gusto, la lectura por placer) alcanza claramente el 68% de la muestra, apenas dos puntos por debajo de Argentina. Sin embargo, el Cerlalc no leyó ese dato, sino uno posterior, que mostraba las motivaciones personales de la lectura voluntaria. Una de las respuestas predefinidas era “por recrearme o divertirme” y representaba el 7% del total de encuestados. Junto a esta opción había otras, como “para aprender cosas nuevas” o “para mejorar mi nivel cultural”; todas, como digo, motivaciones de la lectura voluntaria. El Cerlalc interpretó ese 7% de quienes dicen leer para recrearse o divertirse como “lectura por gusto” y comparó ese índice con el del resto de los países. A partir de ese momento, el error del 7% comenzó a construir una curiosa historia de apariciones, hasta convertirse en una consigna imparable.

Voy a comentar algunas de esas apariciones; los hitos más significativos de esta historia. Un mes después del estudio del Cerlalc, el diario *La Tercera* se hizo eco de las cifras y dio cuenta de los resultados en un artículo publicado el 3 de abril. El titular de *La Tercera* es el ejemplo paradigmático del tremendismo con que la prensa ventila estos datos. Ese tremendismo es, cómo no, una característica de nuestro debate. El titular decía: “Unesco: Chile es el país donde menos se lee voluntariamente”. Y una de las bajadas agregaba: “Estudio dice que aunque [Chile] es el segundo país donde más se lee (51%), solo el 7% lo hace por gusto”.

¿A nadie le llamaron la atención esos números? A mí me sorprendió que los redactores de la nota copiaran, sin consignar ninguna sospecha, los datos del Cerlalc y que no les incomodara, por ejemplo, que aunque Chile fuese uno de los países más lectores de la región, la lectura por placer marcara diez veces menos que en Argentina. Hemos admirado siempre a los argentinos por la presencia que tienen los libros en el espacio público, porque tienen una gran industria editorial y, por supuesto, una gran literatura, y porque, intuimos, son mejores lectores que los chilenos. Pero ni ellos son la civilización ni nosotros la barbarie. Avalar una distancia tan grande en el índice de lectura voluntaria es producto de una revisión muy, pero muy poco reflexiva de los datos. El error del Cerlalc quedaba ahora impreso en el diario, se convertía en noticia y posiblemente ya se vestía de verdad.

Dos días después del artículo de *La Tercera*, yo mismo publiqué una columna llamando la atención sobre el error y lo mismo hizo Gabriela Gómez, investigadora de la Universidad de Chile. Ambas advertencias sirvieron de bien poco y nada pudo evitar que ese 7% siguiera su camino dejando una estela de autoflagelación.

Algunas semanas después, el entonces ministro de Cultura del gobierno de Sebastián Piñera, Luciano Cruz-Coke, publicó una columna en *El Mercurio* que decía: “El último estudio del Cerlalc arroja otra cifra preocupante: solo el 7% de quienes se declaran lectores en Chile señala leer por razones de recreación, en contraste con Argentina, donde el 70% declara leer por gusto. Es decir, somos un país que no lee por placer”. El caso de Cruz-Coke es muy curioso y sintomático del uso de las cifras que hacen los altos funcionarios públicos, porque fue él, como ministro de Cultura, quien licitó y encargó el estudio que hizo Microdatos para el CNCA. Un estudio que, a todas luces, Cruz-Coke nunca leyó. Ni el ministro de Cultura ni sus asesores se preocuparon de abrir las páginas de la investigación que habían encargado, primero, para conocerla y, segundo, para contrastar la sospechosa cifra del Cerlalc. Para avalar su dominio sobre el tema, el ministro se quedó con el titular de *La Tercera*.

Pero hay más. Aún faltaba el salto internacional de nuestra cifra, convertida ahora en un autosabotaje de nuestra imagen. En una nota de abril de 2013, la corresponsal en Chile del diario español *El País* despachó una nota que destacaba, como una triste excepción en la región, el 19% de IVA que pagan acá los libros y, renglón seguido, repitió la consigna que ya habíamos escuchado largamente: “Chile es el país latinoamericano donde menos se lee voluntariamente”. El error del Cerlalc se convertía a esas alturas en una verdad difícil de rebatir.

En los últimos dos años me he topado con el error del 7% en columnas de opinión, en tesis de grado y en artículos diversos. Sería largo colocar aquí cada una de esas apariciones. Basta decir que su figuración se ha vuelto frecuente en textos firmados por redactores de diversa índole.

¿Qué conclusiones podemos sacar de esta historia? Primero, la más evidente: consignar la liviandad con que se consideran las cifras, desde el organismo internacional que produce y avala sin rigor, pasando por los periodistas que consignan y destacan irreflexivamente, hasta llegar a un alto funcionario público que reproduce una cifra absurda como si fuese una verdad luminosa, reveladora e indesmentible. La segunda conclusión que yo obtengo de esta historia es que –con la digna excepción de quienes participan de este seminario– a nadie le importa mucho todo esto, y lo que nos queda es analizar el trajín público de una cifra que nadie miró seriamente; un número que siempre se copió y pegó en función de un puñado de ideas prefabricadas sobre la lectura.

Entre esas ideas prefabricadas, que están en el espacio público repartidas como pivotes ideológicos, a mí me interesa mucho ese tremendismo detrás del cual se parapetan y disparan columnistas e intelectuales de ocasión. El tremendismo se ha transformado casi en un lugar común en el debate sobre la lectura en Chile, en una cantinela lastimera a la que nos hemos acostumbrado y ya no conmueve demasiado, como si la alharaca pública en materia de lectura ya no sorprendiera a nadie.

El tremendismo tiene en el uso y abuso de las cifras grandes aliados. El tremendismo está lleno de números que parecen sostener consignas y también de consignas vacías, tan ruidosas como insostenibles: que los chilenos no entienden lo que leen, que leemos por obligación, que estamos sumergidos en una crisis de la lectura, que nadie compra libros, que en las bibliotecas se lee basura, que en este país ya nadie lee, etcétera. Para los tremendistas, los desalentadores datos no hacen más que acumularse y el desfile de números solo puede ser una señal indesmentible de que –y cito a un columnista de la plaza– estamos a punto de “desembocar en la estulticia y de ahí a la barbarie hay metros”.

Para los tremendistas, las cifras son útiles en la medida en que sean capaces de confirmar un diagnóstico predefinido, una cartografía previa en la que generalmente el tremendista ocupa rápidamente un lugar de superioridad moral y no pierde el tiempo para decirnos qué debemos leer y qué debemos dejar pasar por insustancial.

Hay que decir, además, que ese diagnóstico alarmante del discurso tremendista es bien escaso en propuestas y con regularidad peca de algunos vicios conocidos: encuentra pocas virtudes en el presente –siempre en crisis– y suele mirar al pasado con cierta nostalgia. Los tremendistas escriben desde un ideal ilustrado, donde los ciudadanos apagan la televisión con un gesto de desprecio, bajan de las graderías de los estadios, arrancan de la vulgaridad del consumo y convierten su barbarie en civilización leyendo a Proust en una biblioteca pública.

Los sueños de los tremendistas conviven en el espacio público con los sueños de cierta razón tecnocrática que busca crear nuevos lectores, como si un lector fuese el producto final en una cadena de suministro. Los ideales que buscan convertir un

país en una sociedad lectora esconden el hecho indesmentible de que en todas las épocas los lectores han sido una minoría. Cuando el aumento de la masa de lectores se convierte en el único norte –cuando todo el énfasis está puesto en la primera infancia, por ejemplo– se descuida a los que, con distintas intensidades, ya leen y que son ejemplo y motor para el resto.

La obsesión por crear nuevos lectores desplaza la necesidad de afirmar a esa élite lectora, que es –nos guste o no– la que impulsa el desarrollo científico e intelectual de las sociedades. Se trata de una élite infinitamente más democrática y meritocrática que aquella a la que se llega por la vía del apellido o del patrimonio familiar. A la élite intelectual del país se llega fundamentalmente leyendo. Vale mucho la pena pensar en ese grupo, creo yo, no abandonarlo y diseñar políticas de acceso a los libros que ayuden a ampliar el impacto que tiene entre nosotros.

¿Para qué sirven, entonces, las cifras en materia de lectura? Para varias cosas, como hemos visto, algunas muy desalentadoras. Y en algunas ocasiones sirven efectivamente para recortar de la realidad lectora el dato estadístico que nos permite medirla y consignar de ese modo los cambios en el tiempo, para bien o para mal. Porque los números son importantes como insumo para cualquier política pública en esta materia. Desde luego un insumo para su diseño, pero fundamentalmente para su evaluación. Muchas dimensiones del fenómeno de la lectura que pueden ser cuantificables debieran servir para mostrarnos qué tan bien lo estamos haciendo.

Pero los números no son suficientes. También es necesario avanzar en mediciones cualitativas, en acercamientos sociológicos y antropológicos al fenómeno de la lectura, que nos cuenten desde otras perspectivas cómo han cambiado los lectores en Chile y cómo ha mudado su forma de leer. Necesitamos las cifras, pero también necesitamos relatos sobre la lectura; necesitamos conocer historias sobre el impacto de las bibliotecas en las comunidades, por ejemplo. Yo echo mucho de menos esta perspectiva de análisis, seguramente porque en la urgencia de satisfacer la razón administrativa y tecnocrática de la política pública no hemos sido capaces de mirar el asunto de otro modo.

Pero también es importante, me parece a mí, espantar de este debate ese tremendo tan inútil, y darle dignidad y espesor a la discusión, y también, cierta legitimidad disciplinar que, entre otras cosas, evite que cualquier disparate se convierta en una verdad.



Capítulo 4

LECTURA, ENTRE LA EVALUACIÓN Y EL PLACER

**La competencia lectora en PISA y los
resultados de los estudiantes chilenos**

Ema Lagos

Lectura y mundo

Guillermo Soto

La competencia lectora en PISA y los resultados de los estudiantes chilenos

Por Ema Lagos

Desde el año 2000 y cada tres años se produce una gran conmoción en el mundo cuando se entregan los resultados de PISA. Los medios de comunicación cubren la noticia en todos los rincones y durante muchas horas e incluso días, hay discursos, explicaciones, felicitaciones y lamentos. En este documento se da a conocer de dónde vienen esos resultados, cómo se generan, qué significan, qué están mostrando acerca de las características y condiciones de nuestros estudiantes y por qué son tan importantes, especialmente relevantes porque más allá de ofrecer una panorámica de estadísticas globales de los países, nos llevan finalmente a comprender que esos datos hablan de trayectorias y de rumbos de personas.

PISA, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, es un estudio internacional, organizado por la OCDE, que tiene como objetivo evaluar sistemas educativos en cuanto a su capacidad para preparar a su juventud en competencias relevantes para su vida actual y futura. Se aplica cada tres años con el fin de permitir a los países monitorear su desempeño, evaluar el alcance de las metas educativas propuestas, así como calificar eventuales políticas implementadas.

Para ello, se aplican pruebas que permiten conocer las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años, que en la mayoría de los países OCDE están a punto de terminar la educación obligatoria. Hasta el último ciclo, actualmente en proceso y cuya aplicación definitiva será en 2015, han participado en este proyecto estudiantes que representan alrededor de 70 países y economías en el mundo; todos los países que conforman la OCDE y muchos más allá de la organización, que son denominados “partners” o países asociados. Chile ha participado en cuatro evaluaciones de PISA desde la primera, en el año 2000, primero como país asociado y a partir de 2010, como miembro de la OCDE.

Estudiantes de 15 años, de establecimientos educacionales seleccionados al azar en gran parte del mundo, responden pruebas¹ en tres áreas claves: competencia

1. Hasta 2012, las pruebas obligatorias fueron en papel, con algunas pruebas opcionales en computador, en las que participaron algunos países. A partir de 2015, la prueba será respondida en un computador.

lectora, competencia matemática y competencia científica. En cada ciclo, una de las áreas es principal, lo que significa que se incluyen más preguntas de ella en la prueba. Esto permite evaluarla y reportarla con más riqueza y robustez que las otras dos áreas, que alternadamente pasan a ser menores.

PISA no pretende evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de los establecimientos o de las regiones ni los países. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los profesores ni los programas vigentes. PISA se centra en el reconocimiento y la evaluación de las habilidades y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus 15 años, considerando que la adquisición de tales habilidades y conocimientos está mediada por numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y educativas. Por esta misma razón, PISA busca recoger información sobre esas circunstancias, para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la evaluación se dirijan a los diferentes factores involucrados.

Los resultados de PISA describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional, para así comparar el rendimiento de grupos diversos al interior de cada país y en el tiempo.

En la primera evaluación de PISA, en 2000, la competencia lectora fue el área principal, lo que sucedió también en 2009 y sucederá nuevamente en 2018.

La competencia lectora es una de las herramientas más básicas y fundacionales para permitir el acceso de la persona al conocimiento, a su propio desarrollo y la participación en su sociedad, de ahí la importancia de conocer el estado en que se encuentra en la población, comprender cómo es que se desenvuelve, para proponer estrategias que la potencien y, por tanto, promuevan el desarrollo integral de la persona y su inserción en el conjunto de la sociedad.

Para comprender qué entiende PISA cuando se habla de competencia lectora, se presenta un resumen del marco de referencia de esta prueba, el que explicita cómo se define, cuáles son sus componentes y cómo se evalúa para llegar a establecer el nivel de competencia lectora de los estudiantes.

Los últimos resultados reportados, correspondientes al ciclo 2012, muestran el estado actual de las competencias lectoras de los estudiantes chilenos, su evolución en el tiempo y su comparación con algunos países o regiones del mundo.

Ser un lector competente es clave para acceder a la participación en la sociedad

PISA nos lleva a comprender que si al enfrentarse a un texto una persona no consigue identificar, recibir y absorber de él todo lo que puede entregarle, está perdiendo. Tiene una enorme desventaja en comparación con otra que sí lo consigue,

y enfrenta grandes dificultades para apropiarse de toda la información que necesita para vivir, para tomar decisiones, para comprender el mundo, para conocer las ideas de los otros y ser capaz de confrontarlas con las suyas.

En cambio, si consigue recibir y comprender un texto puede:

- a) acceder a toda la información que contiene un texto para poder usarla de acuerdo con sus necesidades.
- b) comprender los conceptos e ideas contenidos en un texto para aprender sobre alguna cosa en particular y utilizar ese conocimiento como una herramienta para hacer otras cosas que necesita o le interesan.
- c) relacionar distintas partes o elementos presentados en un texto y vincularlos entre sí, para llegar a una comprensión completa y así poder sacar conclusiones.
- d) interpretar correctamente lo que el autor quiere decir, es decir, llegar a entender sus ideas; eso le permite confrontarlas con las suyas y decidir si está de acuerdo o en desacuerdo con ellas.
- e) evaluar si lo que dice un texto es correcto o no, utilizando para hacer este juicio su conocimiento anterior o su propia experiencia.

En resumen, puede recibir, comprender, interpretar y evaluar la información contenida en los textos para usarla conforme a sus necesidades y lograr sus objetivos; lo cual le lleva a participar en la sociedad. Un nivel adecuado de competencia lectora permite al individuo ser más libre y más persona y, por lo tanto, estar probablemente más satisfecho y feliz.

La competencia lectora en PISA

Un sello particular de PISA es que desarrolla pruebas que no están directamente relacionadas con el currículum escolar de ningún país o conjunto de países. Las pruebas están diseñadas para evaluar en qué medida los estudiantes, al final de la educación obligatoria, pueden aplicar sus conocimientos y capacidades a situaciones de la vida real, para solucionar problemas o desarrollar tareas particulares. De este modo, la prueba aspira a medir cuán competentes son en el uso de la Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales² como herramientas, o dicho en otras palabras, cuán “equipados” están para la participación plena en la sociedad.

Dado el cambio acelerado en la sociedad y las grandes transformaciones que la tecnología imprime a la vida personal, social y económica, PISA está en permanente actualización. Desde el ciclo 2009, en forma opcional, incorporó la evaluación de la

2. En los últimos ciclos de PISA se han añadido, además, la competencia en resolución de problemas, que en 2015 se enfoca principalmente al trabajo en equipo y la Alfabetización Financiera.

competencia lectora en formato digital. De este modo, el marco de referencia de la competencia lectora reconoce el hecho de que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe incluir no solo la evaluación de la lectura y la comprensión de textos impresos, sino también de textos digitales. La prueba de lectura desarrollada para computador evalúa qué tan bien los estudiantes leen, navegan y entienden textos digitales. La inclusión de la lectura en medio digital ha dado lugar a una redefinición de los textos y de los procesos mentales que los lectores utilizan para abordarlos.

¿Qué es ser un lector competente según PISA?

“La competencia lectora es la capacidad de un individuo de entender, usar, reflexionar sobre los textos y comprometerse con ellos, de manera de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad” (OCDE, 2009).

Ser capaz de “entender los textos” implica construir un significado a partir de lo que presenta un texto. Este significado es lo que quiere transmitir el autor y puede ser general o parcial, y estar explícito o implícito en dicho texto.

“Usar los textos” se refiere a aplicar la información y las ideas que aparecen en un texto en una tarea o una meta específica; también se refiere a reforzar o modificar creencias o pensamientos, a partir de dicha información.

“Reflexionar sobre los textos” apunta a la habilidad del lector de relacionar lo que está leyendo con sus propios pensamientos y experiencias.

Finalmente, la acción de “comprometerse con los textos” se asocia a la motivación que tiene el lector para leer, esto es, cuáles son sus objetivos y cuánto le importa o le interesa la lectura.

Sobre los propósitos de la lectura, se señala que esta tiene como finalidad que el lector sea capaz de alcanzar las metas personales que se ha fijado o se va fijando; desarrollar los propios conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad. La noción de competencia lectora en PISA apunta a la aplicación activa, intencional y funcional de la lectura en una serie de situaciones y con distintos propósitos, es decir, como una herramienta que permite desenvolverse en los ámbitos personal y social, desde la supervivencia básica a la satisfacción personal y profesional.

¿Cómo mide PISA la competencia lectora?

La prueba de competencia lectora de PISA 2009 se construye sobre la base de tres elementos: los Textos para la lectura, los Aspectos de la lectura y las Situaciones de lectura. Estos elementos se abordan por separado solo como recurso metodológico del diseño de la prueba, pues en un texto concreto estos elementos aparecen en conjunto y estrechamente relacionados.

1. Textos para la lectura

Los textos para la lectura son los estímulos que se presentan al alumno para que, a partir de su lectura, responda preguntas. Estos textos son “auténticos”, es decir, no son inventados para la prueba, sino que se extraen de textos ya existentes. Por lo tanto, enfrentan al estudiante a situaciones que puede encontrar en la vida real.

Los textos en PISA se clasifican de acuerdo con el medio en el que se presentan, el formato que tienen y el tipo de texto, según la función que cumple.

1.1. Medio

El medio puede ser de dos tipos: impreso o digital, y en este último se distinguen dos ambientes: basado en el autor y basado en el mensaje.

- a) Texto en medio impreso: en la realidad se presenta en papel, en la forma de hojas sueltas, de folletos, revistas, libros, etc. Tiene, según PISA, la particularidad de motivar (aunque no obligar) al lector a acercarse al contenido en un orden preestablecido por el autor, fijo y estático. Además, en una prueba como PISA el texto impreso está completamente visible para el estudiante, lo que no significa que todo sea fácil de “ver”.
- b) Texto en medio digital: corresponde esencialmente a lo que se conoce como hipertexto, que está constituido por uno o varios textos y por un conjunto de herramientas propias de la “navegación”. Los textos digitales, al contrario de los impresos, no son fijos, sino dinámicos, lo que motiva a una lectura no secuencial y en la que cada lector construye su texto “personalizado”, con la información encontrada en los diversos vínculos a los que accede. En el contexto de una prueba como PISA, el texto digital no está completamente visible, sino que el estudiante navega encontrando nueva información.

Entre los textos digitales, PISA 2009 distingue dos “ambientes”:

- b1) Ambiente basado en el autor: aquel donde el lector es principalmente un receptor, porque no puede modificar el contenido del texto, el cual es controlado por un agente externo. Los lectores usan este tipo de ambiente (que es similar a la lectura de los textos impresos tradicionales) principalmente para obtener información. Algunos ejemplos de ambientes basados en el autor son los sitios que publican eventos o productos, aquellos que contienen información gubernamental, los sitios educativos o de noticias, las listas de resultados de búsqueda, etc.
- b2) Ambiente basado en el mensaje: es aquel donde el lector tiene la oportunidad de agregar o cambiar el contenido del texto. Se trata de textos interactivos o colaborativos, en los que el lector no solo busca información,

sino que también se comunica. Tal es el caso de los blogs, sitios de chateo y foros. Los ambientes basados en el mensaje son más frecuentes en el medio digital que los basados en el autor, y están especialmente presentes en las redes sociales, aunque también se encuentran en el contexto público, educativo y laboral.

Las diferencias entre el medio impreso y digital hacen que las habilidades que las personas deben poner en juego para la lectura de uno u otro sean distintas. Por ejemplo, buscar información en internet requiere filtrar y examinar grandes cantidades de material y poder evaluar inmediatamente su credibilidad, pertinencia y relevancia, por lo que el pensamiento crítico juega un rol mucho más fundamental que en la lectura de textos impresos.

1.2. Formato del texto

Los textos que sirven de estímulo pueden ser continuos o discontinuos, o bien mixtos o múltiples.

En cuanto a la relación entre el formato y el medio, cabe destacar que ambos formatos, continuos y discontinuos, aparecen tanto en textos impresos como digitales.

- a) Formato continuo: estos textos normalmente están compuestos por oraciones organizadas en párrafos, que a su vez forman parte de estructuras mayores, como secciones, capítulos o libros.
- b) Formato discontinuo: son textos organizados en forma de matrices, basados en combinaciones de listas. Algunos están constituidos por una sola lista simple, pero la mayoría consiste en varias listas simples combinadas.
- c) Formato mixto: son textos compuestos por un conjunto de fragmentos de textos de formatos continuo y discontinuo, que conforman un *texto unitario y coherente*.
- d) Formato múltiple: textos compuestos por colecciones de textos generados de forma independiente y que tienen un sentido propio, independientemente del contexto en que fueron originalmente creados. Estos textos independientes se encuentran yuxtapuestos en una composición particular y su relación no es necesariamente obvia: pueden ser complementarios o incluso contradecirse entre sí. Los textos múltiples pueden presentarse todos en un formato continuo o todos en uno discontinuo y también pueden mezclar textos continuos y discontinuos.

1.3. Tipo de texto

Los textos en PISA son clasificados por “tipo”, de acuerdo con su propósito o función principal.

Descripción: entrega información sobre las propiedades de los objetos en el espacio, ya sea de manera impresionista (basada en un punto de vista subjetivo) o técnica (basada en una observación objetiva). Ejemplos: guía de viaje, catálogos y descripción de un proceso.

Narración: entrega información sobre las propiedades de los objetos en el tiempo. Algunos seleccionan la información que entregan y la transmiten con un énfasis subjetivo del autor; otros presentan acciones y eventos que pueden ser verificados objetivamente por el lector (informes), y otros permiten a los lectores formarse su propia opinión sobre hechos y eventos (noticias). Ejemplos: novelas, historias cortas, obras de teatro, biografías y cómics.

Exposición: presenta información en la forma de conceptos compuestos o construcciones mentales que buscan explicar algo. Ejemplos: ensayo erudito, diagramas que muestran un modelo, gráficos de tendencias, mapas conceptuales y entradas en una enciclopedia en línea.

Argumentación: presenta una relación entre distintos conceptos o proposiciones. Pueden referirse a opiniones, conceptos, valores y creencias, argumentos científicos, etc. Ejemplos: cartas al director, los carteles con anuncios, los posteos en un foro en línea, las críticas sobre libros o películas.

Instrucción: proporciona indicaciones sobre qué hacer o sobre ciertos comportamientos para desarrollar una tarea u observar ciertos comportamientos. Ejemplos: reglamentos, estatutos, instrucciones en manuales, recetas de cocina y los diagramas que muestran el procedimiento para dar primeros auxilios.

La transacción es un tipo de texto cuyo rasgo distintivo es el intercambio de información en una interacción con el lector. Algunos entregan información y otros la recogen. Ejemplos: cartas, invitaciones, encuestas, cuestionarios, entrevistas, intercambio de correos electrónicos o mensajes de texto.

2. Aspectos de la lectura

Refieren a los tipos de tareas de lectura o procesos cognitivos específicos que los estudiantes deben realizar al enfrentarse a un texto, por lo que pueden entenderse como las estrategias mentales, aproximaciones o propósitos, con que los lectores abordan los textos.

Entre los aspectos de la lectura, en PISA 2009 se distinguen tres: acceder y extraer; integrar e interpretar, y reflexionar y evaluar.

2.1. **Acceder y obtener:** se requiere identificar elementos específicos que están presentes en el texto. Para lograrlo, es necesario revisar, buscar, navegar en él, ubicar, comparar y seleccionar, para así obtener la información relevante.

- 2.2. Integrar e interpretar: se requiere que el lector considere el texto como un todo, que tome en cuenta las informaciones del texto (explícitas e implícitas) que se relacionan entre sí, que identifiquen las ideas principales y secundarias, y haga la interpretación coherente del sentido global del texto.
- 2.3. Reflexionar y evaluar: requiere que el lector relacione la información del texto con el conocimiento exterior, así como con sus ideas o actitudes propias. El lector debe aportar evidencias o argumentos ajenos al texto, tanto en lo relativo al contenido como a la forma del texto.

3. La situación de lectura

En PISA se consideran las siguientes situaciones de lectura: personal, pública, educativa y profesional.

- 3.1. Personal: textos dirigidos a satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Esta categoría también incluye textos cuyo objetivo es mantener o desarrollar las relaciones personales con otros individuos.
- 3.2. Pública: textos relacionados con actividades e intereses de la sociedad en general. Incluye documentos oficiales, así como información sobre acontecimientos públicos. En general, los textos asociados a esta categoría suponen un contacto más o menos anónimo con otras personas y, por lo tanto, incluyen blogs tipo foro, sitios web de noticias y anuncios oficiales que se encuentran tanto en línea como impresos.
- 3.3. Educativa: el contenido de los textos educativos se elabora específicamente con fines de enseñanza. Por ejemplo, libros de texto impresos y programas informáticos de aprendizaje interactivo.
- 3.4. Profesional: los textos típicos de situación profesional involucran la realización de alguna tarea inmediata. Se pueden referir a la búsqueda de trabajo, en la sección de avisos clasificados en un diario impreso o a través de internet; o seguir las indicaciones en el lugar de trabajo.

La dificultad de las preguntas de PISA

La dificultad de las preguntas de competencia lectora en PISA está en parte determinada por la longitud, estructura y complejidad del texto mismo, y también por la tarea que el lector tiene que hacer, según se defina en la pregunta.

En la tarea de *acceder y obtener*, la dificultad de las preguntas depende de la cantidad de fragmentos que el estudiante debe identificar en el texto, el número de condiciones que la información a encontrar debe cumplir, la condición de la información de estar destacada o muy poco visible en el texto, y la cantidad de informa-

ción en competencia (que parece cumplir las condiciones requeridas) entre la que el estudiante debe discriminar.

En la tarea de *interpretar*, la dificultad se relaciona con el tipo de interpretación requerida, por el número de elementos que el estudiante debe relacionar, así como con el hecho de que la información esté explícita o si, por el contrario, la información está implícita en el texto. También tiene un efecto sobre la dificultad el que haya mucha información que podría ser considerada relevante para llegar a desarrollar una interpretación. Si el contenido es poco familiar y más abstracto, y el texto es más largo y complejo, la tarea es más difícil.

Finalmente, en la tarea de *reflexionar y evaluar*, la dificultad se ve afectada por el número de elementos y el tipo de relaciones que se pide realizar, desde conexiones muy sencillas hasta el planteamiento de hipótesis. También afecta la dificultad lo específico del conocimiento externo requerido: mientras ese conocimiento sea más técnico, especializado y referido a temas específicos, la dificultad de la pregunta es mayor.

Resultados de PISA: escalas y niveles de desempeño

a) Escala de competencia lectora PISA

PISA presenta los resultados de los estudiantes según escalas de competencia. En el caso de la competencia lectora, las preguntas de lectura se distribuyen a lo largo de una escala que indica, de forma progresiva, el nivel de dificultad para los estudiantes y el nivel de competencia requerido para desarrollar cada tarea correctamente.

Esta escala resume tanto la competencia de una persona en función de su capacidad, como la complejidad de una pregunta en función de su dificultad. De este modo, es posible asociar el puntaje de cada estudiante con un punto particular en la escala, el que indica su nivel estimado de competencia, así como es posible asociar cada pregunta con un punto particular en la misma escala, el que indica su dificultad.

Puntaje promedio de la escala de competencia lectora

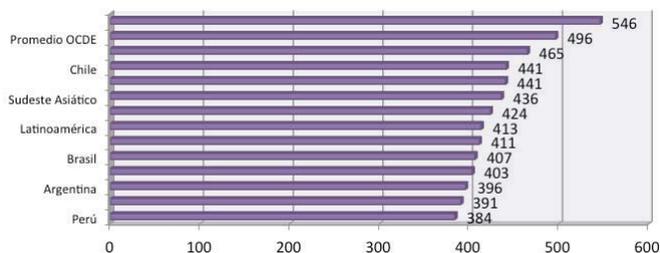
Los estudiantes chilenos en 2012 obtuvieron un promedio de 441 puntos en competencia lectora, lo que los ubicó en un nivel similar a Costa Rica, por sobre el promedio latinoamericano y los otros países participantes de la región, así como por sobre los cinco países con más bajo rendimiento del conjunto de participantes³ y el Sudeste Asiático.⁴

3. Estos países son: Argentina, Albania, Kazajistán, Qatar y Perú.

4. Estos países son: Tailandia, Indonesia, Malasia y Vietnam.

Gráfico 1

Puntajes escala de competencia lectora, comparación internacional



Fuente: OCDE. (2013) Base de datos PISA 2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

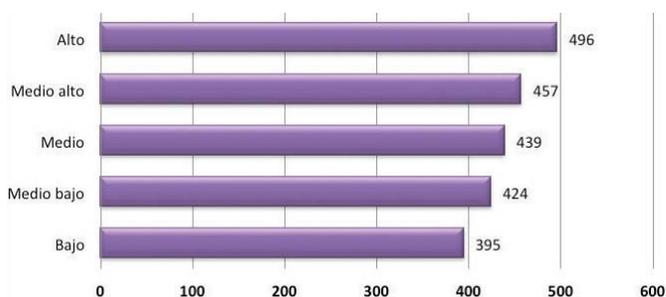
Sin embargo, los estudiantes chilenos están muy por debajo de Europa del Este,⁵ del promedio OCDE y de los cinco países con mejores resultados,⁶ quedando a 105 puntos de distancia de estos.

Competencia lectora y nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes

Los estudiantes chilenos muestran una gran disparidad en sus competencias lectoras de acuerdo al índice de nivel socioeconómico y cultural PISA de sus hogares.⁷ Se observa una diferencia significativa en el promedio de cada uno de los grupos de nivel socioeconómico y cultural con el grupo anterior y con el inmediatamente superior.

Gráfico 2

Puntajes escala de competencia lectora de acuerdo al NSE-PISA, Chile



Fuente: OCDE. (2013) Base de datos PISA 2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

5. Estos países son: Polonia, Estonia, Albania, Croacia, Letonia, República Eslovaca, Lituania, República Checa, Hungría, Bulgaria, Kazajistán, Montenegro, Eslovenia, Serbia, Federación Rusa.

6. Estos países son: Shangai-China, Hong Kong-China, Singapur, Japón y Corea.

7. El índice de nivel socioeconómico y cultural de PISA se construye considerando educación y ocupación de los padres, bienes económicos y culturales en el hogar. Se ha dividido este índice en quintiles, para establecer 5 grupos, cada uno de los cuales contiene al 20% de la población.

La diferencia de resultados entre los estudiantes de 15 años del 20% con nivel socioeconómico y cultural más bajo del país (Bajo) y el 20% con mayor nivel socioeconómico y cultural (Alto) es de 101 puntos. Esto corresponde a una diferencia de poco más de dos años de escolaridad.⁸

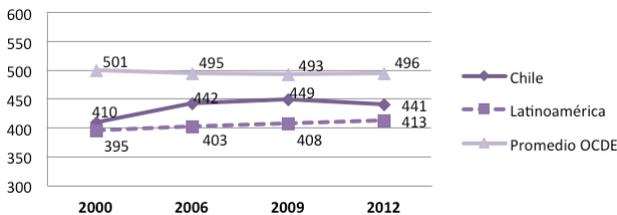
Cambios y estabilidad en los puntajes de competencia lectora en Chile

Al comparar los puntajes en la escala de competencia lectora desde la primera medición en Chile, se observa que tanto en 2006 como en 2009 hubo un alza en los puntajes de los estudiantes chilenos respecto del ciclo anterior, tendencia que no se mantiene en 2012, pues no hay aumento en relación a 2009. Sin embargo, el puntaje obtenido en esa última evaluación sigue siendo mayor que el inicial del año 2000, lo que puede estar indicando que no se ha producido un deterioro, sino que el proceso se ha enlentecido.

En cambio, en el promedio latinoamericano la tendencia es al alza en pocos puntos, pero de manera sostenida entre un ciclo y el siguiente.⁹ Por otra parte, lo que muestra la tendencia del promedio de la OCDE es a la mantención sin variación significativa desde el año 2000.

Gráfico 3

Tendencia en promedio de escala de competencia lectora, Chile 2000-2012



Fuente: OCDE. (2013) Base de datos PISA 2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

- Dado que la muestra de PISA comprende a estudiantes de 15 años que se distribuyen en más de un grado, los análisis realizados han permitido establecer que un año más de escolaridad significa para el estudiante promedio un aumento de 39 puntos. OCDE (2010). PISA 2009 Results: Overcoming social background – Volume II, pág. 131.
- El promedio latinoamericano no es totalmente comparable entre un ciclo y otro, y su cambio no obedece a un solo factor. Algunos países latinoamericanos han mejorado sus puntajes y también se han añadido nuevos países que tienen puntajes que son levemente superiores a los de países que ya estaban participando desde ciclos anteriores.

Descripción de niveles de desempeño de la competencia lectora PISA

Los niveles de desempeño son una herramienta que permite reportar los resultados PISA dándoles más significado, pues muestran de manera muy concreta aquello que los estudiantes pueden o no pueden hacer.

Los niveles de desempeño se establecen en función de puntos de corte específicos al interior de la escala de competencia lectora, los que se definen sobre la base de la dificultad de las preguntas de la escala. Cada pregunta corresponde a un nivel de desempeño distinto; las preguntas que se ubican en el mismo nivel de desempeño comparten el grado de dificultad y exigencia, en tanto que las preguntas ubicadas en niveles diferentes son sistemáticamente distintas.

Para cada nivel de desempeño de la competencia lectora de PISA se han desarrollado descripciones detalladas sobre el tipo de competencias específicas y el grado de dificultad de las tareas que los estudiantes ubicados en ellos son capaces de realizar.

Los niveles de desempeño de la competencia lectora fueron establecidos por primera vez en 2000, pero se revisaron y actualizaron en 2009. A continuación se describen los niveles de desempeño de la escala de competencia lectora definidos en 2009.

Nivel 6 (699 y más puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 6 son lectores experimentados; capaces, por una parte, de hacer análisis muy precisos sobre los textos que leen y de tener una comprensión detallada de la información explícita e implícita. Por otra parte, de reflexionar sobre lo que leen y de evaluar el contenido de los textos a nivel general. En términos del material de lectura, estos estudiantes comprenden prácticamente todos los tipos de textos y pueden manejar la información de varios textos a la vez. Otra particularidad de esta clase de lectores es su capacidad para superar prejuicios al enfrentarse a información nueva, incluso cuando dicha información se opone a sus expectativas. Esta capacidad para adquirir información nueva y, al mismo tiempo, evaluarla críticamente, es muy valorada en economías del conocimiento que dependen de la innovación y en las que la toma de decisiones requiere utilizar toda la evidencia disponible.

Nivel 5 (de 626 a 698 puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 5 son capaces de comprender textos que tienen formas y contenidos que les resultan familiares y también no familiares. Pueden encontrar información detallada y realizar inferencias, así como también evaluar críticamente los textos, formular hipótesis sobre los mismos (basándose en conocimiento especializado) y manejar conceptos que pueden ser contrarios a

sus expectativas. Esta clase de lectores son considerados, en la sociedad del conocimiento, como potenciales trabajadores de “clase mundial”, por lo que la proporción de estudiantes que alcanza este nivel en cada país es muy relevante para su competitividad económica futura.

Nivel 4 (de 553 a 625 puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 4 son capaces de realizar tareas de lectura que requieren acceder a información explícita e implícita (por ejemplo, localizar y organizar múltiples fragmentos con información implícita), captar el significado de expresiones que usan giros no familiares o matices del idioma (basándose en información del texto y/o aplicando categorías en contextos desconocidos o novedosos), formular hipótesis y evaluar textos de una manera crítica (utilizando conocimiento especializado y/o público). En cuanto al material de lectura, los estudiantes de este nivel comprenden de manera exacta textos extensos y complejos, cuyos contenidos o formas pueden no resultarles familiares.

Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 3 son capaces de localizar fragmentos múltiples de información; establecer relaciones entre las distintas partes de un texto; relacionar el contenido del texto con conocimientos previos, asociados a tareas de la vida cotidiana, e integrar las partes del texto para identificar la idea principal, para comprender una relación y/o para construir el significado de palabras y oraciones. En este nivel, los estudiantes pueden comparar, contrastar o clasificar información en diversas categorías y en función de distintos criterios. En términos del material de lectura, los textos de este nivel suelen contener mucha información implícita o bien, explícita de difícil localización; pueden contener ideas que son contrarias a las expectativas o ideas expresadas en forma negativa.

Nivel 2 (de 407 a 480 puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 2 son capaces de localizar información que satisfaga varios criterios, contrastar información en relación con una característica, comprender el significado de un fragmento específico del texto, identificar información explícita de distintos niveles de dificultad (destacada, próxima a otras, etc.) y relacionar el contenido de los textos con su experiencia personal. El Nivel 2 constituye una línea base de competencia lectora, pues supone dominar las habilidades lectoras mínimas que requiere una persona para participar efectiva y productivamente en la sociedad.

Nivel 1a (de 335 a 406 puntos)

Los estudiantes ubicados en el Nivel 1a son capaces de localizar información explícitamente declarada, de fácil localización; también pueden reconocer la idea principal de un texto y establecer conexiones entre la información de un texto y su experiencia cotidiana. En cuanto al material de lectura, estos estudiantes solo son capaces de abordar textos de contenidos familiares.

Nivel 1b (de 262 a 334 puntos)

En este último nivel de la Escala de Lectura de texto impreso se ubican los estudiantes que identifican información explícitamente declarada y realizan inferencias de bajo nivel, como reconocer una relación causal entre dos oraciones, aun cuando esta relación no haya sido declarada. En términos del material de lectura, en este nivel el alumno es capaz de comprender textos cortos, simples y con estilo y contenido familiares. En los textos de este nivel, generalmente se apoya al lector con información repetida, imágenes o símbolos que son familiares (Mineduc-UCE, 2011).

Los estudiantes que se ubican en los niveles de desempeño 1b y 1a y los que no consiguen alcanzar siquiera el puntaje de 262 puntos, pueden ser reunidos en un conjunto que está "Bajo el nivel 2" de competencia lectora.

Los resultados de PISA como un predictor de trayectoria escolar y laboral

Varios países han desarrollado estudios longitudinales con los estudiantes que respondieron PISA en los ciclos iniciales, en los cuales se sigue la trayectoria de los estudiantes, relacionando su estado actual con el desempeño que tuvieron en la prueba, a los 15 años. Esto ha sido muy interesante y entrega una información muy estratégica, porque PISA ha demostrado ser mejor predictor del éxito académico y laboral incluso que las notas obtenidas en el colegio.

Uno de estos estudios fue desarrollado en Canadá, siguiendo cada dos años a los estudiantes que rindieron PISA en el año 2000.¹⁰ La última medición reportada fue hecha en 2006 (OCDE, 2010). En ese año, un 94% de los que rindieron PISA en Canadá habían terminado la enseñanza secundaria; un 6% no la terminó.

Un 44% de los estudiantes que rindieron PISA estaban o habían asistido a la universidad y habían obtenido un promedio de 588 puntos en PISA 2000 (Nivel 4), un 35% asistía o había asistido al college y habían obtenido 519 puntos en PISA

10. Los mismos estudiantes que rindieron PISA en 2000 fueron monitoreados cada dos años y se fueron estableciendo relaciones entre el puntaje que obtuvieron en PISA y su experiencia escolar en secundaria, postsecundaria y la vida laboral.

(Nivel 3), en tanto que un 20% no había accedido a la educación postsecundaria y había obtenido un promedio de 477 puntos (Nivel 2).

En 2006 estaban dedicados solo a la universidad un 36% y habían tenido un promedio de 594 en competencia lectora (Nivel 4), un 19% estaba en college y tuvieron un promedio PISA de 532 (Nivel 3); un 45% ya estaba trabajando y había obtenido un Promedio PISA de 507 (Nivel 3).

Al observar la trayectoria entre los estudiantes *que ya estaban trabajando a los 21 años* (en 2006), la mitad de ellos corresponde a personas que alcanzaron un Nivel 3 en PISA. Un grupo de ellos seguía en la secundaria a los 17 años, a los 19 fueron a trabajar y siguieron en esa actividad el 2006. En segundo lugar están los que a los 17 seguían en secundaria, a los 19 fueron al college y a los 21 ya fueron a trabajar. Es decir, en este grupo algunos demoraron en terminar la secundaria y algunos recibieron capacitación postsecundaria antes de ir a trabajar.

Entre los que habían alcanzado el Nivel 4 había algunos que a los 17 seguían en la secundaria, a los 19 ya estaban en la universidad y a los 21 estaban trabajando. Otros de este mismo nivel a los 17 hicieron un receso y trabajaron, pero a los 19 estaban en el college y a los 21 están trabajando ya con una calificación. Es decir, de los que estaban trabajando y habían alcanzado el nivel 4 o 5 en PISA no había individuos sin calificación postsecundaria.

Entre los que habían alcanzado un promedio de 621 puntos o más en competencia lectora (Nivel 5), se puede observar que a los 17 años ya estaban en el college, a los 19 en la universidad y a los 21 trabajando, es decir, desarrollaban un trabajo para el cual habían recibido alta capacitación.

Del grupo de estudiantes que llegó al Nivel 2 y a los 21 años estaban trabajando, se observa que fueron repitentes, pues seguían en la secundaria a los 17 y a los 19 años, y no continuaron estudios postsecundarios. Es decir, el año 2006 están trabajando sin ninguna calificación formal.

Con estos y otros datos se ha conseguido establecer que el Nivel 2 es un umbral en cuanto a que los estudiantes que consiguen llegar a él concluyen al menos su educación secundaria y pueden acceder al mercado laboral, aunque sea en trabajos que no requieren calificación. En tanto quienes alcanzan niveles superiores, en su mayoría concluyen su educación secundaria, continúan estudios postsecundarios y acceden a trabajos para los cuales están capacitados y, por lo tanto, son mejor remunerados.

Por el contrario, los que no consiguen siquiera el Nivel 2 enfrentan, en primer lugar, el escollo de no concluir la enseñanza secundaria y la imposibilidad de continuar en la educación postsecundaria, lo que se traduce en una enorme dificultad para acceder a trabajos en una sociedad que exige cada vez mayores competencias laborales.

Distribución de estudiantes en los niveles de competencia lectora

Un 33% de los estudiantes chilenos en 2012 se encuentra bajo el umbral del Nivel 2, similar al observado en Costa Rica y menor al que existe en los otros países latinoamericanos y del Sudeste Asiático. Sin embargo, se observa que el porcentaje de estudiantes bajo el Nivel 2 es menor en la Europa del Este, en el promedio OCDE y notoriamente menor en los cinco países con mejores desempeños, donde llega solo al 7%.

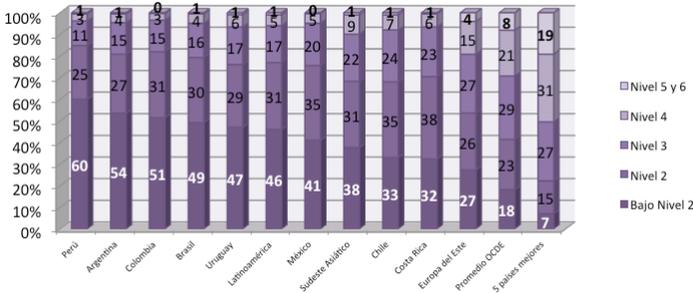
En Chile hay un total de 35% de estudiantes que consigue llegar al Nivel 2 y 24% que alcanza el Nivel 3 de competencia lectora. Estos estudiantes pueden comprender muchos de los textos a los que se enfrentan, siempre que estos textos tengan estructuras más bien sencillas y sean de una extensión y complejidad media o baja. En los otros países latinoamericanos estos porcentajes son en general menores, así como lo son también en el promedio OCDE y los países con mejores rendimientos.

En Chile un 7% de los estudiantes llega al Nivel 4, que corresponde a un nivel de competencia más desarrollado, un estudiante en este nivel puede realizar tareas de alta dificultad en situaciones que no son habituales. Este porcentaje es menor entre los otros países latinoamericanos, pero es notoriamente mayor (el doble) en Europa del Este y el promedio OCDE y mucho mayor en los países con altos desempeños (31%).

Llama la atención de este gráfico un mayor porcentaje de lectores con competencias lectoras desarrolladas en la OCDE, pero especialmente en los cinco países con mejores desempeños (8% y 19%, respectivamente, en los Niveles 5 y 6). Estos datos nos muestran cuán exitosos son estos países (que conocemos como los “tigres asiáticos”, altamente industrializados y que se desarrollaron vertiginosamente entre los años 60 y 90) en preparar a su población joven para el presente y especialmente para el futuro. En esos países, uno de cada cinco estudiantes es capaz de absorber de un texto todo lo que ofrece, independientemente de su extensión, dificultad y familiaridad, y usarlo para conseguir sus objetivos.

En Chile y el resto de Latinoamérica este porcentaje llega apenas al 1% o es menor que eso todavía.

Gráfico 4
Niveles de desempeño de competencia lectora,
comparación internacional



Fuente: OCDE. (2013) Base de datos PISA 2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

El gráfico siguiente permite observar cómo se han modificado los porcentajes de estudiantes chilenos en cada uno de los niveles de desempeño de la escala de competencia lectora desde que se inició esta medición, el año 2000.

En primer lugar, es notorio como en 12 años se ha conseguido disminuir significativamente el porcentaje de estudiantes chilenos de 15 años que no alcanza el umbral del Nivel 2, de 48% a 33%. Si se comparan los datos que estos porcentajes representan, significa que de alrededor de 120.000 estudiantes en esta condición de desventaja en el año 2000, el número ha descendido a 82.500 individuos en 2012. Continúa siendo un número muy alto de personas que enfrentan dificultades debido a sus bajas competencias lectoras, que con alta probabilidad están teniendo dificultades para continuar estudiando, alcanzar altos niveles de calificación y acceder a puestos de trabajo bien remunerados.¹¹ Por extensión, esta situación de menoscabo afecta a sus familias, grupos y a la sociedad en su conjunto.

Estos datos muestran que la mejoría en el puntaje global de los estudiantes en el país tiene una explicación: el esfuerzo de Chile ha estado enfocado en el mejoramiento del nivel de los estudiantes más carentes, hecho que es muy importante y que significa un avance significativo, pero que sin duda no es suficiente para conseguir una mejoría más sustantiva y que se proyecte. Por esta razón parece que el avance se ha detenido o enlentecido.

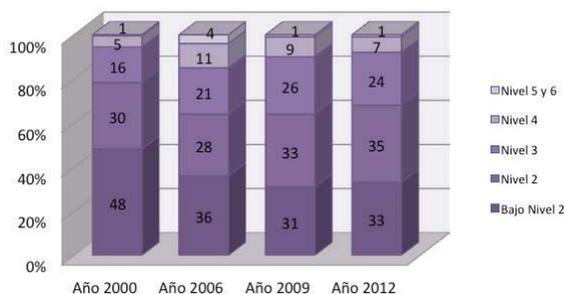
Sin duda que resulta más difícil desarrollar en los estudiantes competencias más avanzadas que les permitan ser lectores de “clase mundial”, que puedan

11. Se obtiene esta proyección considerando que existen alrededor de 250.000 estudiantes de 15 años en el país.

competir y triunfar en el mundo globalizado y en la sociedad de la información, donde cada vez resulta más relevante la capacidad de manejar, seleccionar y usar información importante y necesaria para poder solucionar problemas. Ese es el desafío que Chile tiene que asumir para mejorar la competencia lectora de sus niños y jóvenes.

Gráfico 5

Tendencia en niveles de desempeño de competencia lectora, Chile 2000-2012



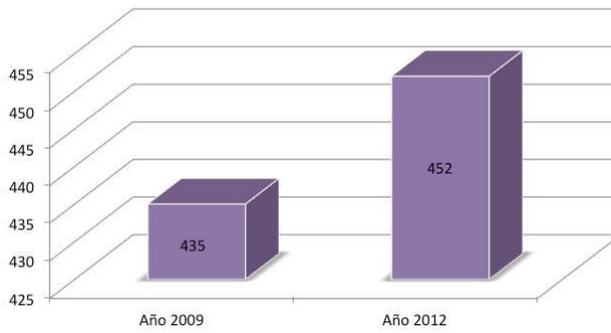
Fuente: OCDE. Base de datos PISA 2000-2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

Lectura digital

La evaluación de la lectura digital se incluyó de forma opcional en el ciclo 2009, cuando lectura fue nuevamente área principal en PISA. Esta lectura, además de requerir las mismas capacidades de la que se realiza en textos impresos, agrega la necesidad de ser competente en la navegación en un ambiente informático y la capacidad de analizar y juzgar rápidamente para seleccionar la información que es pertinente y útil de acuerdo con los objetivos que se persiguen.

Los estudiantes chilenos alcanzaron en el año 2000 un promedio de 435 puntos en la escala de lectura digital, que estaba por debajo de los 449 puntos que obtuvieron en la escala de lectura de texto impreso. La explicación para esa diferencia estaba dada por la dificultad añadida que el soporte computacional y la falta de competencias para navegar y poder discriminar en corto tiempo la adecuación o la relevancia de la información encontrada implicaban para los estudiantes chilenos.

En la última medición, en 2012, se observó un alza significativa de este puntaje. Los años transcurridos y la mayor exposición de los jóvenes a distintos dispositivos electrónicos han tenido como resultado un aumento en el desarrollo de las competencias que les permiten actuar de manera más eficiente en un ambiente informático, buscando y encontrando información útil, de manera que pueden alcanzarla y comprenderla para solucionar los problemas que están enfrentando.

Gráfico 6**Tendencia en promedio de lectura digital, Chile 2009-2012**

Fuente: OCDE. Base de datos PISA 2000-2012. [Análisis de la Agencia de Calidad de la Educación].

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2014). Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. En https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf

OCDE (2009). PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science.

——— (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science - Volume II.

——— (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Volume II.

——— (2010). Pathways to Success. How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada.

Mineduc-UCE (2011). Resultados PISA 2009 Chile. Competencias de los estudiantes chilenos de 15 años en lectura, matemática y ciencias.

————— (2011). PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba.

Lectura y mundo¹

Por Guillermo Soto

Según Borges, San Agustín fijó en un pasaje de sus *Confesiones* el inicio de la época de la lectura, esto es, del tiempo en que los libros, y no ya la palabra hablada, pasaron a representar de mejor modo el pensamiento, la reflexión, el aprendizaje y aun el mensaje divino y el propio mundo. El fragmento al que hace referencia Borges en su relato “Del culto a los libros” narra la sorpresa de Agustín al ver a su maestro, San Anselmo, leer en silencio, sin mover los labios. Cito: “Cuando Ambrosio leía, pasaba la vista sobre las páginas penetrando su alma en el sentido, sin proferir una palabra ni mover la lengua”.² La lectura silenciosa en un tiempo, agrega Borges, en que la costumbre era leer en voz alta textos sin signos de puntuación ni espacios entre las palabras, significaba el fin de la escritura como “sucedáneo de la palabra oral”. Independizada ya de la mediación fonética, la lectura silenciosa nos conduciría a la era del culto de los libros. El pasaje muestra también la estrecha relación entre la lectura y la construcción de ese espacio de silencio, soledad y reflexión que asociamos a la intimidad y al sujeto moderno. Continúa la cita seleccionada por Borges:

Muchas veces –pues a nadie se le prohibía entrar, ni había costumbre de avisarle quién venía–, lo vimos leer calladamente y nunca de otro modo, y al cabo de un tiempo nos íbamos, conjeturando que aquel breve intervalo que se le concedía para reparar su espíritu, libre del tumulto de los negocios ajenos, no quería que se lo ocupasen en otra cosa, tal vez receloso de que un oyente, atento a las dificultades del texto, le pidiera la explicación de un pasaje oscuro o quisiera discutirlo con él, con lo que no pudiera leer tantos volúmenes como deseaba.

La lectura silenciosa de San Anselmo mostraba el inicio de un nuevo tiempo en que el libro y el lector, dos polos que se constituyen en la relación de lectura, pasaban a ocupar un lugar de privilegio en la sociedad. Era frente a ese mundo que se abría que San Agustín mostraba su sorpresa.

No viene al caso reparar en la mayor o menor precisión histórica de la interpretación borgeana. Tampoco en su exhaustividad. Junto a la lectura grave, razonada, a

1. Este trabajo fue apoyado parcialmente por el proyecto de investigación Fondecyt 1140733.

2. Ese texto pertenece al libro *Otras inquisiciones*, del que existen varias ediciones.

la que alude el pasaje, hay también otra, poética, que tiene en la imaginación su centro; aquella del “desocupado lector” a quien se dirigía Cervantes, o la del lector que suspende su incredulidad, en el decir de Coleridge. Y aunque la lectura silenciosa y solitaria sea un arquetipo, Michèle Petit ha mostrado cómo la práctica de la lectura emerge en contextos interactivos donde la relación con el otro desempeña un papel crítico (2010). Como ocurre tantas veces en el desarrollo humano, el surgimiento de la lectura supone la interiorización en el individuo de aquello que ya está presente en la sociedad y en la cultura.³ También su persistencia. Incluso en Borges, el lector por antonomasia en esta parte del mundo, la lectura no se explica sin la biblioteca familiar y sin la figura de su padre y, progresivamente, la de otros escritores compinches que, desde Macedonio Fernández hasta Bioy Casares, configuran el universo borgeano. Un pequeño mundo poblado de conversaciones, prácticas, lugares, objetos y también lecturas. El mismo pasaje de San Agustín que acabo de citar se inserta en otro más amplio en que el santo trata de su relación con Ambrosio y el papel que este desempeñó en su propia búsqueda espiritual.

Sucede entonces que cuando nos centramos únicamente en la lectura silenciosa y solitaria de San Anselmo, o en la de Borges o en la nuestra o la de nuestros alumnos, despojándola del contexto en que esta ha surgido y en el que se sostiene, del modo de vida que le da sentido, tenemos la ilusión de que entre las palabras del libro que se dirigen al lector y su recepción por la mente individual nada más media: que el libro contiene todo cuanto es necesario para su comprensión. Pensamos que comprender un texto implica fundamentalmente, primero, cierta capacidad lingüística para decodificar los símbolos escritos y, segundo, el manejo de determinadas habilidades discursivas, ciertas estrategias generales de comprensión lectora, como se las denomina habitualmente. En esta presentación me propongo argumentar –sin negar la importancia de los dos aspectos anteriores– que la comprensión de lo que leemos depende de modo crítico de conocimientos y prácticas que están más allá del texto. En otras palabras, que comprender un texto supone emplear el conocimiento de ciertas cosas y realizar ciertas actividades que no están codificadas en ese texto. La idea no es nueva y, respecto no solo de la lectura sino de toda forma de comprensión del lenguaje, ha sido defendida por lingüistas, psicólogos del lenguaje y, más ampliamente, estudiosos de la comprensión.

Tomemos un ejemplo sencillo que representa por escrito una situación oral cotidiana:

Luisa mira su Peugeot sucio estacionado en la calle y le dice a su marido: “¿No te parece que está demasiado sucio?” (Ferrerres, 2007).

3. Para una revisión actual de esta idea, originalmente desarrollada por el psicólogo ruso L. Vigotsky, véase M. Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2007.

El sentido de la pregunta de Luisa es bastante claro: le pide a su esposo que le lave su automóvil. Para poder comprender este breve texto, sin embargo, es necesario ir más allá de lo que Luisa dice y atender a lo que quiere decir en el contexto específico en que lo dice. Debemos movilizar lo que sabemos de la relación entre automóviles y personas en el marco de nuestra sociedad de roles, un conocimiento que hemos adquirido sin dificultad en nuestra vida cotidiana; en otras palabras, relacionar el texto con cierto contexto específico. Esta tarea, que nos parece trivial, puede, sin embargo, ser difícil para quienes no logran vincular ambas cosas. Por lo pronto, alguien que no conozca ciertos hábitos relacionados en nuestra cultura con la posesión de automóviles, como que típicamente estos se lavan cada cierto tiempo y que tendemos a asignar a los varones dicha tarea, podría tener dificultades para comprender el sentido del texto. Esta dependencia que tiene lo explícito de un conjunto de saberes implícitos que el texto supone pero que no nombra, explica gran parte de las dificultades en la comprensión de lectura, particularmente en textos que tratan temas que requieren algún grado de conocimiento especializado, textos de campos disciplinarios como la historia, la biología o la antropología, entre otros.

Pero no solo en ellos. También en textos que tratan materias no académicas, el grado de comprensión puede variar de modo importante según el conocimiento que los lectores tengan del tema, como se observa en un estudio llevado a cabo por Schneider, Körkkel y Weinert, en que se compara el recuerdo y la comprensión de un relato sobre fútbol en alumnos de tercero, quinto y séptimo grado (1989). La investigación compara la comprensión de estudiantes con distintos niveles de conocimiento sobre el deporte y distintas habilidades generales de lectura y concluye que el conocimiento sobre el tema, esto es, cuánto saben de fútbol, es un mejor predictor del recuerdo y la comprensión del texto que las habilidades intelectuales generales. En el estudio, alumnos de tercer año con conocimiento del fútbol recuerdan y comprenden mejor el texto que alumnos de séptimo año sin dicho conocimiento previo.

Lo hasta aquí expuesto puede interpretarse en el sentido de que el texto leído no es una realidad recortada de su entorno, una entidad, por así decirlo, autárquica. Por el contrario, la comprensión de los textos que leemos, así como la de los discursos que escuchamos, se sostiene en complejas tramas que conectan texto y mundo. En este sentido, como ya nos decía Paulo Freire, la lectura del texto supone la lectura del mundo (1991).

No basta, sin embargo, con poseer el conocimiento; es decir, no basta con que este se encuentre disponible. Es necesario también acceder a él y poder utilizarlo durante la lectura. Consideremos el siguiente texto, traducido de un famoso estudio de Bransford y Johnson realizado en la década de 1970:

El procedimiento es en realidad bastante sencillo. Primero, organice en grupos los diferentes elementos. Por supuesto, una pila puede ser suficiente dependiendo de

cuánto haya que hacer. Si usted tiene que ir a otro lugar debido a la carencia de instalaciones, ese es el siguiente paso; de lo contrario, todo está bien dispuesto. Es importante no excederse con las cosas. Es decir, es mejor hacer pocas cosas a la vez y no demasiadas. En el corto plazo esto puede no parecer importante, pero las complicaciones pueden surgir fácilmente. Un error puede también costarle caro. Al principio, todo el procedimiento le parecerá complicado. Sin embargo, pronto se convertirá en solo otra faceta de la vida. Es difícil prever un fin o necesidad de esta tarea en un futuro inmediato, pero nunca se sabe. Después de que el procedimiento se ha completado, se vuelven a organizar los materiales en diferentes grupos. Entonces, pueden ponerse en sus lugares apropiados. Finalmente, se usarán una vez más y todo el ciclo deberá repetirse. Como sea, esto es parte de la vida (Zwaan y Rapp, 2006).

No es fácil entender este texto. Tampoco recordar, después de un rato, qué decía. Pero supongamos ahora que a ustedes, antes de leer el texto, se les dice que su título es "El lavado de ropa". Si vuelven a leer el texto, notarán que esta vez se comprende mejor. Y si dejaran pasar un tiempo, también observarían que el recuerdo mejora. Lo que Bransford y Johnson mostraron fue que quienes leían el texto sin título comprendían menos que quienes lo leían con título. La razón parece sencilla: se trata de un texto muy poco preciso, vago, muchas veces ambiguo. Sin el título, es difícil darse cuenta de que se está hablando del lavado de ropa y, en consecuencia, es difícil activar nuestro conocimiento sobre la materia, lo que redundaría en una lectura empobrecida. Cuando se nos da el título, en cambio, este opera como una clave que activa nuestro conocimiento sobre el lavado de ropa. En este segundo caso, nuestra lectura descansa sobre lo que ya sabemos de esta actividad y es mucho más profunda. Lo interesante de este estudio es que muestra que no basta con tener el conocimiento previo, que esté disponible: es necesario acceder a él y emplearlo activamente para comprender lo que quiere decir el texto. De hecho, según el estudio, cuando el título se da después de la lectura, sin oportunidad de releer, la comprensión tampoco es buena, lo que refuerza la idea de que es el uso activo del conocimiento de mundo durante la lectura lo que favorece la comprensión.

Disponibilidad y accesibilidad parecen ser, en consecuencia, dos condiciones necesarias para emplear el conocimiento en la comprensión de lectura. Obviamente, no podemos usar un conocimiento que no tenemos. Y como ya hemos dicho que la calidad de la comprensión depende de modo crítico del uso del conocimiento de mundo pertinente al texto, podemos concluir que muchas veces no comprendemos lo que leemos porque no sabemos del tema sobre el que estamos leyendo. En otras palabras, quien más sabe de algo tenderá a comprender mejor los textos que tratan de ese algo. Y no solo en el caso de los textos escolares, los textos de estudio, sino en todo tipo de textos.

Por supuesto, en otras ocasiones el problema estará en que no hemos accedido al conocimiento de mundo pertinente. Esto no ocurre solo en el caso de textos vagos

y ambiguos, sin claves que activen ciertos dominios de conocimiento en el lector, como el del lavado de ropa. En los textos en que se entrega información sobre tópicos especializados, la activación de un conocimiento previo que no es el pertinente puede empeorar la comprensión. Harp y Mayer realizaron hace unos años un interesante estudio sobre este punto. Pidieron a dos grupos de estudiantes que leyeran breves textos expositivos, semejantes a los que se presentan en los manuales escolares. Mientras los textos narrativos típicamente relatan las peripecias de personajes con los que, en mayor o menor grado, podemos empatizar y, en consecuencia, nos sumergen en un mundo que tendemos a interpretar desde nuestra propia experiencia, los textos expositivos son el medio a través del cual los estudiantes acceden al conocimiento en los distintos campos disciplinarios y exigen, para su comprensión, conocimientos específicos adquiridos, normalmente, en las instituciones educativas. Como dijo hace años John Black, si las narraciones son el postre, los textos expositivos son la carne y las papas el aprendizaje (1985). En el estudio de Harp y Mayer, uno de los grupos leía, al inicio del texto, información entretenida pero tangencial al tema, mientras que el otro grupo leía el texto sin estos “detalles seductores”. Al evaluar la comprensión de los sujetos, quienes habían leído textos con detalles seductores recordaban menos y utilizaban menos la información de los textos en tareas de resolución de problemas. Si los detalles seductores iban al final, la comprensión se veía menos afectada que si iban al principio, lo que llevó a los autores a concluir que la presencia de información no relacionada activaba conocimientos no pertinentes para la comprensión del texto (1998). En otras palabras, los detalles seductores interferirían con el aprendizaje, desencadenando marcos de conocimiento inadecuados que los lectores emplearían para organizar lo que leen.

El conocimiento previo también puede afectar negativamente la comprensión cuando el contenido textual choca o no sigue nuestras creencias sobre el mundo. Como muestran diversos estudios, en estos casos, muchos lectores, en lugar de atender a la información del texto, la sustituyen por sus creencias previas (Viramonte, 2000); una estrategia que bloquea el cambio conceptual y la adquisición de nuevos conocimientos, toda vez que el lector persiste en ideas que pueden ser incorrectas (Zwaan y Rapp, 2006).

Por otro lado, la integración entre la información explícita y lo que sabemos del mundo puede ser especialmente difícil para sujetos cuyo desarrollo neurocognitivo diverge del típico. Así, por ejemplo, las personas con síndrome de Asperger presentan serias dificultades para comprender textos no literales en que el conocimiento extralingüístico desempeña un papel crítico. Si volvemos al primer ejemplo, aquel en que Luisa le pedía a su esposo que le lavara el automóvil, podemos observar que la esposa, en lugar de formular directamente una orden, emplea una pregunta para realizar indirectamente la petición. Como es esperable, la comprensión correcta de este simple enunciado es muy difícil para personas con síndrome de Asperger. En un

estudio realizado por Murray y colaboradores, en 2012, se encontró que, mientras los sujetos neurotípicos interpretaban sin problemas que Luisa quería que le lavaran el auto, la mayor parte de personas con Asperger no iban más allá del sentido literal de la oración, esto es, que Luisa pensaba que el auto estaba sucio (2012). Problemas semejantes se observan en la comprensión de textos irónicos (López y Saavedra, 2013).

También es posible que presenten problemas de comprensión personas con esquizofrenia. Aunque, en general, los estudios realizados hasta ahora en esquizofrénicos se limitan al nivel oracional o de relaciones de significado entre ítems léxicos, considerando que una de las principales teorías para explicar la disfunción cognitiva de la esquizofrenia sugiere que habría un déficit de control cognitivo general,⁴ sería de esperar que tuvieran problemas para establecer representaciones discursivas coherentes en que se integrara la información contextual (Boudewyn, Carter y Swaab, 2005). En esta línea, se ha observado en ellos un déficit en la identificación y mantención de la información contextual, de modo que, por ejemplo, tienen problemas en la desambiguación de palabras de acuerdo con el contexto oracional (Sitnikova, Salisbury, Kuperberg y Holcomb, 2002). Notablemente, ciertos estudios muestran que las personas con esquizofrenia presentan amplitudes anormales de N400 en tareas de reconocimiento de relaciones semánticas entre ítems léxicos presentes en oraciones consecutivas. La onda N400 es una onda que se activa a los 400 milisegundos tras la presentación de una oración estímulo que presenta una incongruencia semántica, como ocurre, por ejemplo, en la oración "María se comió el libro". En lo que respecta al discurso, estudios de memoria *off-line* han mostrado que pacientes con esquizofrenia no sacan provecho de la organización discursiva de igual forma que los sujetos control, de forma tal que textos más coherentes y mejor cohesionados no parecen ayudarles a comprender mejor, como es el caso de los sujetos normales (Boudewyn, Carter y Swaab, 2005). Ditman y colaboradores aplicaron un experimento en el que los sujetos eran expuestos a frases muy relacionadas, poco relacionadas y no relacionadas, mientras se medía la amplitud de la onda N400 en todos los casos (2007). Solo el grupo control mostró diferencias de amplitud de la onda en las frases no relacionadas, mientras para los sujetos con esquizofrenia la onda se mantuvo siempre igual. No obstante, ambos grupos fueron capaces de decir qué oraciones estaban más relacionadas y cuáles menos, por lo que los autores suponen que, aunque los

4. Ver las investigaciones: a) "An information processing model for schizophrenia", de E. Callaway y S. Naghdi, incluida en *Archives of General Psychiatry*, vol. 39, N° 3, págs. 339–347, 1982; b) "Information processing and attention dysfunctions in schizophrenia", de D. L. Braff, que está en *Schizophrenia Bulletin*, vol. 19, N° 2, págs. 233–259, 1993; c) "Context cortex and dopamine: a connectionist approach to behavior and biology in schizophrenia", de J. D. Cohen y D. Servan-Schreiber, del *Psychological Review*, vol. 99, N° 1, págs. 45–77, 1992; d) "Cognitive control deficits in schizophrenia: mechanisms and meaning", de T. A. Lesh, T. A. Niendam, M. J. Minzenberg y C. S. Carter, que aparece en *Neuropsychopharmacology*, vol. 36, N° 1, págs. 316–338, 2011. Agradezco a Anita Tobar su ayuda en esta área.

pacientes no mostraran respuestas diferenciadas de N400, eran capaces de identificar e integrar la información contextual, aunque tal vez en una ventana de tiempo mayor. Siguiendo esta línea de razonamiento, proponen que la dificultad de los pacientes para diferenciar los grados de relación causal entre oraciones en el mismo tiempo que un grupo control, podría significar que las personas con esquizofrenia presentan problemas en la generación de inferencias básicas para la construcción de una representación discursiva coherente (2007).

De lo hasta aquí expuesto podemos concluir que la comprensión de textos no solo requiere de conocimiento de mundo: el lector debe acceder al conocimiento pertinente y relacionarlo de modo adecuado con el texto, atendiendo a la información explícita que este trae consigo. Como ya se ha dicho, dado el peso que el conocimiento y las creencias previas tienen en la comprensión del lenguaje, por diversas razones no hay garantía de que esto último siempre suceda. Desarrollos neurocognitivos divergentes pueden también afectar la integración de la información contextual durante la lectura.

Si consideramos que los conocimientos sobre un ámbito determinado pueden variar mucho entre distintas personas, independientemente de las estrategias de lectura o del conocimiento lingüístico del lector, es esperable que un texto pueda comprenderse en mayor o menor profundidad. Quienes tienen gran experiencia en un campo específico pueden activar conocimientos muy detallados que implican no solo conceptos, sino experiencias que pueden dotar de detalles ricos, complejos y vívidos la comprensión (Zwaan y Rapp, 2006). Un número creciente de investigadores viene destacando, en los últimos años, el carácter corporeizado de nuestra vida mental. Comprendemos con el cuerpo, no solo con una mente cartesiana, toda vez que la percepción y la acción en el mundo no están dissociadas de nuestra vida conceptual. Y aunque podamos elevarnos al mundo de lo puramente simbólico, las bases de la comprensión parecieran estar en la experiencia. Estudios neuropsicológicos han mostrado que, por ejemplo, regiones motoras se activan durante la comprensión de oraciones que refieren a acciones. Más específicamente aún, la activación de las áreas premotoras sería específica del órgano implicado en la oración que se comprende, lo que sugiere que la comprensión del lenguaje está conectada con la acción en el mundo, probablemente a través de una suerte de simulación (Zwaan y Rapp, 2006). Esta corporeidad de la comprensión sería particularmente aguda en la lectura comprometida de textos narrativos, donde, con frecuencia, somos transportados por el discurso o, como dice Zwaan, nos sumergimos en el texto. De ser esto efectivo, de algún modo, toda buena lectura de un relato sería una suerte de continuidad de los parques.

En la presente ponencia he intentado mostrar que la lectura está íntimamente ligada al mundo: leemos porque otros nos han invitado a hacerlo; compartimos con otros nuestras lecturas y añadimos, a partir del juicio de otros, nuevas lecturas a

nuestra vida. En particular, he argumentado que la comprensión del lenguaje no puede dissociarse de la comprensión del mundo: las creencias y la experiencia se movilizan para construir un texto mucho más rico que esa superficie mínima que constituyen las estructuras lingüísticas. Contra la imagen del lector solitario y etéreo, que restringe su comprensión solo a lo explícito, he defendido que el lector está situado en el mundo y que la comprensión surge del encuentro entre el texto y ese mundo. A mi juicio, una concepción tal de la comprensión del discurso y de la naturaleza del significado no es inocua para el sistema escolar, toda vez que supone un currículum y una didáctica específica que vayan más allá de la idea de comunicación como mera transmisión de conceptos de un emisor a un receptor a partir de uno o más códigos compartidos; en otras palabras, implica abandonar la idea de que comprender es simplemente decodificar. Más específicamente, la concepción expuesta apunta a un currículum y una didáctica que consideren el papel que desempeñan la cultura, las experiencias y la acción en la construcción del significado, sin limitarse a la enseñanza de unas cuantas habilidades y estrategias generales que se proyectarían sin esfuerzo a la comprensión de los textos más diversos. Un currículum donde los contenidos importan –y también su crítica– y donde la clase de lengua y literatura no se reduce a la práctica, culturalmente descarnada, de actividades comunicativas, sino que se vincula con el múltiple, complejo y siempre creciente acervo que constituye nuestra cultura.

BIBLIOGRAFÍA

Black, John (1985). "An exposition on understanding expository text", en *Understanding expository text. A theoretical and practical book for analyzing explanatory text*. Hillsdale: Erlbaum.

Borges, Jorge (1974). "Otras inquisiciones", *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Boudewyn, Megan; Carter, Cameron; Swaab, Tamara (2012). "Cognitive control and discourse comprehension in schizophrenia", en *Schizophrenia Research and Treatment*. En <http://www.hindawi.com/journals/schizort/2012/484502/>.

Ditman, Tali; Kuperberg, Gina (2007). "The time course of building discourse coherence in schizophrenia: an ERP investigation", en *Psychophysiology*, vol. 44, N° 6.

Ferreres, Aldo; Abusamra, Valeria; Cuitiño, Macarena (2007). *Protocolo para la evaluación de la comunicación de Montréal (MEC)*. Buenos Aires: Neuropsi.

Freire, Paulo (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Harp, Shannon; Mayer, Richard (1998). "How seductive details do their damage: a theory of cognitive interest in science learning", en *Journal of Educational Psychology*, N° 90.

López, Ingrid; Saavedra, Diego (2013). "Procesamiento pragmático en sujetos con Síndrome de Asperger: procesamiento de ironía y narraciones". Informe final de seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Santiago: Universidad de Chile.

Murray, Constanza; Tobar, Anita; Villablanca, Fanny; Soto, Guillermo (2015). "El componente pragmático en adultos con Síndrome de Asperger: actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53.

Petit, Michele (2010). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Schneider, Wolfgang; Körkel, Joachim; Weinert, Franz (1989). "Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children", en *Journal of Educational Psychology*, 81.

Sitnikova, Tatiana; Salisbury, Dean; Kuperberg, Gina; Holcomb, Phillip (2002). "Electrophysiological insights into language processing in schizophrenia", en *Psychophysiology*, vol. 39, N° 6.

Viramonte, Magdalena (2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue Ediciones.

Zwaan, Rolf; Rapp, David. (2006). "Discourse comprehension". Amsterdam: *Handbook of psycholinguistics*.



Capítulo 5

YO, LECTOR

**El niño que enloqueció de amor
(y otros niños)**

Alejandro Zambra

En primera persona

Claudia Larraguibel

Retrato del lector cachorro

Marco Antonio de la Parra

Bildungsroman

Grínor Rojo

El niño que enloqueció de amor (y otros niños)

Por Alejandro Zambra

“Tengo mucha pena y quiero tener más”, dice el narrador de *El niño que enloqueció de amor*. Nunca olvidé esa frase, por su crudeza simple, que reconocemos, que puede incluso, por eso mismo, molestarnos. Se dice que esta novela de Eduardo Barrios, publicada hace casi exactamente cien años, ha envejecido mal, pero es curioso ponerlo así, como si fueran los libros y no los lectores los que envejecen. No es mi intención, en todo caso, defender esta novela, que es un clásico chileno, más exactamente un clásico escolar, y como tal ha debido enfrentar las preguntas de miles o quizás de millones de lectores; en el momento de su publicación fue considerado un libro polémico, un libro valiente y perturbador, y quizás la primera pregunta sería cuánto de ese poderío ha perdido en el camino.

Pero no sé si escribo esto para responder esa pregunta. Leí *El niño que enloqueció de amor* a los nueve años. Por supuesto que me gustaría saber exactamente quién era el niño que leyó, en 1984, la historia de ese otro niño que enloqueció de amor. Se ha escrito mucho sobre los vaivenes del gusto, casi siempre desde un sentimiento o convicción de superioridad asociado al presente. Ahora leemos mejor: eso creemos. ¿Cómo anular o siquiera enfrentar, no digamos ya combatir esa convicción de superioridad? Incluso si añoramos la inocencia o la infancia, surge la estridencia de estar hablando, aquí y ahora, recapitulando, impostando los procesos, precipitando el cierre, apurando conclusiones, disimulando los gerundios, como si de verdad fuéramos sólidos, como si ya estuviéramos hechos, formados. Como si la lectura que hace un rato hice de *El niño que enloqueció de amor* fuera en esencia más genuina que mi lectura de los nueve. Escribimos, ahora, como si no fuéramos a renegar de lo que pensamos, de lo que somos. Es mejor que sea esa la pulsión, porque de otro modo no escribiríamos, seguiríamos pegados en el silencio, pero no está de más recordar que cuando hablamos sobre la infancia o sobre la adolescencia exhibimos, antes que nada, nuestra implacable capacidad de olvido.

Hablo de estudiantes y profesores, claro.

Me salto muchos años. Yo tenía 23 y hacía clases en un colegio de Curicó. Viajaba dos veces por semana a enfrentar a unos chicos de segundo, tercero y cuarto medio, que

eran completamente indiferentes a cualquier cosa que yo dijera y que demostraban esa indiferencia tirándome papeles en la cara. Esa es otra historia; lo que quiero contar es lo que pasó una mañana con la única estudiante que ponía atención en clases. Yo la cuidaba, sí. Como toleraba humillaciones tan altas y constantes, que hubiera una alumna en la primera fila que me escuchara con atención me parecía, dentro de todo, una cierta cortesía del destino, quizás un mensaje esperanzador, aunque yo también entendía que la alumna siempre ponía atención en clases, no solo en la mía: que me escuchaba porque siempre escuchaba, no porque yo lo mereciera o le interesara especialmente lo que decía.

La mañana de la que hablo les pregunté a mis estudiantes de tercero medio si habían empezado a leer *La metamorfosis*. Por supuesto, sabía la respuesta: *noooooooooo*. La sabía y la esperaba, deseaba esa respuesta, porque estaba craneando la prueba más difícil del mundo, la prueba que consumaría mi venganza con una hilera sangrante de rojos en el libro de clases. Después de la negativa generalizada, esta alumna, la única que me ponía atención, dijo: sí. Le pregunté si le había gustado y respondió de inmediato que no, que cómo iba a gustarle un libro sobre un tipo que una mañana despierta convertido en un bicho. Es asqueroso, me dijo. Y totalmente irreal. Es una metáfora, le dije. Me preguntó por qué, o quizás me preguntó *de qué*. ¿Tú nunca te has sentido como un bicho?, la interpelé. ¿Nunca has sentido que tus papás no te pescan, que eres un estorbo para los demás?

La niña se puso a llorar. Y no como en las películas. En las películas las lágrimas salen de a poco, una a una, como los tímidos afluentes de un río tímido. Pero ella se echó a llorar como los niños lloran: primero una expresión confusa y rauda de desconcierto y luego la explosión de mocos y lágrimas. Me impresionó su reacción, aunque por supuesto el error había sido mío, un error inmenso, como pensé más tarde, demasiado tarde. Quizás la niña acababa, por ejemplo, de perder a la mamá, eran miles los problemas familiares que podrían haber multiplicado las crueles consecuencias de mi frase. No era así, al parecer. Pero había tocado una fibra. Y había trasladado mi sensación de lastre, porque era yo el Gregorio Samsa, era yo el que se sentía como un bicho. Era yo el que, con más intensidad que nadie en esa sala, deseaba estar en otra parte. Aquí termina la historia. Me gustaría decir que la niña se convirtió en una lectora fanática y que ahora hace un posdoctorado en Kafka, pero no lo creo. Lo único que supe sobre el destino de esos niños fue que, tres o cuatro años después, una de mis alumnas –otra, una de las que me tiraba papeles– figuró entre las finalistas del Miss Chile. Igual me sentí orgulloso, no me acuerdo si salió segunda o tercera. Miss Simpatía no fue, porque simpática no era.

“Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”, dijo Borges, echando mano a la falsa modestia de quien sabe que

ha escrito páginas perdurables. Algunos, casi todos, le creyeron. El gesto de definirse más como lector que como escritor es elegante, pero también un poco demagógico y cómodo. Ante preguntas rotundas e inoportunas, es mejor retroceder la cinta al tiempo en que descubrimos, en los libros, algún tipo de arraigo. Es una zona segura, eventualmente, o menos insegura. Y la imagen construye rápidamente una vida donde hubo algo estable –la lectura– y algo inestable –la escritura–. Como escritores cambiamos todo el tiempo, por eso publicamos un segundo, un tercero, un vigésimo libro: porque el primero no bastó. Como lectores, esa dimensión es incierta. Reconocemos libros que nos cambiaron la vida. Pero también cambiamos como lectores, a veces radicalmente.

Dicen que nos convertimos en escritores cuando dejamos de identificarnos con el protagonista y empezamos a identificarnos con el autor. No con el narrador, sino con el autor: con la persona que fue capaz de multiplicarse en unos cuantos personajes, de diseñar minuciosamente el edificio novelesco. Me gusta esa idea, que sin embargo supone una derrota: llega, en efecto, un momento en que dejamos de identificarnos con el protagonista, porque atendemos más bien a las señas estructurales, a los detalles técnicos, aunque quizás sea mejor decir, simplemente, que ya no buscamos lo que antes buscábamos. No por eso, sin embargo, somos mejores lectores, aunque, bendecidos por las credenciales de la docencia o el ceño fruncido del crítico literario o los tics del escritor, lo parezcamos, lo parecemos.

El niño que enloqueció de amor no fue para mí una lectura obligatoria, al contrario, como dice Wislawa Szymborska, fue una de mis primeras lecturas *no obligatorias*, uno de los primeros libros que leí en completa libertad, sin más propósito que entretenerme. En la vida de todos los lectores está ese primer momento. Cuando se dice que a un niño le gusta leer, lo que en verdad se dice es que le gustan ciertos libros, porque si esos libros no estuvieran disponibles y hubiera otros que no le gustaran, a ese niño no le gustaría leer. Sé que suena a trabalenguas, pero me parece importante aceptar un momento en que leíamos para entretenernos, sin que nadie nos dijera que leer era importante, que apagáramos la tele para leer, todas esas cosas que suenan tan desesperadas en las campañas de promoción de lectura. Nadie leía en mi casa, pero de pronto llegaron unos libros y yo miré los títulos y elegí uno que se llamaba *El niño que enloqueció de amor*. Y aunque era un libro triste, si alguien me lo hubiera preguntado yo habría dicho que era bueno. Quizás hubiera dicho que era divertido, pero no para banalizarlo. Me encantaría saber si lloré leyéndolo. Creo que es algo que recordaría o que debería recordar. Pero no lo sé. Supongo que quería llorar. Supongo que, cuando lo leí, tenía pena y quería tener más.

A ver cómo sigo:

Están las primeras lecturas no obligatorias, están los libros que leímos después, cuando queríamos *ser* lectores.

Están los libros que leímos porque había que leerlos.

Están los libros que leímos porque alguien nos los recomendó.

Y están los libros que leímos porque alguien nos los prohibió.

Esto es importante. Alguien nos dice "lee este libro, te va a gustar". Un amigo o una institución: el colegio, la familia o el Estado. Y ahí empieza una historia de interlucos apasionadas y tensiones radicales. La mejor frase dice, completa: *lee esto, a mí me gustó, te va a gustar*. Pero también podríamos entenderla así: *lee este libro, te va a gustar, a mí no me gustó, a mí me pareció una mierda, pero a ti te va a gustar*. O bien: *lean este libro, que a mí, a la edad de ustedes, me gustaba, y como ustedes son niños les va a gustar, aunque ahora no me gusta*. *Lean este libro que me aburrí profundamente, pero como ustedes son niños y no saben nada, como no tienen experiencia de la vida ni formación intelectual, les va a gustar*. O bien: *estos libros son buenos, quizás no tanto, pero hemos inventariado las formas de leerlo y creemos tenerlo bajo control*. *Este libro pasó el control de calidad; es bueno y no hace daño*. Lo paradójico es que algunos libros sí nos hicieron daño.

Creo que ahí está el borde. Lo que voy a decir es absolutamente obvio, pero tiene sentido enfatizarlo, porque a menudo se olvida: un profesor nunca debería trabajar con obras que no le interesen, con libros que no le parezcan, en algún sentido, relevantes. No relevantes para la historia de la literatura, sino para su vida. Quizás el ideal sería: un profesor nunca debería trabajar con libros que no le interesen vitalmente. Incluso: un profesor nunca debería dar a sus estudiantes libros que entendiera del todo. Debería compartir con sus alumnos los libros que le parecen fascinantes, porque no los entiende cabalmente.

Eso es clave, pienso yo: lo que nos importa de un libro está asociado a la sensación de que hay algo que no entendimos del todo. La felicidad de la lectura está asociada a la posibilidad de la relectura. Sabemos que el libro seguirá ahí, que podremos volver a leerlo. Es como ese otro chiste en que un gallego dice que vio una película dos veces y la segunda vez no la entendió. Lo extraño del chiste es que el gallego haya visto la película dos veces, si creía ya haberla entendido. La mejor situación pedagógica, la situación ideal, y no descubro nada al decirlo, es el diálogo entre dos personas que poseen un conocimiento distinto acerca de un libro, un conocimiento que pone en juego una vida entera, pero que por lo mismo no puede entenderse meramente en clave jerárquica. Siempre me resultó antipática la imagen del profesor sabelotodo. Y el comienzo irremontable de esa antipatía está en

la escena del profesor que les pregunta a sus estudiantes qué han leído, y como ellos no responden o responden que, en el fondo, ningún libro les ha interesado mayormente, todo parte mal. En el mejor de los casos, los estudiantes aceptarán el desafío intelectual. En el mejor y en el más infrecuente de los casos.

No puedo imaginar una situación de lectura más adversa que prefigurar las preguntas de una prueba. Qué me van a preguntar, tengo que fijarme en todo. De la incertidumbre pasamos a esas certezas parciales, que quizás nos enorgullecen: me van a preguntar esto o lo otro, el profesor siempre pregunta por los personajes secundarios, de manera que la lectura se va funcionalizando, y lo importante es la prueba, el rendimiento. Después se vuelve cada vez peor. Leemos, en la universidad, para sentirnos validados por los profesores, o bien para desafiarlos, y más tarde, convertidos ya en profesores, leemos procurando que ningún alumno puntudo nos pille, cargamos con la responsabilidad de saberlo todo. Competimos con ellos, a la defensiva; quizás lo único que les enseñamos es a competir. Mientras todo esto sucede, sucede también el placer, la sed de conocimiento, la pasión franca y desatada, pero en perpetua sensación de riesgo, desprotegida.

Supongo que nadie empieza a leer para convertirse en profesor o en crítico literario o en escritor. No entiendo por qué la idea de entretención ha llegado a significar, para buena parte de los lectores, banalidad. Está más que claro que no nos entretenemos todos con lo mismo. Cuando digo que una novela de Roberto Ampuero me parece aburrida, quiero decir exactamente eso: que al leerla me aburrí. Y seguro que alguien podría objetar mi idea de la entretención, por supuesto. Como yo la de ellos. Me resulta difícil imaginar que alguien dedique varias horas de su vida a leer a Roberto Ampuero. Pero puedo imaginarlo. Me cuesta aceptarlo, pero puedo imaginarlo.

Hace tres años dejó de gustarme la literatura. Yo sé que esto suena muy dramático, pero qué le vamos a hacer, así fue, no sé cuánto duró, quizás dos meses. Llevaba casi una década escribiendo en la prensa chilena, primero en un diario, luego en otro y otro: como estamos en Chile, donde hay más o menos tres diarios y aproximadamente dos revistas, durante esos diez años escribí en toda la prensa chilena. Al comienzo era un trabajo ideal, pero se fue volviendo cada vez menos placentero: ya no toleraba la obligación de estar más o menos al día, pero sobre todo esa sensación de que todo lo que leía, más temprano que tarde desembocaría en un texto; que había convertido el ocio en obligación. Que había contaminado irremediablemente el espacio de la lectura y de la escritura. Porque las columnas de cada domingo eran mis controles de lectura, mis pruebas coeficiente dos, mis exámenes semanales.

Dejé de escribir en diarios, y fue una de las mejores decisiones que he tomado en la vida. Por supuesto hay varias razones, algunas muy personales. Quizás la más personal es, paradójicamente, la más atingente a este seminario: necesitaba despojar el espacio de la lectura de toda pulsión obligatoria. A partir de entonces abandoné casi del todo la costumbre de terminar los libros. Me da vergüenza decirlo así, porque es muy sencillo, es el mecanismo más sencillo imaginable: si me aburro, lo dejo. Por supuesto que es difícil establecer de qué me aburro, pero lo cierto es que apenas me aburro cierro el libro, probablemente para siempre.

Lo que ahora espero, como lector, es exactamente lo que buscaba a los nueve años: no aburrirme. Puedo decirlo de manera solo un poco más sofisticada: lo que busco es olvidar que estoy leyendo. Olvidarme de mí, y como soy escritor, supongo que eso pasa, también, por olvidarme de que soy escritor. Lo que busco es caer en la trampa, y para ello es necesario que no sea capaz de reconocerla. Supongo que, en más de un sentido, estoy maleado, corrompido por la literatura, pero también pienso que adivino la trampa porque esos libros fueron escritos con trampa. Como sea, me resisto a pensar que ahora soy, en esencia, mejor que el niño que a los nueve años leyó *El niño que enloqueció de amor*. Y supongo que debo terminar estas líneas diciendo si me gustó o no, ahora, la novela. Pero estaba mintiendo. No la he releído todavía. Voy a hacerlo ahora. Y voy a terminarla. Si es que no me aburre. Quiero que me haga llorar.

En primera persona

Por Claudia Larraquibel

Se dice que la adolescencia es la etapa de la vida más ensimismada y autorreferente de todas. Y que la literatura juvenil es, por antonomasia, la literatura del yo, de la narración en primera persona. Permítanme entonces empezar por un relato personal: el recorrido que hice como lectora desde los comienzos de la adolescencia.

Como les sucede a muchos jóvenes, la lectura para mí estuvo a menudo intercalada con la escritura. Comencé escribiendo en unos cuadernos de colegio que dejé olvidados en una caja por muchos años, tantos, que los había dado por perdidos. Cuando los recuperé, aparte de la extraña sensación de estar leyendo textos escritos por una niña desconocida, tuve una muy curiosa revelación: había empezado a escribir “para jóvenes” varios años antes de ser, en rigor, “joven”.

A los 11 había escrito los primeros capítulos de una novela sobre las aventuras de cuatro adolescentes, de 16 y 17 años, que vivían en un internado. El relato estaba hecho a imagen y semejanza de las novelas de la serie *Puck*, mi favorita en esa época. El internado de mi novela se llamaba Mourgest, un nombre que a mí me sonó muy danés, como danesas eran *Puck* y su autora. Mis cuatro protagonistas, rubias y ojiazules, se llamaban Anellis, Beth, Lili y Jay, usaban ropa de invierno y esquibaban sin parar, a pesar de que yo vivía en una calurosa y tropical Caracas, donde pocos eran rubios y ninguno de mis amigos había tenido la suerte de conocer la nieve.

(Entre paréntesis: años más tarde, descubrí, para mi total confusión, que la autora de *Puck*, Lisbeth Werner, no era sino el seudónimo de dos hombres: Carlo Andersen y Knud Meister).

Durante los primeros años de mi adolescencia, la literatura juvenil que me atrapó fueron las series para jovencitas herederas de las *Mujercitas* de Louisa May Alcott y cuyos argumentos, o más bien cuya fórmula, se repetía *ad infinitum*. Relatos casi idénticos, en los que se mezclaban algunos elementos de la narrativa policial (robos, pero nunca asesinatos), algunas aventuras a la manera de las novelas del siglo XIX, grandes dosis de amistad y proverbiales enseñanzas de cómo ser “bueno”. Llamémosla “proto literatura juvenil”, en el sentido de antecesora de las actuales sagas para jóvenes. Y aunque ahora se tocan temas más escabrosos y las historias se

desarrollan con “un ritmo trepidante”, siguen siendo historias predecibles y, por lo tanto, seguras, de finales felices y reconfortantes; habitadas por personajes de un solo perfil con los que uno se encariña y a los que quiere volver a visitar. Son lecturas protegidas, amables, a salvo.

La repetición en estas series hechas con fórmula nos encamina hacia lo que la escritora nigeriana Chimamanda Adichie llamó “el peligro de una sola historia” y que tan bien ilustra la oferta actual de la literatura juvenil: todos los libros son el mismo libro; todas las sagas, la misma saga.

Afortunadamente, seguí leyendo mucho y de todo, indiscriminadamente, y así llegué a autores que me deslumbraron, que me rescataron de la comodidad de las series y del peligro de una sola historia. En este proceso de comenzar a aprehender la literatura como un arte de la palabra, fue importante mi participación en el Comité Juvenil de Selección del Banco del Libro. Allí estaban también Marcela Valdés, directora actual de la Biblioteca de Santiago, y Cecilia Silva-Díaz, una excelente y muy reconocida especialista de LJJ. En el comité tuvimos un acceso privilegiado a los mejores libros para jóvenes que se estaban publicando en esos momentos. Sobre todo recuerdo los libros de la serie roja de Alfaguara, editados brillantemente por Michi Strausfeld y Miguel Azaola. Allí leí por primera vez a Christine Nöstlinger. A Katherine Paterson. El *Chocolate amargo*, de Mirjam Pressler. Los estupendos policiales de Andreu Martín. *Volando solo*, de Roald Dahl; *El oro de los sueños*, de José María Merino. O ese ya clásico llamado *La ley de la calle*, de Susan E. Hinton, que Francis Ford Coppola popularizó en el cine.

Y también fue importante un taller literario que frecuentaba por esa misma época. Ya no escribía de muchachas danesas ni de internados enclavados en medio de la nieve. Escribíamos Poesía. Con Mayúscula. Y algunos cuentos. Y por nada del mundo pensábamos que escribíamos para nuestros pares, para otros de 15 o de 16, como teníamos entonces. Pensábamos simplemente en escribir literatura, a secas: poemas sobre Dios. Sobre la Muerte. Sobre la Vejez. La Soledad. También sobre el Amor. Pero amor adulto, no el amor juvenil. Leíamos a Vallejo. Leíamos a Cortázar. Leíamos a Idea Vilariño. A José Emilio Pacheco, Juan Gelman, Vicente Huidobro. A Cristina Peri Rossi. Y a ellos queríamos parecerlos.

No creo que fuéramos precoces. He dado clases a jóvenes, en diversos lugares, y en todos ellos ocurría lo mismo: ninguno de esos adolescentes se sentía en un estadio menor o anterior, distinto o distante a lo que les contaban los grandes autores de literatura. No pensaban en que alguien estuviera escribiendo para ellos, sino que ellos se estaban adentrando en un mundo al que podía acceder cualquiera que iniciara un itinerario de lecturas que los afectara y cambiara como personas.

No fuimos precoces, pero sí privilegiados. Tuvimos la gran suerte de, por un lado, tener ese enorme acceso a libros de todas partes del mundo en el Comité del Ban-

co del Libro. Y, por el otro, tener un mediador, nuestro profesor de taller literario, que, sin importarle qué edad tuviéramos o qué era lo más adecuado para nuestra sensibilidad o nuestra subjetividad adolescente, nos regaló decenas de lecturas que lo entusiasmaban y apasionaban. Nos descubrió autores que habían cambiado su vida. Relatos y versos que habían sido significativos para él, aunque estuvieran fuera de la malla curricular.

Sin este maravilloso mediador, no habría leído obras de teatro como *Un tranvía llamado deseo* o *La muerte de un viajante*. No hubiese leído todo Vallejo y mucha poesía latinoamericana. No hubiese buscado entre los libros de mi casa y descubierto –por mi propia cuenta y riesgo– los relatos eróticos de Anais Nin, por ejemplo, guardados en lo más alto de las estanterías de casa... o un libro sobre mitos del pueblo makiritare, muy antropológico, muy poco recomendable para jóvenes, pero que me maravilló y me llevó al *Popol Vuh* y luego a la poesía náhuatl... La literatura tiene ese don: llevarte de un libro a otro, en una trayectoria cada vez más compleja e interesante. El escritor inglés Aidan Chambers lo explica muy bien en su libro *Conversaciones*: “La idea de que las personas quieren más de lo mismo todo el tiempo en realidad no es cierta. Al menos no en este contexto (el literario). Lo que están pidiendo, he aprendido, no es solo una repetición del placer, sino una *profundización y expansión del mismo*”.

Acceso a todo

Nosotros, y nuestros jóvenes, tenemos acceso a casi todo en la punta de los dedos y con un par de clics. ¡Es una maravilla! Qué duda cabe. Las señales están allí constantemente y nos invitan a visitar miles de espacios; son un llamado a deambular, a saltar de manera aleatoria de un mundo a otro, a dejarse llevar sin orden por la tentación de una imagen, de una palabra, de una música.

La novelista india Abha Dawesar dice: “Cada señal digital es una invitación para dejar lo que estamos haciendo ahora para ir a otro lugar y hacer otra cosa... Viajar puede ser liberador, pero cuando es incesante, nos convertimos en exiliados permanentes sin reposo. La elección es la libertad, pero no cuando su finalidad es constantemente ella misma”.

Tengo un hijo de cuatro años. Es distraído, disperso, difícil que se concentre en una sola cosa, tan maravillado y curioso como está por todo lo que sucede a su alrededor. Sin embargo, se tranquiliza y queda absorto cuando sus abuelos, su padre o yo le leemos un cuento, un libro, un objeto libro. No una tableta.

El tiempo de la lectura y el tiempo de la escritura requieren de un sosiego y de una parsimonia que se opone a nuestro vertiginoso y acelerado tiempo actual. Y son justamente la escritura y la lectura los espacios donde podemos recuperar la lentitud, ese tan especial transcurrir del tiempo que solo vivimos dentro de un libro

y que, creo, la era digital nos arrebató. Me apacigua tener la oportunidad de pasar una tarde leyendo, como igualmente me reconforta pasar largas semanas escribiendo tan solo la escena de un almuerzo. El tiempo de esa escena se expande y se comprime según voy escribiendo, eligiendo palabras, cambiando voces. En ese almuerzo que ya dura semanas y que no da cuentas al reloj, suceden muchas cosas y se cuentan muchas historias.

En la lectura sobre papel hay una inmersión que permite pocas distracciones. En la lectura digital, en cambio, puedo saltar del texto a Wikipedia para buscar un nombre o una palabra que desconozco; puedo revisar entre medio mi e-mail, poner un "me gusta", subir la foto de la portada en Facebook, copiar una frase ingeniosa del libro en mi Twitter...

Quiero creer que, como mi hijo de cuatro años, estamos viviendo estos primeros años de la era digital –o como queramos llamarla– como unos niños pequeños. Queremos probar todo, tocar todos los botones a la vez: leer, chatear, tuitear, "instagramear".

Tal vez los adolescentes, si no los de esta generación los de la siguiente, se manejarán muchísimo mejor que nosotros con las posibilidades comunicacionales que se nos ofrecen hoy.

La gran conquista democrática de internet ha acabado también con el criterio de autoridad, con la presencia del editor, de aquel que decide, bien o mal, de manera caprichosa o fundamentada, lo que es importante que leamos.

Internet es extraordinaria en lo que tiene que ver con el libre acceso a la información de actualidad, a las noticias, a lo contingente. Ya no tenemos solo uno o dos periódicos o noticiarios entre los que elegir, sesgados y seguramente de una sola tendencia política, para enterarnos de lo que ocurre en nuestro país y en el mundo. Tenemos a nuestra disposición infinitos canales a través de los que informarnos. Sin embargo, para otros efectos que no sean la actualidad, se siente la ausencia de quien ordene y señale un camino en el mar de comunicaciones del ciberespacio. Y ante esta ausencia de mentores, las comunicaciones se van decantando hacia la homologación. Los circuitos en internet terminan siendo homogéneos, demasiado parecidos: no nos conectamos sino con aquellos iguales a nosotros. Aparentemente, tenemos acceso a todo, pero no tenemos tiempo para discernir entre ese "todo" y nos quedamos en la orilla, en lo seguro, en lo conocido y muy pocas veces avanzamos hacia lo diferente.

Pero no solo vamos a internet a leer. Todos y especialmente los jóvenes, escriben. ¿Son literatura estos discursos? La especialista argentina María Gabriela Palazzo dice: "Con la emergencia, difusión y apropiaciones de los nuevos medios y géneros de comunicación se ha potenciado y también democratizado la circulación del discurso literario en sus distintas formas. Esto llevó a que "cualquiera puede hacer literatura" y también a que "cualquiera puede consumir literatura"... Se podría decir que la literatura va migrando e injertándose en otros espacios en los que adopta

otras formas de existencia fuera del ámbito de circulación académico o editorial... La ciberliteratura, la escritura en red, las narraciones en colaboración, la cita, el fragmento, el plagio o la atribución errónea de autoría de textos literarios en cadenas de e-mails o redes sociales y un largo etcétera, nos muestran cómo la literatura vive, se adapta, se crispa y navega en mares confusos o en ríos bifurcados que van convergiendo en la forma del link”.

Las reglas

Durante la promoción de mi última novela, *Al sur de la Alameda*, algunos periodistas me preguntaban cómo había logrado meterme en la piel de un joven de 16 años como Nicolás, el protagonista. Bueno, se supone que eso es lo que intentamos hacer los escritores, lo que sabemos hacer: encarnar a otros, suplantar a otros, ofrecer otras voces diferentes a la nuestra en un contexto de verosimilitud.

Pero, ¿usamos recetas cuando nos proponemos narrar en primera persona desde una voz adolescente? ¿Hay una guía para la literatura juvenil? Claro que sí, cuando estamos de acuerdo en que la literatura juvenil es un género y en que todo género tiene sus normas. Como la literatura policial, seguramente el más regimentado de todos. O la ciencia ficción. Debe haber detectives en una. Y naves espaciales en la otra. Y en la literatura para jóvenes debe haber adolescentes, de preferencia un narrador en primera persona o por lo menos un protagonista. Y deben tocarse temas que aparentemente “interesan a los jóvenes”: sus conflictos, su distancia con los padres, el despertar sexual (pero sin ser sexualmente explícitos), la identidad, los conflictos con aceptar el cuerpo, la inserción en un grupo, las difíciles relaciones interpersonales... Puede ser tan esquivo y tan limitado esto que nosotros hemos decidido son “sus intereses”.

Y hay un pequeño detalle: a diferencia de otros géneros, en la literatura juvenil un elemento clave de este ajedrez es el receptor. La literatura juvenil presupone un tipo muy concreto de lector: el adolescente, ese “blanco altamente improbable”, como lo llama la escritora Marina Colasanti.

Hay estudiosos que prefieren no llamar género a la literatura juvenil: lo llaman un nivel de lectura o “literatura puente” o simplemente un territorio. Me gusta pensar en la literatura para jóvenes como un territorio: ese de la juventud, de la adolescencia, como una zona casi mítica. “Podríamos mejor llamarla la literatura de la juventud”, propone Chambers en *Lecturas*. Porque “no es una cofradía pensada para, y restringida a, aquellos que viven este segmento. Ni tampoco es un género, pues incluye obras de muchos géneros... Su preocupación central es la experiencia adolescente y su descripción de la adolescencia se vuelve una imagen para, una metáfora de, la vida en su conjunto. El resultado debería ser un libro en que ambos lectores, adultos y adolescentes, encuentren significados importantes para su propia vida”.

Como autora, me pregunto ¿qué consecuencias trae el que los que escribimos para jóvenes lo hagamos presagiando una etiqueta editorial? ¿Imaginando el manuscrito ya inserto en tal o cual editorial, en un determinado tipo de formato y portada, adjudicado ya un color de colección? O tal vez más peligroso: pensando e intentando complacer a un determinado tipo de lector. ¿En cuál adolescente piensa un autor que escribe para jóvenes? ¿En sus hijos? ¿En los hijos adolescentes de sus amigos? ¿O más bien en el adolescente que alguna vez fue? La construcción de un narrador y de un personaje es mucho más compleja que pensar en un referente concreto, y debería estar desligada de un receptor concreto. Cada historia tiene (o debería tener) su razón de ser, su autonomía, su particularidad, igual que cada narrador.

Si escribimos para jóvenes simplemente adecuándonos a las normas –y las reglas de la literatura juvenil cada vez parecen estrecharse más– no haremos nada que valga la pena porque la escritura se volverá, peligrosamente, la práctica de una fórmula.

La profesionalización del escritor, que marcha hacia la extrema especialización, resulta en un mercado lleno de libros especializados, muchos de ellos prescindibles. La literatura juvenil es muy vulnerable al efecto de la profesionalización: se puede escribir un libro rápido, con pocas páginas, se puede usar mucho diálogo, se puede pasar por alto el arduo trabajo de domar el lenguaje, se pueden sacar varios libros en un corto espacio de tiempo. Parte de esas reglas que mencionábamos antes hacen que sea aparentemente “fácil” escribir literatura juvenil.

Escribir jugando con normas o reglas puede ser un ejercicio literario interesante, satisfactorio. Pero el desafío es subvertir estas normas. Ir más allá de ellas, usarlas para adaptarlas y luego transgredirlas. Lo hicieron en su momento los grandes autores de literatura policial cuando se desprendieron del clásico relato de detectives decimonónico y crearon la novela negra.

¿Tiempos de vanguardia?

Dice el escritor argentino César Aira: “La profesionalización restringió la práctica del arte a un minúsculo sector social de especialistas y se perdió la riqueza de experiencias de todo el resto de la sociedad. Los artistas se vieron obligados a ‘dar voz a los que no tienen voz’, como lo habían hecho los fabulistas, que hacían hablar a burros, loros, labriegos, moscas, sillas. La prosopopeya invadió el arte del siglo xx”.

Hasta el momento, la novela para jóvenes se ha movido dentro de los límites de la novela decimonónica, balzaciana. Y ha tenido mucho de prosopopeya: nosotros los adultos atribuyendo cualidades nuestras a los adolescentes... y además, aparentando que no lo hacemos.

La teoría de Aira es que, una vez que se constituyó el novelista profesional, las alternativas fueron o bien seguir escribiendo las viejas novelas de siempre, en escenarios actualizados, o bien intentar heroicamente avanzar un paso más allá, cosa que logran muy pocos. “Por suerte, concluye Aira, existe una tercera alternativa: la vanguardia, que, tal como yo la veo, es un intento de recuperar el gesto del aficionado. Cuando el arte ya estaba inventado y solo quedaba seguir haciendo obras, el mito de la vanguardia vino a reponer la posibilidad de hacer el camino desde el origen. Por eso las vanguardias vuelven una y otra vez, en distintas modulaciones, a la famosa frase de Lautréamont: *La poesía debe ser hecha por todos, no por uno*”.

¿Cuándo aterrizará la vanguardia en la literatura juvenil? ¿Es necesaria, llegados a este punto? ¿O acaso la estamos viviendo ahora mismo sin darnos cuenta, a través de los blogs escritos por jóvenes, la *fan fiction*, y los pensamientos, poemas y cuentos vía Twitter? El *ready made* y el pastiche, la escritura automática, el *cut-up*... todo lo que proclamaron Duchamp, Man Ray, Breton y su cofradía de amigos a principios del siglo xx, ¿no es lo que está sucediendo ahora en un género en el que los propios protagonistas, los receptores, han tomado la palabra, la voz, muy fuera de la industria editorial, fuera de los canales convencionales del libro?

Nunca antes tanta gente, al mismo tiempo y con tanto fervor e incontinencia, había escrito tanto. Ni siquiera en la época epistolar se cruzaron en el mundo tantas cartas como ahora con los e-mails, los WhatsApp y los mensajes. Las redes sociales parecen decir: todos somos escritores. Es la gran democratización de la escritura y de la lectura; el escritor instantáneo y con una distribución y una recepción a tiempo real. Los jóvenes nunca antes tuvieron tanto público para sus diarios adolescentes.

¿No debería ser este cambio paradigmático una alerta para los escritores? ¿También para los editores y los mediadores? Creo que nos están diciendo: ya basta de contar siempre lo mismo. Ya basta de escribir con fórmulas. Ya basta de no arriesgar. Si no lo hacen ustedes, nosotros ahora tenemos una enorme plataforma para hacerlo.

Al inicio de una conferencia que dio aquí en Chile, la escritora norteamericana Siri Husveldt se preguntaba: “¿Por qué una historia y no otra? ¿Por qué una historia resuena bien y otra mal, mientras las estás escribiendo? ¿Por qué algunas historias se sienten verdaderas y otras falsas?”.

Hay muchísimos narradores adolescentes que no logran resonancias en los lectores, resultan poco convincentes en medio de historias asfixiadas por las reglas. Es de nosotros, los escritores, la obligación de no dejar salir a la calle estos narradores poco convincentes, falsos.

Pero hay otros narradores que convencen, sentimos sus brazadas en las aguas agitadas de la adolescencia, escuchamos sus tropiezos en ese áspero territorio.

Les he pedido a varios amigos que seleccionen algunos párrafos de novelas para jóvenes que resuenan en ellos y les doy las gracias a Pablo Álvarez, Natalia García, Cecilia Silva-Díaz, Mónica Bombal, Brenda Bellorín... por su atinada selección. Quisiera compartir con ustedes sus elecciones, que pueden leer en las octavillas que se encuentran en sus asientos.

Allí están el Rusty James, de *La ley de la calle*.

Franny y Zoey, de Salinger,

Huckleberry Finn, de Mark Twain.

También *Ana Frank*... y muchos otros que nos han conmovido en nuestras lecturas juveniles y que continúan resonando en nosotros, en ese territorio de la adolescencia ya recorrido, pero no abandonado.

Y para recordar esos dolores, esos enojos, esos apuros juveniles, y también para dar paso a Marco Antonio de la Parra, les leeré un párrafo de su novela *El cuaderno de Mayra*:

Día dos

Retrato de mi madre mientras fuma. Retrato de mi madre como una mujer de éxito. Inteligente la dama Isabel, alguna vez hermosa. La reina, la santa. Pudo ser más formada, siempre me lo dijo, se quejaba de no tener tetas ni culo. Pude haber sido modelo, dice. Era lanzada, divertida, dice mi padre, la loca de la casa. Fuma contra la ventana, dice que me acompaña. No te perdonaré nunca lo que hiciste, me dijo una vez. No le perdonaré nunca a ella haberme dicho algo así. Retrato de mi madre con traje de dos piezas jugando en una mano con el llavero del auto y en la otra un nuevo cigarrillo. Te doy mal ejemplo, me dice. Es cuando mejor me cae, cuando mete la pata y se ríe conmigo.

Retrato del lector cachorro

Por Marco Antonio de la Parra

¿Qué se lee cuando se lee? ¿Es el libro un espejo o una ventana? ¿Es una puerta, un camino o un océano donde navegar es casi imposible? ¿Es el libro un navío, una alfombra mágica o un retrato donde ver el propio rostro?

Pertenezco a una especie extraña, la de los lectores congénitos. Aprendí a leer prácticamente solo, hojeando enciclopedias o susurrando los Evangelios (leía casi en voz alta), como si fueran una novela fantástica con un superhéroe llamado Jesús. Rápidamente caí en la historieta y de pronto, en los paseos con mi padre, al que imagino cansado de pasearnos con mi hermano pequeño, recibir como regalo o distractor un libro de la Colección Billiken o la Araluce, donde adaptaban clásicos de la literatura universal al gusto de un adolescente. Y yo era recién un niño.

Tenía 10 años cuando leí *La divina comedia*, *La odisea* o *Don Quijote de La Mancha* y se convirtieron, en esas adaptaciones, en una experiencia inolvidable.

El Infierno del Dante fue una sensación terrorífica que me tuvo sumamente católico por unos años, temeroso de que mis pecados me llevaran a tamaño lugar, con tales torturas y tormentos.

Sin embargo, las lecturas de mi juventud se volvieron de pronto caóticas e inquietas. Junto a las series de Enid Blyton y su banda de muchachos detectives, y colecciones de libros de aventuras donde buscaba desde el comienzo si había láminas, descubrí a Clark Carrados y sus adláteres que escribían (yo creía que eran varios autores distintos) novelas de mala calidad de ciencia ficción, policiales, de vaqueros o suspenso, incluso recomendadas para mayores de 18 años.

Estos libros fueron de pasión incombustible.

La vida, que se hace larga, me hizo descubrir muchos años después que estas malas y pobres lecturas de mi adolescencia temprana eran fruto de una sola pluma, la de Luis García Lecha, un escritor español del pueblo de Haro en La Rioja, quien había escrito cerca de tres mil novelitas de alto consumo y fantasía desbordante, aislado por el franquismo en su provincia. Algún día escribiré sobre este escribidor polígrafo enloquecido.

De sus novelitas de ciencia ficción pasé a Ray Bradbury o Isaac Asimov y de sus novelas policiales a Dashiell Hammett o Raymond Chandler, después de cumplir el ritual de leerme toda Agatha Christie y todo Sherlock Holmes. Y de esa vuelta a Jorge Luis Borges, quien reinventó la literatura en español y por supuesto al boom latinoamericano.

Cortázar me contaminó y de la lectura de sus ensayos salió el deseo de que para la Navidad de mis 15 años me regalaran el *Ulises*, de James Joyce.

Más que *Retrato del artista adolescente* preferí el *Retrato del artista cachorro*, de Dylan Thomas. Llegué tarde a Holden Caulfield y *El guardián entre el centeno*, de Salinger, y demasiado tarde a *Demian*, de Hermann Hesse. Se me cayeron de las manos. Ya tenía 20 años y eran tiempos de aventurarme en palabras mayores.

¿Por qué leí lo que leí? Por una curiosidad infatigable. Por entretenerme a rabiarse (aún recuerdo la colección completa de Rocambole de Ponson du Terrail que me regaló de segunda mano mi padrino cónsul) o Julio Verne completo y mi fracaso con Sándokán y las sagas de Emilio Salgari. Leí por placer. No por deber.

Nada de lo que me obligaban a leer en el colegio me motivaba tanto como mis incursiones en el mundo literario que publicaba en esos tiempos *La ciudad y los perros* o *Cien años de soledad* en primera edición, fruto de autores apenas algo mayores y que incubaron en mi alma el deseo de ser escritor y novelista, por supuesto del boom.

Nada de lo que me obligaron a leer en el colegio dejó huella. Ni el *Cid* ni *Don Quijote* (redescubierto mucho más tarde). Hasta que un profesor atinó en hacernos escribir sobre la propia biografía y tomó cuentos recién publicados, frescos como verduras, de un muy joven Antonio Skármeta en *El entusiasmo* o penetrar en el joyceano monólogo de *Eloy*, de Carlos Droguett.

El gran teatro del mundo lo leí de *motu proprio*. Lo mismo a Manzoni, Neruda y Huidobro, cuyas obras completas me cayeron de regalo por un premio literario en el colegio.

Leí con tal denuedo que olvidé aprender a jugar fútbol y confié en los libros ciegamente a la hora del amor, con versos cursis de Bécquer y el Neruda temprano. "Farewell" me lo sabía de memoria.

Mis padres se llegaron a preocupar por este lector encerrado en su habitación como tal vez un *hikikomori* de ahora. Quizás en estos tiempos me hubiera quedado pegado en los videojuegos, aislado como esos chicos que no salen de su cuarto pegados a la pantalla *on line*. En esos días eran los libros.

Yo leía *on line* con la historia, desde la antigua Grecia e incluso más allá, hasta mis contemporáneos. Gilgamesh, el Ramayana, los poemas fundacionales de la historia de Oriente y Occidente.

Mi lectura de los Evangelios como literatura fantástica me abrió el apetito por la mitología, y de historia de las religiones se copaba mi creciente biblioteca enriquecida por los regalos de mi tío Edmundo de la Parra, fundador del Teatro Experimental de la Universidad de Chile y noble profesor de Castellano.

Yo leía buscando entenderlo todo y coleccionaba libros sobre perros, autos, aviones, idiomas, razas, países. Me consumían las láminas de los álbumes de la época, sobre la Guerra del 79, o un Atlas Universal tanto como las caricaturas del Mundial del 62. Creía en la letra impresa como hoy se cree en la sabiduría de Wikipedia, el último espejismo, la última ilusión de saberlo todo.

La única tecnología con la que competían los libros eran la radio y el cine. Mi madre, sin televisor, levantaba expediciones al cine del barrio a ver tres películas en serie. Mi oído más que música, buscaba radioteatros, de todo tipo, de todo género. Colocaba la radio a transistores bajo la almohada para dormirme escuchando el *Comisario Nugget* o *La tercera oreja*.

El desorden primaba y prima en mi biblioteca como en mi formación literaria, llena de forados impresionantes e hipertrofias injustas.

¿Qué leen hoy cuando leen los jóvenes de ahora? Los lectores congénitos, cualquier cosa que tenga letras, pues piensan con Borges que el paraíso es una biblioteca; los lectores curiosos, todo aquello que abra mundos para quienes el libro es una puerta o una ventana; los lectores bloqueados son tentables solo cuando el libro cobra las cualidades de un espejo o una alfombra mágica. O el propio ego retratado o la aventura y la fantasía.

Se ven en el libro. Eligen aquello que les muestre su momento inexplicable, asaltados por hormonas y preguntas que ningún padre o madre podría contestarles. Quizás esos padres ni tiempo tienen para leer. Quizás son casas donde no han entrado los libros. La propia historia o las palabras que susciten emociones ojalá intensas: ese es el cebo.

Nada hay más raro que la adolescencia, nada más parecido a un funcionamiento mental psicótico. Las emociones se turban y se cae en la sobreexcitación como en el autismo. Se dispara el narcisismo en su aspecto más vulnerable y peligroso. El cuerpo cambia y el espejo y el vestuario traicionan. Con la vieja alianza trágica de los padres se decide cobrar cuentas, justas o injustas. Se es azaroso, impulsivo, inconstante, pero también sumamente curioso, interrogando a la realidad en el descubrimiento de la capacidad reflexiva y analítica donde todos se convierten en detectives o creadores. Los adultos parecen viejos ignorantes y algún maestro sabio es buscado por dónde sea. A veces es el libro, lo que no garantiza nada.

La biblioteca universal está llena de ripios, fantasmas, ángeles y demonios.

Los libros prohibidos para esa edad son asaltados con denuedo. He llegado a sugerir que se prohíban los grandes clásicos, enseñando a partir del cómic y el videojuego, para dejar en último sitio la lectura como máxima experiencia humanista para la cual no sabemos si llegarán todos. Y advertirlo, despertando el apetito, la competitividad tan de esa edad. Leer lo prohibido, lo que no es para nuestra edad, suele ser una tentación feroz. El fruto del árbol del Bien y del Mal. La seducción está servida.

El libro prohibido siempre será más atrayente que el libro obligado.

Deberían, pensamos, si queremos una experiencia mayor de vida, el desarrollo de la imaginación, la memoria reflexiva, la conciencia de lo humano, el pensamiento en profundidad, entrar en la lectura.

Pero a la lectura sagrada solo se llega por el camino de lo más profano. Y no todos llegan. Primero la pasión, después la guía.

Hoy por todas partes piden creatividad. Esa que no solo dan las artes, sino también las humanidades. Y sin embargo, las mallas curriculares expulsan estas asignaturas en pos del mejor puntaje en una prueba selectiva o tras el supuesto lucrativo tintineo de las matemáticas, como una especie de salvavidas en medio de la inestabilidad laboral de los tiempos venideros.

No sé si aún se enseña a leer como es debido. En mis tiempos de joven se confiaba en que el libro era la única prótesis de la memoria. Hoy, el mundo adictivo de las redes sociales y el enjambre digital convocan con su espejismo de instantaneidad e invitan al olvido desatado.

Y el libro está agonizando.

Ya no es necesario recordar, para eso está Google. Nunca nadie supo tanto (o pudo saber o sintió que sabía) sin leer ni un libro.

Hoy, la pasión por leer va más por el espejo que por la ventana. Los libros requieren más que nunca ser trabajados en el aula y el hogar y sobre el escritorio del novelista o el poeta, para ajustarse a la necesidad de reconocimiento y búsqueda personal del joven lector.

El mundo se ha vuelto extraordinariamente complejo con, lo peor, la ilusión de que es fácil comprenderlo con las nuevas tecnologías de 140 caracteres y un ME GUSTA como bandera.

La reflexión es demasiado lenta, como la justicia y la política seria. Engancha la charlatanería de las redes sociales y su fugacidad insustancial. Vibran los entusiasmos endebles, parecen un tsunami y no tienen la menor importancia. En espíritus frágiles pueden causar mucho daño. El *cyber bullying* lleva hasta el suicidio.

La pantalla es la verdad.

Con una *tablet* en la mano habría que decir “esta es palabra de Dios”, y no sería pecado.

Pero la adolescencia sigue siendo la misma, con sus cambios psicológicos y fisiológicos, tal vez más larga, tal vez más estresante. No en vano la complejidad de nuestros tiempos no facilita las cosas. Se es joven cada vez más tiempo, se dilatan los años de la juventud, vuelven inciertos los movimientos laborales, hacen confusa la línea de salvación que la lectura puede ofrecer.

¿Leer por divertirse?

Pueden entretener más los videojuegos.

¿Con qué sueño de futuro iluminar la imaginación de lectores habitados por fantasías volcadas a mitologías espúreas o falsarias, dónde buscar esa categoría del héroe, esa identificación heroica que mueve el alma y que tanto necesitamos en aquellos años?

La ciencia ficción fascina cuando el futuro está aquí y todo es presente y el pasado es una fantasía más que la historia.

La pasión romántica sobrecoge cuando es el despertar de cada día y los cuerpos se estremecen y el erotismo salta torpe, recién nacido y perturbador.

¿Una novela erótica para adolescentes? Se disfrazan de vampiros que transmiten el deseo, pero no permiten entender la pulsión y sus manifestaciones.

¿Una novela psicológica para adolescentes? Cualquier héroe de la edad del lector convertirá en tratado de psicología esa lectura. Y por eso el cuidado con las palabras, ojalá huyendo de la identificación ramplona con el argot juvenil como guiño de complicidad.

Las palabras siguen siendo el gran secreto de la tribu.

La escritura crea hasta el argumento de los videojuegos o las series para la web.

El libro termina su ciclo, ese gran ciclo en la historia cultural de Occidente.

La lectura solo morirá con la especie.

Los jóvenes siguen leyendo. Menos. Pero los lectores de verdad, mejor.

Todo está demasiado a la mano. El PDF y la *tablet* se juntan para perder el fetiche del papel y el olor a tinta fresca.

Tan a mano que se olvida su valor.

Leer cuesta. Exige una biblioteca propia y entender la biblioteca del autor.

Exige silencio y soledad. Disminuir los estímulos en tiempos de déficit atencional absolutamente explicable por la sobresaturación de luces y ruidos y mensajes del entorno.

Las dos grandes enfermedades de nuestro tiempo: el déficit atencional y la pérdida de memoria. Sumemos el estrés producto de la aceleración inquietante de los

acontecimientos y la pérdida de densidad y sentido de la existencia. Resultado: la depresión.

¿Nos salvan los libros?

Son de otra época. Es necesario replantearse leer. Y qué leer. Y cómo llegar a las almas juveniles que solo ahí se quedan anidando en una madurez futura las lecturas de la adolescencia.

Habrá que hacer una biblioteca de escritura barata y/o autorreferente, que sirva de puerta y puente a las lecturas mayores, las que cambian una vida, las que dejan el corazón y la cabeza tocados.

Habrá que enseñar a leer enseñando también a ver cine. La cinefilia suele ser acompañada de buenos lectores. Y es otra puerta que se cruza de mano de la entretención para terminar en la habitación del miedo, el territorio de lo sagrado y lo superior.

En tiempos desacralizados, poca gente visita a los Grandes Autores de Todos los Tiempos. Se quedan por ahí, revoloteando. Han escuchado con terror y no sin razón, que son lecturas complejas. Y lo complejo no está de moda.

Los escritos charlatanes pueblan el horizonte, la fantasía simplona aunque llena de decorados, los efectos especiales. La subjetividad adolescente, tan proclive a la sobreexcitación, confunde lo complicado con lo complejo y lo rutilante con lo valioso.

De los encandilados es el reino de los superventas.

Confío en que algunos aceptarán ser iluminados.

Madurarán y madurarán sus lecturas.

Pero la advertencia de Goethe es terrible: "Ten cuidado con lo que deseas en tu juventud, porque es lo que has de conseguir en tu edad madura". O algo así. Cito de memoria, es decir, mal.

Lo que se lee en la juventud marcará el destino de la vida.

Los sueños y deseos de esos tiempos marcarán el futuro.

Reviso mis escritos de mayor y encuentro las mismas pesadillas y obsesiones de esos años. Revisitados, reprocesados, reciclados.

Somos el muchacho que fuimos, el niño que éramos marca nuestro carácter, el joven que éramos diseña nuestro mundo adulto.

¿Qué se lee cuándo se lee en esos tiempos?

Ni más ni menos que las líneas de la mano.

El porvenir.

Bildungsroman

Por Grínor Rojo

Esto está pasando a mediados de los años 50 del siglo xx, en un Santiago gris, con unos inviernos todavía más grises, pero recorrido por unas micros de todos los colores, repletas hasta en las pisaderas, en las que junto con obreros industriales, empleados públicos y horteras, viajan niños y adolescentes con rumbo a su facultad universitaria o a sus colegios respectivos. Son casi las ocho de la mañana y en la esquina de Arturo Prat con la Alameda se han empezado a formar varios grupos de jóvenes, alumnos todos ellos del Instituto Nacional. Se han detenido ahí para conversar y fumar un último cigarrillo antes de que den las ocho y cuarto, que es la hora en que se cierran las puertas del instituto. Vestidos sin uniforme, cosa que detestan y esperan no verse jamás en la infamante obligación de utilizar (porque esas, como todo el mundo sabe, son cosas de milicos), con unas fachas que van desde el más refinado atildamiento, el de Pedro Buttazonni, hasta algún atuendo desarrapado, insólito y gitanesco, el que ostenta Chito California González, en la constitución de los grupos de que ellos forman parte la única ley que impera es la de las afinidades electivas. Quienes los integran provienen de puntos distintos de la ciudad y también de sectores sociales y económicos distintos. En algunos casos son compañeros de curso, pero no siempre o no necesariamente. En uno de esos grupos estoy yo. Los que están al lado mío son Raúl Sotomayor, que es poeta, dibujante y pintor, y más tarde y como tal se llamará Sotelo a secas; Augusto Carmona, que es hijo de un carnicero y criador de gallos de pelea de la calle Ecuador abajo y un comunista sin perdón de Dios, pero al que en su condición de dirigente del MIR van a asesinar en 1977 los perros de la DINA; Sam Carvajal, que no sabe muy bien lo que es, pero que pronto descubrirá en una cámara cinematográfica la razón de su existencia; Mariano Aguirre, que tampoco sabe lo que quiere pero se ha leído a esas alturas todas las novelas del mundo; Manuel Silva Acevedo y Waldo Rojas, que escriben versos; Antonio Skármeta, que escribe cuentos, y Dito Vargas, que como Carlos Cerda y yo mismo también coqueteamos un poco con la prosa de ficción. Pertenece a cursos diferentes. Dito está en sexto. Sotomayor, Carmona, Carvajal y Mariano en quinto, yo en cuarto, Manuel Silva y Carlitos Cerda en el tercero y Waldo Rojas más atrás todavía.

El colegio que nos aguarda es un edificio de adobe, de dos pisos, muy viejo, pero con una vejez que a nosotros no solo no nos preocupa, sino que hasta se puede

decir que nos agrada. Sabemos que las autoridades han decidido que el edificio ya no da para más y que es preciso reemplazarlo por uno nuevo y moderno. Nosotros no tenemos opinión acerca de tales afanes. El lugar nos gusta tal como es, nos gusta con ese amor belicoso que suelen sentir los adolescentes por aquello que en el fondo aprecian, pero no quieren reconocer porque también lo sienten recubierto con una costra normativa.

Cuando hemos cruzado la puerta de ingreso, en la que nos espera don Clemente Canales Toro, el inspector general, supervisando los pormenores de nuestra llegada, lo que vemos hacia adentro es una fuente y un jardín. No sé quién cuida el jardín, pero es bonito y con la estatua de un prehistórico rector, don Juan Nepomuceno Espejo, en el medio. En torno a él, hay oficinas, al fondo se encuentra el salón de actos, en uno de los ángulos la biblioteca y arriba, en el segundo piso, están las salas de clases de los cursos superiores (las de los cursos de los cabros chicos están relegadas a un patio adyacente, en el centro del cual hay una paulonia antiquísima, que se llena en las primaveras de flores azules. Es como si con el cambio de patios uno se estuviera aproximando cada año un poco más a la puerta de entrada... o a la de salida).

Los de mi grupo de la esquina caminamos hacia el colegio con lentitud, pero ingresamos en él acelerando un poco el paso y nos separamos cuando cada uno corre a formarse en la fila que lo está esperando en la puerta de su sala de clases. Estaremos ahí, de pie y formados de acuerdo con nuestra estatura, hasta la llegada del profesor, y una vez adentro de la sala seguiremos de pie junto a nuestros pupitres, a la espera de que el profesor nos dé la orden de sentarnos. “Buenos días”, nos saluda con su voz de locutor don Mario Céspedes, que además de historiador lee por la radio las noticias del “Reporter ESSO”. Y los mismos buenos días nos desea, con su tremendo vozarrón de bajo profundo, nuestro profesor de inglés, don Roberto Parada, al mismo tiempo que arroja estruendosamente el libro de asistencia sobre la mesa. Luego don Roberto nos ordena sentarnos. Nosotros lo admiramos, por ese desparpajo suyo y porque sabemos que es un actor famoso, y a los de mi grupo, a todos los de mi grupo, nos gusta el teatro, sobre todo el que hacen los del Teuch, el Teatro de la Universidad de Chile, que funciona al otro lado de la Alameda y en cuyas presentaciones nos colamos todas las veces que podemos. También en el instituto somos miembros de la Academia Dramática, la ADIN, que dirige don Julio Durán Cerda. Ernesto Malbrán, Jorge Gajardo, Dito Vargas, Antonio Skármeta y yo hemos sido actores en varios montajes.

Pero, más que el teatro, nuestra pasión, la que compartimos sin reservas ni excepciones, es la literatura. Fue por causa de la literatura que nos hicimos amigos y el escenario de esa amistad fue la biblioteca del colegio y agregada a la biblioteca, una institución acerca de cuya existencia sabíamos desde antes de incorporarnos a ella. Eso por los “boletines” del instituto, que son unas revistas muy grandes, con

el mismo formato del diario *El Mercurio* y que informan sobre la vida del colegio, dándoles mucha importancia, dentro de esa vida, a las actividades de la Alcin, la Academia de Letras Castellanas del Instituto Nacional. Como digo, la Alcin estaba ahí antes de que nosotros nos hubiésemos acercado a ella. Corre la historia de un joven escritor, premiado recientemente en un concurso nacional de campanillas cuyo nombre es Jorge Guzmán y quien leyó en ella los primeros de sus cuentos; también se habla de un poeta llamado Enrique Lihn, que no era del instituto pero que tenía amigos en el instituto e iba a las sesiones de la academia para que le escucharan sus versos, y de un mimo, Alejandro Jodorowsky, que sí era institutano y que según es fama no leía sus cuentos, sino que los actuaba en el más riguroso silencio. No solo eso, sino que uno de los mateos célebres del colegio, un tal Ricardo Lagos, fue presidente de la academia hace tres o cuatro años.

Como la Alcin hace concursos literarios todos los años, para los alumnos de las preparatorias y para los del primero y segundo ciclos de las humanidades, todos los de mi grupo hemos concursado alguna vez y no nos ha ido tan mal. Un cuento mío, sobre mi mamá, de un edipismo desvergonzado y galopante, ganó una vez y la recompensa que obtuve fue el libro *Cristián y yo*, de Augusto D'Halmar. También premiaron a un poema de mi amigo Antonio Skármeta sobre el combate naval de Iquique, y no sé qué le habrán dado por él. De los otros premiados no me acuerdo, pero estoy seguro de que si se recurre a los boletines que mencioné más arriba (hace unos días la historiadora Sol Serrano me contó que los estaba revisando para alguna investigación que tiene en curso) se encontrarán en ellos las pruebas de la infamia.

Las sesiones se llevan a cabo en la biblioteca del colegio, los días miércoles en la tarde (es decir ahora, que es invierno y cuando empieza a oscurecer). Con las gualetas de nuestros abrigos tapándonos las orejas, caminamos en esas tardes crepusculares desde la Alameda hacia un instituto, que a esas horas se encuentra semivacío. Nos deslizamos como ladrones por el pasillo de la derecha, dejamos atrás la rectoría y entramos en una sala que conocemos bien, en la que los anaqueles se levantan lustrosos e imponentes a los cuatro costados y en el medio de la cual hay una mesa larga, rodeada de asientos movibles. Frente a la mesa hay un mesón. Durante el día se atienden ahí los pedidos de libros, los préstamos y las devoluciones (de un tiempo a esta parte yo he estado sacando las novelas de Somerset Maugham y de Hermann Hesse). Pero ahora, en las sesiones de los miércoles, el mesón es el estrado desde donde les propinamos a nuestros compañeros ejemplos de nuestra propia y personal cosecha. Poemas de Raúl Sotomayor, Manuel Silva y Waldo Rojas, cuentos de Dito Vargas, Antonio Skármeta, Carlos Cerda y alguno mío. También aparecen por ahí, ocasionalmente, los viejos tercios: jóvenes que ya están en la universidad, pero que siguen apegados a la Alcin. Uno de ellos es Faruk (después se llamará Camilo) Taufik; otro es Pepe Cayuela; otro, Benjamín Rojas Piña; otro, Ariel Peralta, y uno más, Ernesto Malbrán.

Después de la lectura, la discusión arrecia. Con un seguro conocimiento del oficio y con la severidad de un tribunal supremo, aprobamos y desaprobamos. ¿Cuáles son los criterios? Una de las polémicas que recurre insistentemente en nuestras discusiones es la que enfrenta lo doméstico chileno a lo ajeno universal. Como la mayoría de los literatos jóvenes de esos años, los de la Alcin pensamos que el criollismo de don Mariano Latorre y don Luis Durand (exalumno del colegio que habló el año pasado el 10 de agosto, en las festividades del aniversario) pasó de moda. Creemos que la literatura chilena se debe renovar y que la renovación debe inspirarse sobre todo en la literatura francesa de posguerra, que estamos leyendo con avidez: Sartre y Camus, principalmente. No es una opción generalizada, sin embargo. Dito Vargas, que es un apasionado de la literatura estadounidense, ha descubierto allí a William Saroyan y ha convertido a Skármeta en su prosélito. También nos llegan noticias de unos jóvenes ingleses, que tenemos la sospecha de que son como nosotros y a los que llaman los *Angry Young Men*.

Otro asunto que nos preocupa y no sabemos aún cómo enfrentar satisfactoriamente es el de la significación social de lo que hacemos. Es una opinión más o menos compartida por todos nosotros que el arte tiene que ser la "expresión de la sociedad", pero cuando tratamos de aplicarle a lo que hacemos esa norma hay algo que cruje. Es un problema, como digo, y tal vez podamos resolverlo en el futuro.

El año del que les estoy hablando, el presidente de la Academia de Letras es Alejandro Solís, quien se transformará con el paso del tiempo en abogado y en juez y a quien lo esperan en el remoto e inimaginable porvenir dictatorial casos de derechos humanos que pondrán a prueba su gran sabiduría y su todavía más grande coraje. El bibliotecario del colegio es don Ernesto Boero Lillo. Fino caballero, fumador de un cigarrillo detrás del otro, con ojeras profundas, voz de bajo, gestos largos y una elegancia anticuada y pobretona, pero dignísima, muy por el estilo de la que cultivan los demás profesores del colegio. Vive don Ernesto en el propio instituto, es nuestro guía y también, a ratos, nuestro generoso encubridor. Con su ayuda conseguimos permiso para escaparnos del colegio de vez en cuando, cumpliendo funciones de la academia, es lo que decimos. En realidad, salimos para fumar y tomar cerveza en el restaurante Indianápolis, ahí en la Alameda, a la vuelta de la esquina, o para flirtear con unas peluqueras que trabajan en un local del segundo piso, al otro lado de la calle, y que nos ven la suerte (a mí me predijeron que iba a ser profesor de la Universidad de Chile) o para jugar en los *flippers*, que se instalaron hace poco en Ahumada, en el pasaje de los cines City y York. Él mismo, don Ernesto Boero, es un escritor más o menos secreto, que entre otras cosas le pergeña, según hemos sabido, los discursos al rector, un maestro de inglés de no muchas luces ("*shine your shoes every day, and don't be late*") que fue nombrado en ese puesto no se sabe bien si por el presidente Carlos Ibáñez o por su esposa, doña Graciela Letelier. Ahora que lo pienso, don Ernesto ha de haber sido para ese rector lo que fue don Andrés Bello para el patán de Diego Portales.

También pertenece don Ernesto a la Sociedad de Escritores de Chile, al Grupo Fuego de la Poesía y al PEN Club, donde tiene amigos a los cuales invita a que vengan a leernos sus creaciones y a conversar con nosotros. Hace poco nos visitó doña Marta Brunet, que es una señora bastante vieja, algo gruesa y de anteojos oscuros, de quien nosotros habíamos leído un libro que se titula *Montaña adentro*. Vinieron con ella Humberto Díaz Casanueva, un poeta filósofo, que según dicen fue alumno de no sé qué pensador de Alemania y deja en ascuas a todo el mundo con sus larguísimos poemas metafísicos, y un joven flaco y alto, que acaba de publicar su primer volumen de cuentos y que se llama José Donoso. Nos contaron que venía llegando de la Patagonia, adonde había ido a buscar inspiración en las estancias ovejeras, al parecer por recomendación de Francisco Coloane, lo que a nosotros nos pareció francamente inverosímil. Que ese joven tan flaco y de aspecto tan quebradizo haya pretendido ser peón patagónico es algo que cuesta creer.

Otros que vienen a la Alcin con cierta frecuencia son la pareja de poetas que forman Eliana Navarro y José Miguel Vicuña. El próximo año, en el 58, se va a publicar un libro de Vicuña cuyo título es *El hombre de Cro-magnon se desespera*, pero un anticipo de ese libro nos lo habrá infligido en la academia unos pocos meses antes.

Llegan también hasta la Alcin algunas muchachas que son alumnas del Liceo de Niñas N° 1, ubicado a unas pocas cuadras más abajo del instituto, en dirección poniente. A nosotros nos gustaría que fuesen nuestras musas, pero se niegan y argumentan que en el mejor de los casos están dispuestas a que nosotros seamos los "musos" de ellas. Son peleadoras, pero así las amamos. Antonio Skármeta pololea con una muy linda, la Cecilia Boissier, y yo con otra que es aún más linda, la María Angélica Rovira. Antonio, sospecho, va a terminar casándose con la Cecilia.

Y ya que estoy hablando de Skármeta, él va a ser quien suceda a Alejandro Solís en la presidencia de la academia, en 1957. Don Ernesto Boero no le tiene mucha confianza al Antonio y preferiría que fuese Pedro Buttazonni, que es político y tiene mejores modales, pero Buttazonni no escribe. Por eso nosotros somos partidarios del Antonio, que es un escritor de verdad, aunque es cierto que las relaciones públicas no son su fuerte (nadie diría que en el futuro lo espera una embajada). Skármeta lo hará muy bien, sin embargo, y un año después, en 1958, el presidente será yo, algo menos problemático que mi predecesor y por lo mismo, contando con el beneplácito de don Ernesto. Además de presidir las sesiones de los miércoles, mis tareas presidenciales incluirán discursos públicos, dentro y fuera del colegio, y visitas a algunas de las glorias de la literatura chilena.

Entre los discursos al interior del colegio, me tocará pronunciar el de la graduación del año 1958 (entre tanto, me habrán otorgado el Premio al Humanismo, que instituyó el profesor César Bunster, y que es una plata que nos gastaremos bulliosamente, todos los amigos, en el Bier Hall, una cervecería que está en la calle

Huérfanos); entre los discursos de afuera del colegio, memorable va a ser el que yo pronuncie en el Salón de Honor de la Universidad de Chile en un homenaje al poeta serenense Carlos Mondaca. Tenía entonces 17 años y era la primera vez que me sentaba en la testera de ese augusto salón. El corazón se me salía por la boca. Yo era de ahí, lo supe de inmediato, de ese salón y de esa universidad, de esos espacios que no eran sino la continuación natural de los espacios que ya eran míos, los de mi viejo colegio.

La primera de las visitas oficiales que hice en mi calidad de presidente de la Alcín fue al poeta don Diego Dublé Urrutia y a su señora esposa, la ilustre doña Josefina (Chepita) García Huidobro (me soplaron que era hermana de Vicente Huidobro, lo que me pareció asombroso, porque según yo, Vicente Huidobro se había muerto hacía siglos), en un caserón que está en la esquina de San Martín con la Alameda. Me llevó don Ernesto y me presentó a ese vate célebre, que me recibió como un abuelo sabio y me preguntó a quiénes estábamos leyendo los poetas jóvenes. No me atreví a confesarle que yo no era poeta, sino prosista, pero le conté que leíamos a Baudelaire y a Whitman, y él se echó a reír con todas sus ganas y me dijo que esos eran los mismos poetas que él leía cuando tenía nuestra edad. Enrojecí. Debíamos estar leyendo a poetas más cercanos a nosotros en el tiempo, aparentemente. Pude haberle dicho que leíamos también a García Lorca y a Neruda, pero me dio no sé qué y no lo hice. Me limité a escucharlo mientras nos tomábamos un té con galletas. Me contó entonces de su conversión al catolicismo en la Catedral de Notre Dame, en París, donde cayó de rodillas en el medio de la nave central, lo que me dejó muy impresionado. Cuando salí de la casa, me preguntaba a mí mismo por qué se le había aparecido Dios a don Diego en aquella iglesia de París y no en alguna de las tantas de Santiago. En el fondo, creo que don Diego quería mostrarme que él era un poeta cosmopolita y estaba al día hasta en materia religiosa, y que por eso sería bueno que lo leyéramos a él y no a los otros.

Mi otra gran visita, pero ahora en un terreno en el cual yo podía desenvolverme un poco mejor, fue al crítico chileno de aquel momento: Ricardo Latcham. En su departamento había libros hasta en el baño. Se ubicaba en una calle interior, ubicada en el centro de la ciudad, por allá por Monjitas o por Santo Domingo. De nuevo, fue don Ernesto quien me llevó. Latcham venía llegando entonces de un congreso en Concepción y estaba furioso. Creo que apenas se enteró de que yo estaba ahí, porque se lo habló todo él y despotricó sin pausa ni medida. Ocurre que en el congreso de marras habían hecho su *début* unos escritores ya treintones y autodenominados de la "generación del 50". Se proclamaban hijos de nadie y despreciaban o desconocían a todos los que los habían precedido en la historia de la literatura nacional, y eso era lo que a don Ricardo lo ponía fuera de sus casillas. Para él, la actitud de esos ya no tan jóvenes era de una ignorancia supina o de una incompreensión no menos beocia de las leyes de la historia, porque para los del 50 los viejos eran unos

“criollistas” fétidos de añejos o bien, unos “treintayochistas” comunistoides y más bien roteques. Ellos, por el contrario, eran personas finas, que se habían educado en colegios privados, donde les habían enseñado inglés y francés a la perfección. Por lo tanto, esa era su ascendencia y no la insulsa chilena.

Yo escuché a Latcham en silencio y después que nos fuimos sus palabras siguieron resonando en mi memoria. ¿Habría sido entonces cuando decidí que mi futuro no estaba en escribir unos cuentos que difícilmente iban a ser mejores que los de mis amigos y que en cambio podía llegar a ser un crítico bueno, a lo mejor tan bueno como él? No sé, puede ser. Yo salí del Instituto Nacional en 1958 (me sucedió en la presidencia de la Alcín Manuel Silva Acevedo) y me fui al Pedagógico, a estudiar literatura, por supuesto, pero me acuerdo de mi última visita al colegio en aquel año, poco después de nuestra graduación. Encontré al Quico Goldstein, que después fue psiquiatra, abrazado a una de las columnas del segundo piso. Le pregunté qué estaba haciendo ahí. “Despidiéndome, huevón”, me dijo, “al fin y al cabo fueron nueve años de mi vida los que pasé en este colegio”.



Capítulo 6

ENSEÑAR LITERATURA EN LA ESCUELA

**Pistas para la práctica de la interpretación de
textos literarios en la sala de clases**

Ignacio Álvarez

**Literatura y educación secundaria en
Estados Unidos: tendencias actuales en
currículum, materiales y enseñanza**

William H. Teale y Kierstin Thompson

**Leer poesía en educación secundaria:
problemas y oportunidades a través
de un estudio de caso**

Daniela Cavalli

Pistas para la práctica de la interpretación de textos literarios en la sala de clases

Por Ignacio Álvarez

La lectura de textos literarios en la escuela –como la lectura literaria en general– tiene su mejor utilidad y en realidad su verdadero sentido cuando termina en un ejercicio de interpretación. El supuesto básico de esta afirmación es que los textos que llamamos literarios son precisamente literarios porque codifican, expresan y representan una experiencia que nos parece socialmente valiosa. No voy a entrar en el detalle de estas cuestiones de principio: soy consciente de que no existe una pura definición de literatura, de que la representación de una experiencia es también su encubrimiento, de que el valor social no siempre coincide con lo que individualmente uno puede considerar valioso, de que la experiencia es problemática y declinante en la modernidad. Con todos esos bemoles y atenuaciones, sigue siendo válido el hecho de que los textos literarios cumplen su recorrido básico cuando son interpretados.

Lo que llamamos interpretación es, en principio, otro texto, oral o escrito, donde el lector decodifica y recoge la experiencia que el texto literario ha encerrado. Varios siglos de interpretación y teoría nos han enseñado, sin embargo, que este circuito está lleno de aperturas y de posibilidades. Un texto literario contiene muchas más experiencias de las que supone el escritor cuando lo redacta, de hecho, contiene experiencias que incluso pueden ser contradictorias entre sí. La interpretación, por otra parte, no repite el texto literario, lo reescribe. Ofrece una nueva formulación de él, lo que implica que la lectura es una actividad eminentemente creativa.¹ De hecho, un texto literario depende tan radicalmente de sus intérpretes que en realidad puede decirse que cada época y cada cultura construye su propio

1. Daniel Link, desde la práctica de la docencia universitaria, lo dice así: “La lectura es una construcción, antes que una mera reproducción. La lectura es un uso de un cierto material para producir sentidos” (91). Tony E. Jackson, intentando el cruce difícil entre la ciencia cognitiva y los estudios literarios, propone una formulación equivalente: “The interpreter weaves himself or herself into the fabric of the text in order to create a ‘new’ text that is still a function of the original. In this sense, the entire literary interpretive endeavor is paradoxical (both originally creative and parasitic), I do not see how could it be otherwise. As a consequence, literary-interpretive originality partakes in a powerful way of literary originality” (199).

Shakespeare, y que las razones por las cuales los ingleses de la época isabelina quisieron ver *Macbeth* no tienen nada que ver con las que damos en el presente.²

Si lo anterior es cierto, y a mí me parece que claramente lo es, es más evidente lo que decía más arriba, que la lectura de textos literarios en la escuela tiene su mejor utilidad y verdadero sentido cuando termina en un ejercicio de interpretación. Eso no quiere decir que la interpretación es *lo único* que debe hacerse en la escuela con los textos literarios, pero sí que es lo mejor y, sobre todo, *lo más importante*. Mi punto de vista, sobre todo para la enseñanza secundaria, es que se puede trabajar el vocabulario, se pueden trabajar los géneros del discurso, se puede buscar una enseñanza moral o el desarrollo psicológico de los estudiantes, en fin, se puede hacer muchas cosas con los textos literarios en el aula, a condición de que sepamos que ninguna de esas actividades es la que da sentido a la presencia de la literatura en la sala de clases, la interpretación y, obviamente, a condición de que no descuidemos el desarrollo de las habilidades interpretativas. Las mismas razones se pueden esgrimir a propósito del fomento de la lectura. No se trata de fomentar el consumo de libros o la lectura de novelas solamente, de lo que hablamos es de la lectura literaria, y eso implica el momento interpretativo.

Al hacer una revisión relativamente breve de los documentos curriculares de nuestro sistema escolar uno descubre que hay varias buenas noticias. Omar Davison ha notado un “tránsito desde el giro lingüístico al giro culturalista” en los estándares para la formación inicial docente, vuelco que “ha posibilitado repensar las categorías que definían lo literario y, por ende, ha cimentado un discurso sobre la literatura que, en el terreno pedagógico, se enriquece con nuevas perspectivas y debates” (12). También me parece evidente que las últimas bases curriculares, las que regulan la enseñanza desde 7º básico hasta 2º medio, promulgadas el año 2013, tienen una preocupación preferente por la literatura e incluso abordan la interpretación literaria. Al revisar los programas, sin embargo, y sobre todo a partir de una breve experiencia en cursos de capacitación para profesores, creo que hay bastante dispersión y poca claridad al momento de implementar un ejercicio que ponga en juego la capacidad interpretativa de los estudiantes.

En este trabajo quisiera aportar a la reflexión sobre la interpretación literaria en la escuela a partir de mi área de investigación y trabajo, los estudios literarios. Es una perspectiva que no puede proyectarse directamente al aula, pero tiene la ventaja de que consiste en la práctica constante de la interpretación literaria. Voy a recordar, en primer lugar, algunos ejemplos notables de interpretación surgidos en los estudios literarios, y luego intentaré la proyección de ese análisis al diseño de actividades interpretativas en la sala de clases.

2. Es una idea relativamente corriente en los estudios literarios contemporáneos. Una formulación clásica en Eagleton 23-25.

Tres ejemplos

Revisemos tres momentos estelares de la interpretación literaria.

Durante casi dos tercios del siglo xx, los chilenos leímos *Martín Rivas*, esa novela central de nuestra tradición literaria y relato eje de nuestra identidad decimonónica, como una historia de ascenso social. Martín era un muchacho pobre que alcanzaba posiciones aristocráticas gracias a su matrimonio con Leonor. En 1972, sin embargo, el entonces joven profesor Jaime Concha demostró que *Martín Rivas* era una novela centrada exclusivamente en la oligarquía y que no había en ella ningún ascenso social efectivo. Martín, cuyo padre ha sido dueño de un mineral de plata en Copiapó, representa la riqueza minera, liberal, nortina, que se alía con la riqueza del centro de Chile, especulativa o terrateniente, esencialmente conservadora. *Martín Rivas* es, en su lectura, un laboratorio ideológico de la elite y para la elite.³

Probablemente, la lectura de *Antígona* más a la mano para los atenienses del siglo v a.C., me refiero a la famosa tragedia de Sófocles, es bien distinta de la que hacemos ahora. En esa lectura el héroe trágico es Creonte, un gobernante bienintencionado y respetuoso de las leyes de los hombres que, sin ninguna advertencia previa, descubre que los dioses le cambiaron las reglas del juego. Debe hacerle caso a la irracional Antígona, que insiste en enterrar dentro de la ciudad de Tebas a su hermano, que ha muerto mientras intenta tomarla. Por cierto, Creonte no entenderá el giro hasta que muera toda su familia. Tras las varias dictaduras que sufrimos en América Latina, por otra parte, *Antígona* se nos volvió progresivamente un texto sobre la desaparición y la violencia perpetradas por el Estado, de modo que Antígona tiende a representar para nosotros a los familiares de quienes fueron desaparecidos, y Creonte se ha convertido en una figuración bien reconocible del tirano.⁴

Georg Lukács, uno de los críticos literarios más influyentes del siglo xx, sostuvo que el realismo, con su preocupación por la vida material y los particulares de la experiencia, lograba dar cuenta efectiva y sintética, es decir, total de las sociedades que retrataba. Por eso una novela como *Ulises*, de James Joyce, le parecía profundamente inútil y hasta equivocada. ¿Qué podía revelar acerca del mundo el relato pormenorizado de los pensamientos peregrinos que pasan, sin ningún orden ni concierto, por la cabeza de un burgués ni siquiera muy ilustrado? Theodor

3. Un ejemplo de la lectura "clásica" de *Martín Rivas* es la de Hernán Poblete Varas, para quien el joven representa a "la provincia que llega, limpia de vanidades y señoritos bien" (18). La lectura "burguesa" de Jaime Concha se justifica en las páginas 21-25 de su fundamental texto.

4. La interpretación de Creonte como el héroe clásico es desarrollada por Hegel, en sus *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Allí dice: "Creonte no es injusto; afirma que la ley del Estado, la autoridad del gobierno, debe ser respetada, y que de la infracción se deriva el castigo" (208). La frecuente identificación entre Antígona y los familiares de los detenidos desaparecidos puede leerse, por ejemplo, en García 90-2.

W. Adorno, marxista como Lukács pero atento a las contradicciones, lo refutó. La crítica no debía estar necesariamente en el texto sino en la lectura, dijo. *Ulises* funciona como una interpretación de la modernidad justamente en su encierro y en su interés por los pensamientos peregrinos. ¿No es eso acaso lo que produce la sociedad capitalista?⁵

¿Qué tienen en común estas tres interpretaciones excepcionales? En primer lugar, las tres son contraintuitivas. Se enfrentan a las lecturas corrientes, al sentido común o bien coexisten con interpretaciones plausibles que sostienen una idea que es su exacto contrario. Las tres, además, están profundamente ancladas en sus contextos de producción. El surgimiento de una perspectiva clasista para el *Martín Rivas* está obviamente ligada al proceso de la Unidad Popular. La recontextualización de *Antígona* es hija de los horrores de las dictaduras latinoamericanas. La valoración de la vanguardia que hace Adorno responde a una necesidad, la de encontrar nuevos instrumentos para entender las producciones artísticas de la vanguardia. Las tres están fundadas en una lectura cuidadosa de los textos y respetan en todo momento una ley tácita que las obliga a explicar en detalle a partir de qué aspectos o fragmentos de los textos literarios pueden llegar a sus conclusiones. En todas ellas la preocupación por la tragedia individual o la preocupación subjetiva no empaña la proyección social de sus conclusiones, una validez que, aunque general, nunca se vuelve fácilmente universal o universalista. Ninguno de estos intérpretes evita el dominio ético o la dimensión política, pero ninguno de ellos considera que la obra sea depositaria de una enseñanza incuestionable; más bien exponen los juicios que sus textos hipotéticamente transmiten, y sobre todo, discuten con ellos.

¿Qué pueden decirle estos ejemplos al modo en que pedimos que se interpreten los textos literarios en el aula? De eso se trata lo que sigue.

En la sala de clases

Junto a los tres ejemplos notables de interpretación, analicemos dos propuestas de actividad que provienen del Ministerio de Educación chileno. La primera es una actividad sugerida por el programa de estudio de cuarto medio para el electivo “Literatura e identidad”; las otras dos son sugeridas por el programa de octavo básico. La comparación es un poco injusta, eso sí. Se trata de actividades inspiradas en bases curriculares de distinta orientación –aunque ambas están vigentes– y con más de diez años de diferencia; la primera es de 2002 y la segunda, de 2014, ha sido elaborada sobre un currículum que considera explícitamente la interpretación literaria como problema. Pese a todo su análisis en conjunto puede no ser del todo

5. Lukács expresa su rechazo al *Ulises*, entre otros lugares, en su introducción a los *Ensayos sobre el realismo*. Adorno le replica duramente en “Reconciliación extorsionada”. Ver bibliografía.

inapropiado. Pienso que representa bien algo de la variedad profesional que se encuentra al abordar la cuestión de la interpretación.

A los alumnos de cuarto medio se les pide, fundamentalmente, “leer textos producidos en distintos momentos de la historia cultural que contengan reflexiones o propuestas sobre el tema de la identidad latinoamericana, compararlos y establecer las diferencias que se observan”, y luego se les propone organizar sus hallazgos según tres indicadores: determinismo telúrico; condición real maravillosa; determinantes actuales, globalizados, de la identidad latinoamericana.

A los estudiantes de octavo básico se les pide leer el cuento “El hombre de los ojos azules”, de Manuel Rojas, y realizar una serie de actividades estructuradas. Las actividades se inician como un clásico rastreo de información sobre los personajes y los espacios, y un ordenamiento de las acciones de tipo estructural. Sobre la base de ese rastreo se les proponen actividades interpretativas por medio de las siguientes preguntas: “¿Por qué crees que el autor eligió este tipo de espacios para su historia?, ¿qué importancia crees que tienen dentro del desarrollo del argumento?”; “¿cómo están ordenados los acontecimientos en el cuento?, ¿de forma cronológica o no? Fundamenta tu respuesta”; tras pedir que se relate el final del cuento, se pide realizar “una interpretación sobre este final, reflexionando en torno a las siguientes preguntas: ¿qué habrá querido transmitir el autor con estos hechos?, ¿qué mensaje te deja la historia de este personaje?”.

En una mirada global, me parece claro que la actividad de cuarto medio no alcanza a entrar en el terreno de la interpretación y, lo que es peor, ofrece de antemano la respuesta a la pregunta que hace a los estudiantes. Lo que se pide no es postular una historia de las formas que adquiere la identidad latinoamericana en los textos que se analizan; simplemente, se les pide que reproduzcan un esquema que ya les han entregado.

La actividad planeada sobre el cuento de Rojas, en cambio, sí se propone explícitamente alcanzar el dominio interpretativo. De hecho utiliza una muy atinada herramienta que podemos considerar ortopédica, porque intenta aislar los fundamentos textuales sobre los que luego se justificarán las interpretaciones del estudiante. Al momento de proponer la interpretación, sin embargo, surgen problemas de una índole distinta. Dejando aparte la mención a la intención autorial –¿por qué volver a cargar con el fardo de la intención del autor, me pregunto, tras tanta agua pasada bajo el puente de la teoría literaria?–, las preguntas que buscan proponer una lectura interpretativa parecen esperar *una* respuesta correcta. No es que la actividad lo proponga explícitamente, es que el uso de un conector causal “¿por qué?”, el recurso a la intención, la idea de que existe un mensaje en el cuento parecen sugerirlo. Como siempre, uno corre el riesgo de ser totalmente injusto al analizar aisladamente dos actividades. La capacidad de interpretar un texto literario no es automática y se desarrolla en el tiempo, y por lo mismo, es perfectamente posible que un grupo bien entrenado

entienda que las lecturas posibles son múltiples y que ninguna respuesta es de por sí correcta o incorrecta, independientemente de las instrucciones de una tarea dada.

Pese a las fuertes reservas anteriores, la tarea sobre la identidad latinoamericana tiene una virtud de la que carece la otra. Propone que leamos los textos siguiendo un cierto criterio, de acuerdo con una cierta orientación temática. Si los textos son infinitamente interpretables y desde infinitas perspectivas, la idea de pedir un sentido así, de manera desnuda, es muy parecida a esa angustiada tarea de la antigua enseñanza de las artes, el dibujo de tema libre. Algo de eso hay en la actividad que se basa en el cuento de Rojas. En efecto, la pregunta “¿qué habrá querido transmitir el autor con estos hechos?” es de una amplitud esencialmente inabarcable y amerita varias precisiones. Perfectamente, hacer preguntas más específicas, que orienten no la interpretación que buscamos sino el dominio en el cual queremos situar la discusión. Por ejemplo, si preguntamos qué transmite el texto con respecto a la hombría o la masculinidad (se trata de aventureros y buscadores de oro), estamos más cerca de poder encontrarnos con lecturas contrapuestas en las que ambas posturas tengan suficiente evidencia textual.

Una última observación. De las varias características valiosas que pueden rescatarse en las interpretaciones ejemplares del apartado anterior, ninguna me parece más importante que su rebeldía, su capacidad para desafiar el conocimiento establecido que tenemos de los textos literarios. Las dos actividades que hemos sometido a este escrutinio (y todas las que revisé preparando este texto) parecen resistirse sistemáticamente a ese ejercicio contraintuitivo. En ese desafío puede haber una clave relevante para que la interpretación literaria no sea solo una actividad culturalmente interesante, sino también una propuesta intelectualmente desafiante.

Conclusión

Quiero terminar con un reconocimiento y una afirmación. Sé bien que el ejercicio de criticar las debilidades del trabajo ajeno es esencialmente injusto. Más que un ataque a esos esfuerzos, entonces, entiendo esta discusión como parte de un esfuerzo colectivo por ir aclarando en qué consisten o deben las prácticas escolares con la literatura. Entiendo, por otro lado, que el trabajo del profesor está expuesto a infinitas variables que no he considerado. Pese a ello, la perspectiva que aquí se presenta hace tres apuestas disciplinarias e intelectuales, tres énfasis fuertes que tienen que ver con el lugar de la literatura en nuestra sociedad y que son independientes de las circunstancias eventuales de cada uno de nosotros. Primero: que el lugar de la literatura en la escuela es primordialmente una cuestión de desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes y no un puro ejercicio de la sensibilidad, y que sus frutos son, en primer lugar, intelectuales y solo suplementariamente afectivos. Segundo: que es posible y en realidad muy útil conectar el

conocimiento disciplinario de los estudios literarios con el mundo escolar, y que ese puente debe irse construyendo paso a paso.⁶ Tercero: que la lectura literaria es importante, aunque esa importancia no sea para nada evidente y le quepa a cada generación descubrir en qué consiste.

6. Coincido aquí con las observaciones de Omar Davison, quien hace una interesante lectura crítica sobre los estándares de formación inicial docente publicados en mayo de 2012 y concluye que es necesaria la mediación entre las definiciones teóricas y las prácticas de aula (12).

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor (2003). "Reconciliación extorsionada", en *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.

Concha, Jaime (2011). "*Martín Rivas* o la formación del burgués". 1972. *Leer a contraluz*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Davison, Omar (2014). "Estándares docentes y enseñanza de la literatura: saberes en tensión". Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Pedagogía Cátedra Unesco Lectura y escritura. Nuevos escenarios y desafíos para la lectura y la escritura en la educación chilena. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Eagleton, Terry (1988). "Introducción: ¿qué es literatura?". *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: FCE.

García, Antonia (2006). "Por un análisis político de la desaparición forzada". *Políticas y estéticas de la memoria*. Nelly Richard (ed.). Santiago: Cuarto Propio.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2008). Fragmento de "Lecciones sobre filosofía de la religión". Sófocles. *Edipo Rey. Edipo en Colono. Antiguan*. Buenos Aires: Colihue.

Jackson, Tony (2003). "Literary Interpretation and Cognitive Studies", en *Poetics Today* 24.2.

Link, Daniel (2012). "Elementos para la escritura de una monografía". *Citadme diciendo que me han citado mal. Material auxiliar para el análisis literario*. Ezequiel Vila (comp.). Buenos Aires: EDEFYL.

Lukács, Georg (1965). "Introducción", en sus *Ensayos sobre el realismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mineduc (2014). "Comprensión de lectura 'El hombre de los ojos azules' de Manuel Rojas". María José Barros. En <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-21471.html>.

Mineduc (2002). Lenguaje y comunicación. Lengua Castellana y Comunicación. Literatura e identidad. Programa de Estudio. Tercer o Cuarto Año Medio. Formación diferenciada humanístico-científica. Santiago: Mineduc.

Poblete Varas, Hernán (1999). "Alberto Blest Gana. Un comentario sobre su vida y su obra". Blest Gana, Alberto. *El ideal de un calavera*. Santiago: Andrés Bello, 1999.

Literatura y educación secundaria en Estados Unidos: tendencias actuales en currículum, materiales y enseñanza

Por William H. Teale y Kierstin Thompson

Estados Unidos no tiene currículum nacional. Por lo tanto, las decisiones sobre qué materiales de lectura, currículum y formas de enseñanza debe haber en las salas de clase a lo largo del país son tomadas generalmente a niveles estatales o locales (o ambos). Esto significa que algunos estados especifican, por ejemplo, qué antologías literarias pueden o no usar los estudiantes en las salas de clases de ese estado o, generalmente, incluso qué libros en particular o autores se enseñan como parte del currículum en los diferentes niveles de la educación secundaria. También es posible que un estado tenga poco o nada que decir acerca de los materiales o programas literarios, pues esas decisiones se dejan en manos de los distritos escolares locales. Así, el contenido de la instrucción literaria en Estados Unidos puede variar enormemente según cada estado, ciudad, distrito escolar o incluso cada escuela en particular.

Durante los últimos 15 o 20 años ha sido normal a lo largo del país que la enseñanza de literatura se base en estándares educativos definidos por cada estado. Estos estándares detallan lo que se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer en cada área específica de contenidos de educación secundaria, y en cada nivel. Respecto del aprendizaje literario, los estándares anteriores al 2010 normalmente contenían elementos como estos:

Características estructurales de la literatura:

- Comparar y contrastar la presentación de temas o tópicos similares a través de los géneros (9 y 10 grado).

Análisis narrativo del texto:

- Reconocer y comprender el significado de diferentes recursos literarios (9 y 10 grado).

- Contrastar las principales épocas, temas, estilos y tendencias en la literatura estadounidense y describir cómo las obras de miembros de diferentes culturas se refieren a las demás en cada período (11 y 12 grado).

Crítica literaria:

- Evaluar las cualidades estéticas del estilo (9 y 10 grado).
- Analizar la claridad y consistencia de los supuestos políticos en una selección literaria (11 y 12 grado).

Mencionamos el 2010 porque ese es el año en que la mayor parte de los estados adoptó el Núcleo Común de Estándares Estatales (Common Core State Standards, CCSS). Tal como otros estándares educativos previos, el CCSS identifica lo que los estudiantes debieran saber y ser capaces de hacer en cada nivel escolar (en este caso, desde kínder, cinco años, hasta el fin de la educación secundaria) en matemáticas y lenguaje. Por lo tanto, hoy Estados Unidos sigue avanzando hacia algo así como un currículum nacional. Más adelante nos referiremos al impacto específico del CCSS en el currículum de literatura y la enseñanza, pero lo mencionamos aquí porque ha afectado significativamente los contenidos y la dirección de la enseñanza de literatura a lo largo de las escuelas secundarias estadounidenses. Actualmente, existen “Estándares de lectura literaria de 9 a 12 grado” en las siguientes áreas:

- Ideas centrales y detalles.
- Escritura y estructura.
- Integración de conocimiento e ideas.
- Variedad de lectura y nivel de complejidad del texto.

Como resultado de la amplia incorporación de los estándares del CCSS, podemos anticipar que la investigación mostrará una creciente uniformidad en los materiales usados en la enseñanza de literatura en la educación secundaria de Estados Unidos.

Literatura en el currículum diario: ¿qué es leer?

Aunque no exista un currículum nacional de literatura para la educación secundaria en Estados Unidos, algunos investigadores han propuesto que el patrón presente en la literatura que se enseña en las salas de clases a lo largo del país es una representación literaria de lo que significa ser estadounidense (Loh, 2009). Otros han señalado como característica clave la prevalencia de textos seculares, que relatan históricamente la separación de conciencia entre Estado e Iglesia que tuvo lugar desde el siglo XVIII en adelante. Anteriormente, la mayoría de los textos usados tenía una orientación religiosa. Hoy, los títulos más comunes son *Matar un ruiseñor*, de Harper Lee; *Las brujas de Salem*, de Arthur Miller, e incluso *Noche*, de Elie Wiesel, su novela del Holocausto, que contienen críticas a la religión. Los

temas y tópicos de estos contenidos seculares, por ende, no solo han entregado un marco de referencia para la enseñanza de habilidades de lectura y escritura, sino que también han servido como fuente de instrucción moral. Los investigadores han indicado la presencia de iniciativas por incluir más textos que promuevan los ideales democráticos, como *Johnny Tremain*, de Esther Forbes (sobre la revolución americana), y relatos sobre Anthony Burns (esclavo del siglo XIX) para adolescentes más jóvenes (Sims Bishop, 1990) o *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, en educación secundaria (Galda y Beach, 2001).

Durante los últimos 50 años, el contenido de la enseñanza de literatura en la educación secundaria estadounidense ha cambiado considerablemente en algunos sentidos, en gran parte, como resultado de la combinación de fuerzas sociopolíticas, teoría educativa e investigación literaria. A comienzos de los 60, las antologías literarias eran ampliamente usadas y en general se organizaban de la siguiente forma: géneros literarios para 10 grado; literatura estadounidense para 11 grado; literatura inglesa, mundial y obras de grandes autores para 12 grado (Applebee, 1974). Normalmente, los textos usados para enseñar provenían de un canon literario aceptado, definido en su mayor parte por hombres de raza blanca (Anderson, 1964). Durante esta época, el campo de estudios de la lengua inglesa adoptó cada vez más el modelo académico, en parte a causa del éxito de la Unión Soviética en la “carrera espacial”, lo que indicaba para muchos que los estándares académicos en la educación secundaria del país debían elevarse. Pero en el campo de estudios de la lengua inglesa este modelo tuvo más que ver con la forma en que se enseñaba la literatura que con el problema de qué leer o incluir en el currículum de educación secundaria (Applebee, 1974).

La extensión de los cambios sociales que tuvieron lugar en Estados Unidos desde fines de los 60 y durante la década del 70 impactó los contenidos de la literatura en algunos aspectos, mientras los patrones generales de lo que leían los estudiantes secundarios se mantuvieron incluso a lo largo de los 80, como señala el estudio de Applebee de 1993, *Literature in Secondary School*. Lo que cambió fue que, hasta cierto punto, hubo mayor preocupación por ampliar la literatura incluida en el currículum, tanto en términos de agregar autores contemporáneos (especialmente más escritoras y autores de raza negra) y de abrir los programas hacia obras de alta calidad escritas específicamente para el público adolescente, la llamada literatura juvenil.

Es posible calibrar de qué manera esas nuevas tendencias impactaron realmente la enseñanza en los informes de Applebee, que contienen resultados de investigaciones estadísticas y estudios de caso que examinaron “el estado actual de la enseñanza de literatura en las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos”. Dos preguntas de esa investigación son particularmente relevantes para nuestro punto de vista:

- a) ¿Qué selección usan los profesores al enseñar literatura?
- b) ¿Cómo se presentan esas selecciones en la enseñanza?

El estudio también observó cómo se usaban los textos en el currículum de principios de los 90, en comparación con los de la investigación de Anderson de 1964.

El análisis de Applebee de 488 escuelas públicas y privadas a lo largo de Estados Unidos reveló que el canon tradicional de literatura clásica definido unos 25 años antes, se mantenía estable dentro del currículum de la educación secundaria. Los tres textos más usados correspondían a autores como Shakespeare, Dickens y Steinbeck (lo mismo que había hallado Anderson); solo una autora, Herper Lee, estaba entre los 10 más leídos. En general, relativamente pocos autores eran mujeres o pertenecientes a un contexto cultural no blanco; se habían incluido muy pocos textos de publicación reciente. En algunos aspectos, el cuerpo general de títulos se había reducido, pero existía un ligero aumento en el número de autores incluidos. La falta de una representación cultural amplia del momento puede atribuirse básicamente a dos factores: primero, los profesores en las salas de clases estadounidenses solían ser "jóvenes, europeo-americanos, mujeres, monolingües y originarios de entornos socioeconómicos medio-bajos" (Glazier, McVee, Wallace-Cowell, Shellhorn, Florio-Ruane y Raphael, 2000, pág. 287); segundo, primaba el enfoque de rigor académico y mérito literario en la enseñanza de literatura, promovido por la visión teórica del *New Criticism* (nueva crítica). Además, a fines de los 80, el 91% de los profesores encuestados usaba antologías literarias para enseñar inglés secundario. En 1990, esas antologías eran criticadas por ofrecer una cobertura superficial de temas, escritura pobre y preguntas y esquemas que se enfocaban más en la memorización que en un nivel más profundo de análisis (Eliot y Woodward, 1990).

En 2010, Stotsky *et. ál.* realizaron un estudio diseñado para "saber qué obras literarias asignan los profesores de 9 a 11 grado en las escuelas públicas, en clases estándares y avanzadas, y qué enfoques usan para enseñar a los estudiantes a comprender la ficción creativa y la no-ficción literaria" (pág. 3). Desde esa investigación es difícil determinar exactamente cuántos profesores fueron encuestados para llegar a los resultados que se ofrecen, pero son "más de 400" los que proponían títulos para los 773 cursos que enseñaban. Una notoria limitación del estudio es que todos los profesores trabajaban en el estado de Arkansas, por lo tanto, los resultados no pueden ser confiables para representar una tendencia general en el país. Stotsky *et. ál.* descubrieron que entre los 20 títulos más asignados, solo tres de ellos (*Romeo y Julieta*, *Matar un rruiseñor* y *Las brujas de Salem*) lo eran en más del 50% de las salas de clase entre 9 a 11 grado. Por lo tanto, un hallazgo interesante es que existe variedad considerable de las lecturas que los estudiantes pueden haber tenido a lo largo de sus años en la educación secundaria.

Stotsky *et. ál.* también compararon los hallazgos de Applebee a fines de los 80 y principios de los 90, respecto de las obras más comúnmente incluidas con su lista de 2010. Solo uno de los 10 más leídos de Applebee (*Hamlet*) no estaba entre los 15 más elegidos por los profesores de Arkansas. Pero el porcentaje de profesores de escuelas públicas que asignaron cada título en 2009 era significativamente más bajo que en el informe de 1993. Esto puede sugerir que los estudiantes estadounidenses actuales experimentan una menor uniformidad en sus lecturas de educación secundaria.

El otro punto relevante de la investigación de Stotsky *et. ál.* es que el nivel de dificultad de los textos de las obras asignadas suele ser más bajo, mientras la mayoría de las obras asignadas son demasiado breves para ofrecer desafíos “profundos” y consistentes que permitan a los alumnos que se gradúan estar listos para afrontar una carrera universitaria.

Este estudio, que proporciona el cuadro más completo de lo que ha sido la literatura en los últimos 50 años y de lo que se enseña actualmente en las escuelas secundarias de Estados Unidos, permite observar que:

- a) Si bien hay algunas obras y autores que siempre han formado parte del currículum de las escuelas secundarias, no existe actualmente una variación importante en la literatura que se usa a lo largo del país.
- b) Muchos “clásicos” siguen siendo ampliamente leídos en las escuelas secundarias, sin embargo, comienza a haber dentro del currículum más títulos contemporáneos y literatura culturalmente más diversa.
- c) Aunque la literatura multicultural es hoy más frecuente en la enseñanza literaria secundaria, el porcentaje de títulos que forma parte de la experiencia lectora de la mayoría de los alumnos es pequeño.
- d) La literatura juvenil es parte del currículum de lectura mucho más de lo que era dos generaciones atrás, o incluso una; solamente una limitada cantidad de títulos son ampliamente leídos.
- e) Cuando se discute el estudio de literatura en las escuelas secundarias estadounidenses, el foco se ha puesto básicamente en la ficción y la narrativa. Desde hace muy poco, con la implementación del CCSS, se ha reforzado fuertemente la necesidad de incluir la enseñanza de textos de no ficción en los programas.
- f) Ninguna de las investigaciones más importantes ha examinado de manera sistemática la presencia de formatos literarios “alternativos” en el currículum secundario, específicamente, novelas gráficas, libros electrónicos y textos literarios multimedia. Textos como estos resultan cada vez más interesantes para los profesores, pero nuestra experiencia indica que hoy no son ampliamente usados como parte del currículum de educación secundaria.

Tras detallar estos hallazgos, es importante aclarar que existen limitaciones importantes para obtener información sobre qué se usa y quiénes lo hacen en las salas de clase del país. Aún hay muy poco financiamiento para realizar estudios nacionales y completos al respecto.

Literatura en el currículum diario: ¿dónde y cómo?

Aunque en la investigación sistemática se puede encontrar poco sobre “dónde” se puede encontrar la literatura que se enseña en la educación secundaria de Estados Unidos, nuestra experiencia como profesores, docentes de profesores e investigadores durante las últimas cuatro décadas, indica que virtualmente toda la enseñanza de literatura que se conduce en las escuelas del país ocurre durante las horas diarias de clase designadas como “Inglés”, usualmente un período de 50 a 60 minutos del día. Algunas escuelas también tienen un horario de humanidades para estudiantes secundarios (comúnmente en primer año, grado 9), que combina la enseñanza de inglés con ciencias sociales e historia. Estos programas de humanidades normalmente se organizan en torno a un enfoque temático o socio-histórico. Este enfoque, sin embargo, es bastante reciente. Algunos estudios han señalado que los profesores, aunque estén obligados a ceñirse a las demandas curriculares, desean encontrar formas para que los estudiantes puedan interactuar con el texto, sea al hablar o escribir (Bourne y Jewitt, 2003). Otros investigadores han intentado atender las transacciones con el texto junto con involucrar a los estudiantes hacia lo personal y afectivo, de manera tal de “liberarlos de la autoridad del texto, del autor y de las interpretaciones de los profesores” (Greco, 1992). Pero tales lecturas críticas son escasas y representan una contra narrativa de la experiencia promedio de los alumnos en la clase de literatura. Estos enfoques suelen incluir la enseñanza de literatura en conjunto con enseñanzas relativas a la lectura y escritura de una variedad de textos expositivos e informativos. La idea de una contra narrativa, o de desafiar la narrativa dominante, cada vez obtiene más interés.

Investigadores influyentes, como Lee (1995) y Gutiérrez (2008), han llamado la atención sobre el hecho de que los discursos sociales de los estudiantes afroamericanos y migrantes son herramientas reales para interpretar la cultura y el texto. Su trabajo representa un recordatorio importante sobre el deber del currículum literario estadounidense de representar el conocimiento y la experiencia de lectores diversos.

En estos niveles secundarios virtualmente no se incluye literatura dedicada a las ciencias físicas y biológicas, matemáticas, arte, música o educación vocacional. Las obras literarias suelen encontrarse en los niveles avanzados de cursos de lenguas extranjeras, pero no se leen normalmente por su contenido literario, sino solo para otorgar más fluidez en el idioma, con el objetivo general de comprender la trama fundamental. Por ejemplo, textos populares en lenguas extranjeras incluyen *El principito*, de Saint Exupéry, y fragmentos de *Don Quijote*, de Cervantes.

Cómo se enseña literatura: respuesta lectora dentro y fuera del aula

Existen diferentes enfoques para provocar las respuestas de los estudiantes hacia la literatura. Algunos profesores todavía dictan cátedra y dominan la conversación en clase sobre el libro que enseñan. Pero este modelo de enseñanza literaria se ha vuelto menos deseable, incluso criticado, debido a la influencia de estudios como los de Cazden, *Classroom Discourse* (1988), que señalan la escasa capacidad de los estudiantes para generar temas de discusión, pues son forzados a responder las preguntas de los profesores y son rápidamente evaluados según la precisión de su respuesta. A partir de este estudio, muchos investigadores y practicantes han diseñado estrategias alternativas de enseñanza para promover la generación de discusión sobre los textos en clase por parte de los estudiantes.

Johannessen y Kahn (2005) sugieren un modelo investigativo para la interpretación textual en clase. Enseñar a los estudiantes a reconocer y escribir diferentes tipos de preguntas es parte del proceso. Las relaciones pregunta-respuesta de Raphael (1982) ofrece un buen modelo para enseñar estas habilidades críticas.

El otro componente esencial es la creación de un ambiente en el cual todos los miembros de la clase, incluyendo al profesor, son capaces de emitir aseveraciones, hacer concesiones, usar y cuestionar información para generar discusiones. En *Fostering the Reader's Response* (1989), Smagorinsky y Gevison sostienen que hay cinco tipos de objetivos para los lectores: obtener información, satisfacer necesidades emocionales, entender una obra en sí misma, interpretar el significado y evaluar los logros literarios. Esto permite a los profesores de educación secundaria considerar a lectores que satisfacen necesidades emocionales, a los que quieren entender la obra en sí misma y a los que interpretan significados.

El Núcleo Común de Estándares Estatales (CCSS*) y la enseñanza de literatura en secundaria

Cuarenta y tres de los 50 estados, además del distrito de Columbia, cuatro territorios y las escuelas del Departamento de Defensa han adoptado el CCSS. Este se basa en "investigación sólida y evidencia práctica", y especifica lo que es necesario enseñar en cada nivel, de modo que los estudiantes estén preparados para afrontar la educación superior cuando terminen la secundaria. Sin embargo, los estándares no especifican cómo se debe realizar la enseñanza. La forma de hacerlo es decisión de estamentos estatales o locales.

La amplia adopción del CCSS ha impactado la enseñanza de lenguaje y literatura inglesa, fundamentalmente, de tres maneras:

* Por sus siglas en inglés, Common Core State Standards.

- a) Mayor énfasis en el uso de textos informativos y de no ficción para crear el conocimiento de contenidos.
- b) Enfoque en el uso de información de los textos al leer y escribir sobre literatura.
- c) Involucrar a los estudiantes en una “lectura atenta” de textos complejos.

Se ha producido una enorme cantidad de literatura profesional (libros, artículos de revistas, blogs y más) sobre el CCSS, pero como sus estándares solo se adoptaron recientemente y las evaluaciones asociadas a él se implementaron por primera vez en el curso del año 2014-2015, ha habido muy poca investigación sistemática respecto del impacto que ha tenido en los materiales literarios o la enseñanza de literatura en las secundarias estadounidenses.

Por lo tanto, lo que podemos decir sobre el CCSS viene de nuestra observación personal y de las conversaciones con otros investigadores en varios lugares del país. Un factor que vale la pena mencionar es que el CCSS tiene “textos modelos” que sirven para “ejemplificar el nivel de complejidad y calidad que requieren los estándares”; y sugieren “un abanico de textos que los estudiantes deben encontrar”. Esta es una característica bastante inusual, pues los estándares anteriores rara vez determinaban textos específicos que representaran las dificultades y rangos textuales que se esperaba fueran cubiertos en los diferentes grados. La buena noticia sobre esta característica del CCSS es que en los indicadores de modelos de lecturas se pueden ver cambios en el canon de lecturas de los últimos 25 años relativos a la inclusión de literatura contemporánea y juvenil. Por ejemplo, se mencionan ¡Habla!, de Laurie Halse Anderson, un texto común en los currículos de educación secundaria, y *La casa en Mango Street*, de Sandra Cisneros. También se incluye la novela gráfica de Gene Luen Yang, *American Born Chinese*, un título común para los investigadores de aula y las publicaciones sobre prácticas para la secundaria. Este tipo de aportes ayuda a reforzar la idea de que lo que se enseña en las salas de clase de secundaria necesita incluir más lo multicultural y lo juvenil.

El enfoque de usar información de los textos ha impactado significativamente la escritura (y la enseñanza de la escritura) en las clases de inglés de secundaria. En 1981, Probst sugería que la respuesta de lectura obligaba a los estudiantes a volver al texto, la mayor de las veces espontáneamente, para defender sus interpretaciones. Al menos un estudio ha indicado que los estudiantes que creen que la interpretación se basa, en parte, en la construcción activa de significado por parte del lector (modelo transaccional) obtienen mayores logros en sus respuestas escritas personales y temáticas (Mason, Scirica y Salvi, 2006). Pero el impacto más obvio es el reconocimiento de que el argumento es una estructura esencial para la escritura analítica, evidente tanto en el criterio del CCSS como en la popularidad de textos como *Teaching Argument Writing, Grades 6-12: Supporting Claims with Relevant Evidence and Clear Reasoning*, de Hillock (2011).

El creciente énfasis en los textos de no ficción ha influido en la enseñanza secundaria de inglés al menos en dos formas. Primero, el CCSS indica que al momento de entrar a secundaria la proporción de textos que debieran encontrar los estudiantes es, aproximadamente, 70% no ficción y 30% narrativa. Lo que pretende el CCSS es que esta proporción sea adecuada con la experiencia de los estudiantes en todas sus materias. Sin embargo, esta propuesta algunas veces ha sido interpretada erróneamente, pues en algunas escuelas secundarias se requiere que incluso los profesores de inglés mantengan en sus clases la proporción de 70% para la no ficción. Esto es claramente una mala aplicación del estándar, y allí donde ha ocurrido ha causado preocupación entre los profesores, incluso entre los apoderados y la comunidad, así como entre los investigadores literarios y educadores docentes.

Segundo, y este es un efecto más benéfico, cada vez más profesores de inglés de secundaria buscan equilibrar los textos de no ficción con las novelas, relatos y poesía que usan en el núcleo de su currículum. Por ejemplo, un profesor puede unir la lectura de *El señor de las moscas*, de William Golding, con fragmentos del estudio clásico de psicología sobre las prisiones, *Stanford Prison Experiment*. Otros profesores dan a leer *Las cosas que llevaban*, de Tim O'Brien, la novela sobre la guerra de Vietnam, junto a documentales como *Dear America: Letters Home from Vietnam*.

Inglés de nivelación avanzada: la influencia de un examen nacional en el currículum

Hay otro aspecto del currículum literario en las secundarias estadounidenses que merece atención: los cursos de nivelación avanzada (*Advanced Placement*, AP) y sus exámenes asociados. Los estudiantes secundarios toman estos cursos para obtener créditos de educación superior que reciben al inscribirse en la universidad. Estos cursos y exámenes normalmente se relacionan con un interés por la "alta cultura" y desde hace varios años incluyen una mayor variedad de textos (es decir, más literatura multicultural, contemporánea y extranjera). Por ejemplo, los títulos sugeridos para los estudiantes que realizan exámenes de respuestas abiertas incluyen *Entre dos palacios*, de Naguib Mahfouz, y *El hombre invisible*, de Ralph Ellison. Además, el ensayo de análisis literario incluye fragmentos de *Clara luz del día*, de Anita Desai, y *Qué fue de los Mulvaney*, de Joyce Carol Oates.

Estos títulos hacen evidente la noción de que los estudios avanzados de literatura en las escuelas secundarias deben incluir tanto a autores estadounidenses como internacionales que representen múltiples etnias, razas, culturas y perspectivas. La inclusión de textos de autores de raza negra y de mujeres parece ser una característica esperanzadora en el currículum secundario de literatura, aunque vale tener en cuenta que los cursos AP son, en gran medida, elegidos por estudiantes con

talento académico que se matriculan en escuelas de “alto nivel”, donde en general suele haber pocos estudiantes de raza negra.

Censura y literatura en las escuelas secundarias de Estados Unidos

Un tema relevante de mencionar son los cuestionamientos que producen algunas obras que se enseñan en el currículum, textos que en general son recomendados por los profesores como lectura secundaria o fuera de clases, o se mantienen en la biblioteca escolar. No todos los profesores pueden sufrir la experiencia de cuestionamientos o censura a un libro, pero tal como muestran las estadísticas de la American Library Association (ALA) (<http://www.ala.org/advocacy/intfreedom/censorshipfirstamendmentissues/censorshipschools>), el cuestionamiento a los libros usados para la enseñanza o recomendados por los profesores es muy extendido. El informe anual de ALA sobre libros cuestionados y censurados entre 2007 y 2013 muestra cuestionamientos virtualmente en todos los estados para una gran cantidad de títulos (<http://www.bannedbooksweek.org/mappingcensorship>). Es más, cuando padres o un grupo organizado (como Padres Contra los Malos Libros en la Escuela) cuestionan la elección literaria de un profesor, generalmente tienen gran impacto en los profesores o escuelas individuales y en los sistemas escolares. Lamentablemente, los profesores pueden autocensurar partes controversiales de los textos o textos completos, porque se sienten inseguros de discutir ciertos temas con sus alumnos o porque no se sienten apoyados por los administradores. Asimismo, son incapaces de pelear ellos mismos con los censores externos de los textos (Freedman y Johnson, 2000-2001; Wollman-Bonilla, 1998).

Lectura adolescente fuera de la escuela y en línea

Un profesor de Inglés de escuela pública estadounidense, normalmente, tiene cinco cursos de estudiantes diferentes cada día, con 25 a 30 niños por curso. De ahí que evaluar las habilidades e intereses de lectura de cada uno de ellos sea una tarea abrumadora, si no imposible. Para responder a las necesidades individuales de cada lector, muchas escuelas a lo largo de Estados Unidos han desarrollado posibilidades de lecturas de selección personal, mientras que los estudiantes pueden satisfacer sus necesidades de lectura individual a través de programas fuera de la escuela, como clubes de lectura o espacios de lectura interactiva en línea, con postes con recomendaciones de lectura para jóvenes, sitios como RookieMag, o sitios para seguidores de sagas y series literarias (Alvermann, 2008), como *Harry Potter*, *Los juegos del hambre* y *Percy Jackson*.

Cada vez más lectores adolescentes encuentran la forma de conectarse con mundos ficticios y con sus autores. John Green, autor de las exitosas novelas para

jóvenes *Bajo la misma estrella* y *Buscando a Alaska*, alcanzó toda una hazaña en términos de la interacción con sus lectores adolescentes. Ha creado videos, blogs, tumblrs y miles de formas para que sus lectores sientan una conexión personal con él. Su canal de YouTube, *vlogbrothers*, normalmente obtiene entre 150 mil y 250 mil visitantes para cada uno de sus videos. No logramos obtener cifras de cuántas visitas tiene su sitio web, johngreenbooks.com, pero seguramente son millones. Para entender hoy la lectura y la enseñanza de literatura en el nivel secundario es necesario tomar en cuenta los hábitos de lectura en línea y fuera de la escuela de los adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

Applebee, A. N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

————— (1993). *Literature in the Secondary School: Studies of Curriculum and Instruction in the United States*. Research Monograph Series. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Stotsky, S.; Traffas, J.; Woodworth, J. (2010). *Literary Study in Grades 9, 10 and 11: A National Survey*. Association of Literary Scholars, Critics and Writers.

Leer poesía en educación secundaria: problemas y oportunidades a través de un estudio de caso

Por Daniela Cavalli

Es un hecho que la poesía está presente en muchos de los currículums y en muchas de las aulas de secundaria. Sin embargo, ¿estamos ayudando a que nuestros y nuestras estudiantes se interesen por conocer y vivir lo que la poesía puede ofrecerles?, ¿por qué podríamos querer que se transformen en lectores y lectoras de poesía?

Un estudio de caso realizado en una escuela pública de la provincia de Barcelona (Cataluña) nos ha permitido identificar algunos problemas y algunas oportunidades que la lectura de poesía plantea en un aula de secundaria y, con ello, reflexionar sobre las inquietudes que aquí expresamos.

El objeto de esta investigación cualitativa ha sido entender, en el contexto de una clase de Lengua Castellana y Literatura, las experiencias con la poesía de cinco alumnos¹ de cuarto año de ESO² (educación secundaria obligatoria).

En consonancia con los planteamientos de Vygotsky (1978; 1986; 1996; 1997), desde la teoría histórico-cultural del aprendizaje y con la concepción dialógica del lenguaje de Bajtín (1981; 1994), entendemos que la experiencia con la poesía, ya sea individual o colectiva, es un fenómeno dinámico, dialógico y socialmente mediado. Por lo mismo, para la consideración de la lectura y del texto literario nos hemos apoyado en la teoría de la recepción lectora de Rosenblatt (1978; 2004) y en la estilística y lingüística crítica de Fowler (1996). Estas aproximaciones teóricas hacen posible concebir la lectura literaria como una actividad socioculturalmente mediada tanto por el lector y sus circunstancias, como por el texto y sus características.

Entendiendo, por ende, que lo individual se da a partir de lo social, el breve examen que realizaremos a continuación descansa en la posibilidad de que lo particular se abre para la consideración de lo general.

1. Por razones de orden práctico, a partir de ahora utilizaremos el masculino en forma inclusiva.

2. Equivalente a segundo medio en el sistema educacional chileno.

El análisis de las observaciones en el aula, de las conversaciones con los distintos actores del escenario estudiado y de los materiales y documentos recogidos, nos ha permitido distinguir, por un lado, la existencia de algunos problemas que habrían dificultado la lectura de poesía y el trabajo con ella en las clases y, por el otro, distintas oportunidades que la poesía presentó a los alumnos. En esta ponencia destacaremos dos problemas (1 y 2) y, vinculados con estos, tres oportunidades (3, 4 y 5) que hemos considerado de posible relevancia también en otros contextos.

- 1) En el caso de la profesora, pudimos observar contradicciones entre su deseo de hacer un trabajo con la poesía más profundo y significativo para el alumno y las demandas del currículum y de la prueba de acceso a la universidad (PAU).
- 2) En el caso de los alumnos, se vio que los usos de lenguaje con efecto de “extrañamiento” o “desfamiliarización”³ (Fowler, *Op. cit.*) presentes en los textos poéticos planteaban una dificultad para la construcción de sentido.
- 3) Cuando los alumnos entraban en procesos de construcción de sentido para un poema, las dificultades que el lenguaje “desfamiliarizante” presentaba podían convertirse en oportunidades de aprendizaje y de trabajo en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, *Op. cit.*).
- 4) El espacio para la diversidad de interpretaciones o sentidos dio pie a diálogos instruccionales auténticos. Es decir, que no perseguían una respuesta determinada a priori y que favorecían una implicación genuina con los textos (Nystrand, 1997; Wells, 2002).
- 5) La lectura de poesía centrada en las respuestas de los alumnos facilitó que estos usaran la poesía en la conformación crítica de sus propias voces/identidades (Bajtín, *Op. cit.*).

Al momento de realizarse la investigación, Luisa,⁴ la profesora de la clase observada, estaba buscando formas de construir un aula o un quehacer docente que tuviese por base los intereses de los alumnos. Aceptó colaborar con nosotros porque deseaba realizar un trabajo diferente y más pausado con la poesía que, además, facilitara la implicación emocional de los alumnos con la lectura. No quería centrarse en el análisis de texto a partir de sus elementos estilísticos y de su pertenencia a un período específico de la historia del arte y la literatura, que era lo que habitualmente se hacía en secundaria. Tampoco quería realizar clases frontales donde ella explicara los textos mientras los alumnos escuchaban, asignándoles así un rol enunciativo bajo (Lefranc, 2004). Las actividades que les propuso a los estudiantes

3. El término “extrañamiento” o “desfamiliarización” fue acuñado y utilizado por los formalistas rusos a principios del siglo xx.

4. Los nombres de todos los participantes han sido cambiados por otros ficticios.

fueron individuales y grupales, orales y escritas, permitieron que estos escogieran los poemas a leer y trabajar e incluyeran otro tipo de textos y lenguajes (e.g. visuales y musicales). En general, los alumnos respondieron bien a estas actividades:

Luisa: ¿hay algo que ha cambiado en vuestro interior respecto de la poesía?, ¿podéis aconsejarnos?

Aa⁵1: seguir con esto.

Ao1 dice que ha sido menos aburrido.

Ao2: solo eran palabras (...) y no sé, nunca me había puesto a pensar lo que sentía (...)

(...).

Aa2: me ha gustado porque nos has dado libertad de escoger... repetiría.

Aa3: igual que Mercè yo diría y propondría hacerlo antes porque ya venimos odiando la poesía. Hay gente que ya está muy cerrada, otra se ha abierto un poco (...).

Sin embargo, la mayor dedicación de tiempo que esta aproximación a la poesía implicó se constituyó en una preocupación y una fuente de estrés para Luisa. La inquietaba no cubrir todos los contenidos programados para la clase y que, de cara a las demandas del próximo curso, es decir, de primero de bachillerato,⁶ esto pudiera tener consecuencias negativas para los alumnos.

Por otro lado, en relación con la literatura misma, las demandas que la PAU imponía, tanto a los cursos de bachillerato como a los previos, entraban en conflicto no solo con un trabajo con la poesía centrado en las vivencias de los alumnos, como era el caso del aula de Luisa, sino que también con uno de análisis y comentario de corte filológico, que era lo que se promovía desde el currículum para la educación secundaria.

El currículum catalán plantea la siguiente visión de los aprendizajes literarios escolares:

Finalment, la competència literària fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L'accés guiut a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos i apreciïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i

5. Aa= alumna; Ao= alumno, y más adelante, I= investigadora.

6. El bachillerato orientado al acceso a la universidad es una de las alternativas de la educación secundaria posobligatoria en España. Primero y segundo de bachillerato orientado a la universidad serían equivalentes a tercero y cuarto medio de formación diferenciada humanista-científica.

teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que ens envolta (cançons, refranys, dites, etc.). Amb tot això els nois i les noies van interioritzant els senyals de la cultura que els aniran precisant els criteris per ser més rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, amb la qual cosa, a més d'estimular la seva creativitat, es desenvolupa el seu sentit crític.⁷

En la PAU, la literatura se inclueix a través de preguntes sobre lectures prescriptives (que se formulan sin mostrar los textos o mostrando fragmentos de estos, excepto en el caso de los poemas) que promueven la memorización de hechos y personajes y la aplicación descontextualizada de conocimientos estilísticos e históricos.⁸ Tambien, en la seccion de comprension de lectura de esta prueba, entre otros, se usan fragmentos de textos literarios para medir la comprension lectora a través de preguntas gramaticales, de vocabulario y, en menor medida, de contenido.

Esta prueba estandarizada tiene importantes consecuencias para los alumnos. Por ende, la reduccion de los aprendizajes literarios a contenidos y operaciones susceptibles de medirse descontextualizadamente y la utilizacion no literaria de textos literarios que en ella se ven tambien las tendrían.

El impacto de la PAU en el sistema de actividad escolar estaria contribuyendo al encapsulamiento de los aprendizajes escolares (Engeström, 1991). Además, estaria, en algunos casos (como el de Luisa), llevando a los profesores a dilemas de muy difícil resolucion.⁹

Los alumnos de la investigacion coincidían al describir el trabajo con poesia realizado en las clases de secundaria previas a esta como centrado en el analisis de textos. En estos analisis, hechos principalmente a partir de sus elementos estilísticos y de sus características histórico-artísticas, el profesor explicaba el significado de los poemas sin conectarlo a la diversidad de lecturas –vivencias y contextos– de

7. "Finalmente, la competencia literaria hace que los y las jóvenes puedan comprender mejor el mundo que los rodea, a las otras personas y a sí mismos a través de la lectura de obras de calidad y del contacto con las construcciones de la cultura tradicional. El acceso guiado a estas obras facilita el desarrollo del hábito lector y escritor y hace que los y las jóvenes descubran el placer por la lectura, sepan identificar estéticas y recursos y aprecien textos literarios de géneros diversos (poético, narrativo y teatral), y también de otras formas estéticas de la cultura que nos rodea (canciones, refranes, dichos, etc.). Con todo esto los y las jóvenes van interiorizando las señales de la cultura que les irán precisando los criterios para ser más rigurosos en sus valoraciones y gustos estéticos, con lo cual, además de estimular su creatividad, se desarrolla su sentido crítico". (Traducción de la autora).

Curriculum educació secundària obligatòria – Decret 143/2007 DOGC núm. 4915: pág. 2 <http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso/curriculum>

8. Esto es más notorio en el caso de la poesía, ya que la lista de lecturas prescriptivas incluye más de 40 poemas desde la Edad Media hasta el siglo xx (década del 70). Las obras narrativas son solo tres (novelas). A esto se suma una cantidad equivalente de lecturas que deben prepararse, también en los dos años del bachillerato, para la prueba de catalán. Téngase además en cuenta que aquí nos referimos principalmente a la fase general de la PAU y no a la específica.

9. Pensamos que este tipo de barreras dificulta el ejercicio de la profesión docente.

los alumnos (Rosenblatt, *Op. cit.*; Smagorinsky, 2001). Promoviendo con ello la idea de que existe un significado único o verdadero. Los alumnos decían que a menudo no habían llegado a entender las obras leídas. En estas situaciones, los usos de lenguaje “desfamiliarizante” de la poesía, es decir, de técnicas y recursos que transforman el lenguaje habitual en nuevo y/o inusual (Fowler, 1996¹⁰), habían sido percibidos como un escollo. Por ejemplo, en el análisis de poesía barroca, el uso de un lenguaje metafórico, polivalente y ambiguo y las alteraciones sintácticas habían planteado dificultades para la construcción de sentido. La falta de instancias mediadoras que asistieran a los estudiantes en la superación de estos desafíos, en muchos casos, había ido produciendo desinterés por la lectura de poesía.

Aa: (...) pues era muy de endecasílabos y eso de encontrar y –eso es muy pesado/ o sea nunca este es el primer año que nos hemos dedicado a– como a sentir qué transmite la poesía/ (...) sí o sea cuando ahora leo un poema pues puedo como ya he dedicado un tiempo a estar/ es como qué me va a transmitir pues me da como más idea /antes pues leías un poema y no en-entendías lo que decía pero tú lo ibas leyendo y ya está/ no dabas importancia al significado/ solo dabas importancia o- (???) o sea a la estructura/

Por otro lado, las entrevistas realizadas a los alumnos del estudio dieron pie a diálogos instruccionales en que las dificultades que el lenguaje “desfamiliarizante” presentaba se convirtieron en oportunidades para el aprendizaje literario. La mediación externa (Wertsch, 2007) de alguien con mayor experiencia y conocimiento¹¹ se mostró como fundamental y abrió la posibilidad al desarrollo cognitivo (de funciones mentales superiores, Vygotsky, 1978; 1997). Esta mediación buscaba partir desde los significados evocados por los alumnos (Rosenblatt, *Op. cit.*) y no de un sentido definido al margen del lector.

El siguiente fragmento de una conversación entre una alumna y la investigadora, sobre el poema “Límites”¹² de Juan Gelman, muestra el momento en que la alumna

10. Nos referimos a Fowler y no a los formalistas rusos porque nuestra visión de estos fenómenos está en consonancia con los aportes hechos desde la ramas de la Lingüística centradas en los usos sociales del lenguaje (posteriores al Estructuralismo). Por lo tanto, entendemos el valor “desfamiliarizante” de estas técnicas y recursos en función de los contextos de uso y no solo del texto.

11. La mediación externa de alguien con más experiencia y conocimiento no es la única forma de mediación posible. De hecho, en este caso, también hubo mediación interna. Nos hemos referido a la mediación externa por su relevancia en el plano de la instrucción y en el trabajo en la zona de desarrollo próximo en la teoría de Vygotsky.

12. “Límites”

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí la sed,/ hasta aquí el agua?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el aire,/ hasta aquí el fuego?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el amor,/ hasta aquí el odio?

¿Quién dijo alguna vez: hasta aquí el hombre,/ hasta aquí no?

Sólo la esperanza tiene las rodillas nítidas./ Sangran.

(Juan Gelman, 2001)

–que ya venía construyendo significado para el texto– enfrenta una estrofa en que hay una mayor desviación respecto no solo de los usos habituales del lenguaje, sino también del patrón establecido al interior del poema.

Aa: (...) que va repitiendo y da una sonoridad/ pero lo que no entiendo es {[con leve risa] esto} la última ((estrofa))

I: ¿no entiendes los últimos versos?

Aa: {[con voz baja] sí}

I: a ver/ y y ¿qué pasa ahí? ¿hay algo de lo que te puedas agarrar? solo la esperanza tiene– porque de alguna manera/ esto ya no es pregunta

(...)

Aa: sí porque cuan– la primera vez que lo leí pues entendí esto/ entonces cuando leí el último verso pues me quedé como descolocada/ sino que qué me quiere decir ahora

I: ¿y tenías ganas de saber?

Aa: sí

La dificultad de sentido encontrada la lleva a solicitar ayuda y, una vez que la recibe, a interpretar los versos problemáticos. El diálogo iniciado gracias a esta encrucijada facilita que la chica, a partir de su propia vivencia del significado, no solo construya una interpretación para la última estrofa, sino que además vaya aprendiendo estrategias para significar un lenguaje en una situación de uso con mayor ambigüedad gramatical y semántica.

Nuestra investigación nos ha permitido apreciar que el interés por la lectura de poesía descansaría en la posibilidad de que los alumnos puedan dar sentido tanto a los textos leídos como a la actividad de lectura. También, nos ha mostrado que este dar sentido puede conllevar aprendizaje. En esto, y como se quiso ilustrar con lo dicho a propósito del desafío que el lenguaje “desfamiliarizante” de la poesía representó, el tipo de diálogo que se lleva a cabo puede tener importantes implicancias. En las entrevistas los alumnos entraron con gran facilidad en conversaciones que facilitaron la exploración de significados y el goce de los poemas leídos, además de la construcción de un conocimiento útil para la lectura de poesía.

El análisis de estas interacciones ha permitido apreciar que esto también se debió al carácter auténtico de los diálogos, y no solo a su cualidad mediadora. El que se abriera un espacio para explorar y resolver (*figure out*) en conjunto los poemas, al no perseguirse respuestas determinadas de atemano, hizo posible que la conversación fluyera en forma coherente y espontánea y que fuera posible explorar distintas interpretaciones y sentidos (Nystrand, *Op. cit.*; Wells, *Op. cit.*).

La lectura de poesía centrada en las respuestas de los estudiantes posibilitó que estos conectaran sus propias narrativas vitales con poemas que contenían voces a las que por distintas razones fueron reaccionando. La asunción de una postura crítica ante la sociedad fue una manifestación recurrente de esta conexión. En sus procesos de conformación ideológica¹³ (Bajtín, 1981), los alumnos usaron las voces contenidas en y evocadas por los poemas para ir perfilando sus propias voces y/o posturas ante el mundo.

Internally persuasive discourse –as opposed to one that is externally authoritative– is, as it is affirmed through assimilation, tightly interwoven with “one’s own word”. In the everyday rounds of our consciousness, the interanally persuasive word is half-ours and half-someone else’s (Bajtín, 1981: 345).¹⁴

El siguiente fragmento de la respuesta de una alumna, al ya citado poema “Límites” de Juan Gelman, ilustra este devenir de la propia voz en conjunto con la voz de otro (hablante o poeta):

Aa: (pues) me quedaría que o sea que el autor pues se cuest cuestiona que por qué siempre hay límites, sabes/ y quiere como el autor dar o sea transmitir que esos límites se tienen que romper/ sabes/ porque alguien los puso pero es– no es obligatorio que (hagan) estos límites sí tienes que o sea que romperlos.

Por otra parte, también ilustra cómo el efecto de “extrañamiento” o “desfamiliarización” del lenguaje poético, en este caso al llamar la atención (*to foreground*) a través de recursos como la repetición y los signos de puntuación, puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.

Literature is *dehabituating*; that is, it invites us to consider frames for understanding and feeling about the world that are likely to be novel, or at least unfamiliar (Miall, 2006).¹⁵

El sentido que la alumna le da al poema de Gelman va más allá de comprender que en él se formula una serie de preguntas sobre quién ha trazado ciertos límites (lo literalmente dicho en el poema). Dialoga con la voz que formula estas preguntas –que interpreta o significa como un cuestionamiento (por qué) de unos límites en todo o cualquier tiempo–, pone una emoción y, en última instancia, responde

13. Bajtín se refiere al desarrollo de una visión de mundo, de un sistema de ideas. Esto no tiene necesariamente una connotación política, aunque no la excluye (Ball and Freedman, 2004).

14. “El discurso internamente persuasivo –opuesto a uno externamente autoritario–, como se confirma a través de la asimilación, se entrelaza firmemente con “la palabra de uno mismo”. En el día a día de nuestra conciencia, la palabra internamente persuasiva es mitad nuestra y mitad de otro”. (Traducción de la autora).

15. “La literatura es *deshabituadora*; es decir, nos invita a considerar otros marcos para entender y sentir el mundo que son posiblemente nuevos o, como mínimo, no familiares”. (Traducción de la autora).

manifestando una necesidad de acción, la de romper los límites. Al ella reconocer, en su evocación del texto (Rosenblatt, *Op. cit.*), que los límites no son ni eternos ni obligatorios, usa el poema para vocalizar su disconformidad respecto de ciertas imposiciones sociales.

La respuesta emocional de Huma (la alumna de la que estamos hablando) sugiere una conexión con una experiencia vital que el poema habría evocado en ella, y que nosotros, en base a la evidencia analizada para nuestra investigación, hemos entendido como la de sentirse limitada injustamente por la sociedad en la que vive. Los datos sugieren que esta experiencia vital en gran parte se vincula a su pertenencia a un grupo en situación de desventaja social. Huma es hija de inmigrantes marroquíes y parte de una minoría religiosa muchas veces discriminada. Al realizarse el estudio el año 2012, ella, sus tres hermanas menores y sus padres vivían en una situación económica muy precaria. Sus padres no tenían formación universitaria y estaban desempleados. Por otro lado, España estaba atravesando una conocida crisis económica y social.

Hemos mostrado sucintamente cómo la lectura de poesía puede contribuir a la conformación ideológica de los alumnos. También, hemos buscado ilustrar el impacto que la poesía –con su lenguaje “desfamiliarizante”– puede tener en los lectores al presentarles un desafío y, con ello, empujarlos al desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Evidenciando, no obstante, la importancia de que haya una mediación externa que los asista. Por último, vimos que los diálogos instruccionales auténticos pueden facilitar este tipo de actividades de formación de lectores de poesía. Estas oportunidades, que de seguro son unas pocas entre muchas, nos han servido para afirmar nuestro deseo de que los alumnos y las alumnas que concurren a nuestras aulas tengan experiencias que favorezcan el que se vayan transformando en lectores y lectoras de poesía.

Por otro lado, el hecho de que las oportunidades aquí referidas se hayan presentado en situaciones de entrevista mientras que los problemas fueran observados en relación al aula, plantea una discordancia que no podemos dejar de mencionar. En nuestro estudio no pudimos recoger evidencia de estos diálogos auténticos y mediadores en el aula, pese a que en distintas ocasiones se abrieron espacios para su desarrollo. Lo que sí pudimos observar fue que en la conversación amplia, de todo el grupo curso con la profesora, se dificultaba la conducción de diálogos instruccionales auténticos y mediadores. Las interrogantes que esto abre, sumadas a lo aquí expuesto respecto del peso que ciertos elementos de contexto escolar general –el currículum y la prueba de acceso a la universidad– tenían en el aula, nos impulsa a seguir indagando sobre las posibilidades y roles que los docentes, el currículum, las instituciones y los investigadores tenemos en la asistencia de los aprendizajes literarios de nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, Mijaíl (1981). *The Dialogic Imagination* (M. Holquist, ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Texas: University of Texas Press.

————— (1984). *Discourse in Dostoevsky*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ball, Arnetha; Freedman, Sara (2004). Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy and Learning. In A. Ball & S. W. Freedman (eds.) *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (1991). *Non Scholae Sed Vitae Discimus*: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning, en *Language and Instruction*, 1.

Fowler, Roger (1996). *Linguistic Criticism*. 2d ed. Oxford: Oxford University Press.

Gelman, Juan (2001). *Amor que serena, termina?* Edição bilingüe. Río de Janeiro: Record.

Lefranc, Yannick (2004). FLE, FL "M", FLS: Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *ELA: études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 133.

Miall, David (2006). *Literary Reading: Empirical & Theoretical Studies*. Nueva York: Peter Lang.

Nystrand, Martin (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation, en *Opening Dialogue*. Nueva York: Teachers College Press.

Rosenblatt, Louise (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

————— (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th edition. Nueva Jersey: International Reading Association.

Smagorinsky, Peter (2001). If Meaning is Constructed, What is it Made From? Toward a Cultural Theory of Reading, en *Review of Educational Research*, 71.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

————— (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

————— (1996). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 6 Scientific Legacy*. Nueva York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

————— (1997). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 4 The History of the Development of Higher Mental Functions*. Nueva York: Plenum Press.

Wells, Gordon (2002). The Role of Dialogue in Activity Theory, en *Mind, Culture and Activity*, 9.

Wertsch, James (2007). "Mediation", en *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.



Capítulo 7

LITERATURA JUVENIL Y DERECHOS HUMANOS

Dios no te ama (cómo se construye el rol de la mujer en los libros juveniles evangélicos)

Camila Gutiérrez

Niños: la pequeña memoria

María José Ferrada

Cuando el justo se encuentra consigo mismo

María José González C.

Dios no te ama (cómo se construye el rol de la mujer en los libros juveniles evangélicos)

Por Camila Gutiérrez

Los chilenos no leen. Eso dicen en las noticias cuando hay una nota sobre la inauguración de alguna feria del libro, la publicación de alguna encuesta sobre la lectura o cuando no pasa nada. Nuestros horrorosos hábitos de lectura son ese tipo de pauta periodística que puede hacerse a propósito de ninguna cosa. Si realmente son horrorosos o no, no me interesa hoy ni casi nunca. Total, cada cual ve qué experiencias estéticas le hacen sentido: un cuadro, un vino, un plato de comida difícil de olvidar, una canción que toque el corazón, bailar una canción de las que tocan el corazón.

Lo que me interesa, en cambio, es hacer una afirmación: tal vez los chilenos no lean. Los evangélicos sí. Seguro que en eso estaba pensando Jesús cuando, según Juan 5:19, dijo: “Vosotros no sois del mundo”.

Desde los seis a los nueve años fui a la iglesia de Cristo Metropolitana. Ahí tenía que memorizar el orden de cada libro de la Biblia y hacer trivias que iban desde lo más fácil (repetir Juan 3:16) a lo rebuscadísimo (saberse la vida completa de Oseas).

Mi primer libro, sin contar una colección incompleta de *Papelucho* que pasó la censura cristiana de mi papá, fue un Nuevo Testamento que tenía texto y dibujitos. Desde los nueve a los 21 años estuve en la iglesia La Casa del Señor. Ahí, como en muchas otras iglesias, había un plan de lectura diaria de la Biblia para lograr terminarla en un año.

En la mañana, junto a toda mi familia, leíamos el Antiguo Testamento; en la noche, el Nuevo. Leíamos la Biblia en la escuelita dominical, en la prédica de los adultos, en los grupos de oración que se hacían en las casas y estando solos. Y tanto leíamos –tanto leen los evangélicos la Biblia– que hasta su único juego de azar aceptado es puro texto. Se llama Pancito de vida, y consiste en una caja con un turro de papeles rectangulares. Cada papel tiene una escritura bíblica y, al igual que en las galletas de la fortuna de los supermercados coreanos, se saca un papelito cualquiera y la escritura que toca se convierte en el mensaje para el día.

Pero no solo hay Biblia. También existen librerías evangélicas en las que venden novelas y, sobre todo, libros cristianos de autoayuda. Me corrijo: es complicado usar

un término tan mundano como el de autoayuda para quienes creen que el Señor es quien cambia los corazones. Así es que mejor describo: son libros en los que se habla del poder de la oración, de cómo llegar a ser un líder dentro de la iglesia, de por qué es crucial llegar virgen al matrimonio, de cómo ser un buen hombre para el Señor, de cómo ser una buena mujer para el marido.

En estos libros hay una diferencia entre el deber ser una mujer buena cristiana y el de un hombre. Las construcciones de ambos son distintas. Sé que no hay ninguna novedad en enunciar esto –también hay una diferencia en la construcción de cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer en el mundo no evangélico–, pero la conformación de la imagen de las mujeres en los libros cristianos para adolescentes me parece interesante por varios motivos.

Soy mujer y fui criada evangélicamente. Eso fue particularmente duro en la adolescencia. Era un momento en el que yo quería hacer mis propias elecciones, pero se me impuso a Dios y sus lecturas. No había libertad en el ejercicio de leer ni de qué leer. Todo era pura obligación. Y, ya lo dije antes, una de las maneras fundamentales y más efectivas para pasar el mensaje de Cristo y de sus parafraseadores, es la lectura.

Tal vez esto daría lo mismo o me importaría solo a mí, si no fuera por este otro motivo: los evangélicos no conforman un porcentaje marginal dentro de la población chilena. Es la minoría religiosa más grande del país, con un 17% de creyentes que no tienen un comportamiento del tipo “soy católico de misa”. La comunidad evangélica en Chile busca vivir una vida cristiana en cada pequeña decisión de su vida cotidiana. Un pequeño ejemplo: mi papá oraba para encontrar estacionamiento en el *mall*.

En resumen, es un grupo grande, con su propio feriado y con poder de negociación con el Estado, pero que tiene la radicalidad de los márgenes. Y en esa radicalidad, la construcción del rol de las mujeres es una especie de réplica de las lógicas más tradicionales del mundo, pero amplificada con una lupa y sin ningún nivel de disidencia.¹

Los puntos que identifiqué que sustentan esta construcción son cuatro: la importancia de la reputación de las mujeres, la idea de que la mujer es intrínsecamente (y básicamente) emocional, el traspaso de ciertas imposiciones mundanas –el horror

1. Debo aclarar algo: sé que hablar de la “comunidad evangélica” como bloque compacto no es preciso ni es justo. Existen los pentecostales, los metodistas, los adventistas, los bautistas y otros grupos de difícil clasificación. Cada cual tiene sus particularidades en términos de ejecución de los ritos, de vínculo con la creencia en la existencia del Espíritu Santo y de ciertos aspectos formales. Ejemplos pequeños: unos usan faldas largas y el pelo largo y otros no. Unos dicen la palabra “hermano” y otros no. Sin embargo, estos libros apuntan a toda la comunidad y, salvo ciertas leves variaciones en términos de género, la consideración en torno al rol de la mujer es bastante similar. Rescato, eso sí, el ejemplo de la Iglesia Encuentro con Cristo, una de las pocas que acepta el liderazgo femenino.

a la vejez, por ejemplo– para convencer a las lectoras de tomar decisiones cristianas y la conformación paradójica de la mujer: es un ente pasivo, pero a la vez culpable (ya explicaré esto detenidamente).

Intentaré separar cada punto, pero es inevitable que se entrecrucen.

Estos cuatro tópicos se desprenden de la lectura de los libros evangélicos más populares: *Preparémonos para la adolescencia*, de James Dobson –ex asesor de Bush y, probablemente, el autor más importante de libros cristianos de los últimos 40 años–; *Técnicamente virgen*, de Hayley di Marco –uno de los más vendidos de la librería evangélica chilena Peniel–; *Pasos diarios para chicas de Dios*, de Holly Wagner, y *Guía de una jovencita para las buenas decisiones*, de Elizabeth George. Todos ellos presentan un modelo de binarismo de género en el que solo caben hombres heterosexuales y mujeres heterosexuales.

Parto, entonces, con el primer punto.

1. La importancia de la reputación de las mujeres

Es simple: en la adolescencia está dada por ser virgen o dejar de serlo.

Cito tres momentos de *Técnicamente virgen*, de Hayley di Marco.

Quiero que crees una imagen de ti misma de la que puedas estar orgullosa. Si leíste mi libro *Sexy Girls: How Hot Is Too Hot? (Chicas sensuales: ¿cuán sensual es demasiado sensual?)* entonces ya sabes lo de crear una imagen perfecta. Todos tenemos una imagen, al igual que una estrella de Hollywood tiene una imagen. Todos crean una campaña de relaciones públicas, consciente o inconscientemente, y todas las personas con las cuales entras en contacto decidirán quiénes son y cómo tratarlos basándose en dicha imagen. En lo que a tu sexualidad se refiere, necesitas comprender que lo que estás haciendo con los chicos tiene un impacto enorme en tu reputación y en tu imagen.

Luego, por si no quedó claro, Di Marco señala:

Cuando se trata de chicos y sexo tienes que tener cuidado porque ellos podrían arruinar tu reputación (...). Ahora tienes la reputación de una chica fácil y aunque no sea verdad, deshacerte de esa fama sería como sacar goma de mascar de la suela de tu zapato en un día caluroso.

Y, finalmente:

Tu cuerpo es uno de los bienes más preciados que tienes para lograr que un chico se comprometa contigo. Es tu cuerpo y tu cariño y cuando lo entregas indiscriminadamente a tu amigo con beneficios pierdes parte de tu valor. Te vuelves barata.

De estos tres fragmentos me interesa rescatar varias cosas. No voy a hablar de la metáfora reputación-goma de mascar, aunque me muero de ganas. Tampoco del lenguaje de una traducción hecha en Miami. Más bien, quiero hacer notar tres asuntos que parecen estar necesariamente ligados a la reputación.

El primero: es solo la mujer la que está sometida a un cambio de signo en su imagen pública si es que fornicar. El hombre, en cambio, está expuesto nada más a lo que piensa Dios. No tiene una sanción social por su pecado.

La segunda: en la mujer el deseo sexual no es algo relevante. Si usa su cuerpo, vuelvo a repetir la cita: "Es para lograr que un chico se comprometa". Su deseo solo se orienta a recibir el amor –o lo que ella cree que es amor– del hombre. Si busca un vínculo físico, es porque quiere que la quieran. El cuerpo no es un fin en sí mismo.

La tercera: la abundancia de metáforas capitalistas en relación a la reputación. "Todos crean una campaña de relaciones públicas"/"Te vuelves barata"/"Pierdes tu valor".

Este fragmento, también de *Técnicamente virgen*, en donde se habla de los amigos con ventaja, es particularmente decidor al respecto:

Lo sepas o no, las chicas tienen algo que los chicos desean. Los chicos están constantemente pensando en nosotras y en cómo obtener más de nosotras. Estamos en demanda. Entonces ¿qué sucede cuando llegas a un acuerdo casual con un chico para que sea tu amigo con beneficios? ¿Tu poder aumenta? ¿De pronto tienes más de lo que él estaba buscando o es que acabas de entregar la parte de ti que más valía para él? La verdad es que si los chicos arden tanto por nuestros cuerpos y ansían tanto la atención íntima es allí donde se encuentra nuestro poder. No en entregarnos casualmente sino en usar lo que tenemos: nuestros cuerpos como arma de negociación. Es como si una cafetería decidiera regalar su café en lugar de cobrarlo y luego se preguntara por qué está en banca rota.

La frase "como arma de negociación" es crucial porque junta dos puntos clave para Di Marco. Al decir negociación, implica la ausencia de gratuidad en las relaciones humanas. Al usar la palabra arma, la posición de pie de guerra que tiene la mujer hacia el hombre. Ellos quieren sexo, nosotras queremos amor. Ese supuesto nos vuelve enemigos.

Para la construcción de la imagen y el rol de la mujer, es necesario elaborar la de un hombre. Sobre todo cuando se trata del segundo punto al que quiero llegar:

2. La mujer como sujeto intrínseca y básicamente emocional

Parto con una cita de Hayley, que seguro lo dirá mejor de lo que yo podría parafrasearla:

No olvidemos que los chicos mienten para obtener lo que quieren y lo que quieren es sexo. No es que sean todos perros. Simplemente quieren darte lo que tú quieres, amor. Para que tú les des lo que ellos quieren, sexo. Por eso te dice te amo.

No me voy a detener en las imposiciones que se hacen sobre los hombres ni me preguntaré si Hayley di Marco siente algún amor hacia la humanidad. Esta cita, más bien, es para comprender la clara división que se realiza entre los deseos de los hombres y los de las mujeres. División que encuentra su cristalización en el momento en que la autora se refiere al concepto de “pornografía femenina”. Si la pornografía masculina tiene por fin la eyaculación, la femenina tiene a la eyaculación del alma –perdón por la poca fineza de la imagen– y se define así:

Las películas de chicas y las novelas románticas son pornografía femenina.

Y sigue:

Nos vemos tan envueltas en nuestras emociones que pensamos que los chicos tienen exactamente las mismas emociones que nosotras (...). Por ejemplo, las chicas somos más románticas o, como algunos podrían decirlo, ilusas. Creemos que todo tiene un significado más profundo o que nos pueden llevar hacia un significado más profundo (...). La posición de necesitar amor y romance parece una posición de debilidad. Es un grupo vulnerable de deseos que tenemos y los chicos pueden destruirnos el corazón si saben eso. Entonces muchas chicas decidieron jugar el juego más como los chicos: sin emociones. Crees que eso te dará más control. Inventas ideas como los amigos con beneficios o juegos sexuales recreativos para sentirte más desprendida del ansia femenina por el amor verdadero que llevas dentro. Pero la verdad es que este intento de darte más control y de sentirte más liberada de tu lado femenino puede ser perjudicial.

En ambos fragmentos vemos que se ahonda en lo que ya he hablado: las mujeres sentimos amor verdadero –lo que sea que eso signifique– y los hombres solo deseo sexual. Darle espacio a nuestra emocionalidad –que según la autora es natural a nuestra esencia femenina– es peligroso: creer en el modelo Disney nos hace daño porque si los hombres mienten, el príncipe azul no existe. Sin embargo, ir en contra de nuestra esencia femenina “es perjudicial”. No hay mucha escapatoria. Vuelvo a citar:

Si estás en una relación romántica tienes más probabilidades de estar deprimida. Un cuarto de las chicas adolescentes que están sexualmente activas informan que están deprimidas todo, gran parte o mucho tiempo.

Toda la catástrofe se puede resumir en doce palabras: si tienes sexo antes del matrimonio, te van a romper el corazón. ¿Y quién quiere que le rompan el corazón?

Estar ciega de amor, sin embargo, no es la única manifestación de la emocionalidad

femenina. Elizabeth Beth Rice Handford en *¿Yo? ¿Obedecer a mi marido?* habla de una emocionalidad que se asemeja a la irracionalidad y a la estupidez, y atenta contra los propósitos de Dios para la comunidad o la familia más que contra el propio corazón. Si bien *¿Yo? ¿Obedecer a mi marido?* no se enmarca dentro del ámbito juvenil, me interesa porque evidencia la continuidad de un patrón respecto a la mujer.

Cito:

Dios hizo a la mujer para ser la cuidadora de la casa, para que haga un paraíso dentro de sus paredes, un refugio donde descansar de la tensión de la batalla, y para que aliente a los hijos. El cuerpo de la mujer está hecho primeramente para ser esposa y madre (¿Por qué las feministas piensan que esto es degradante? (...) Ha existido la idea de que las mujeres han sido y son más inclinadas a lo espiritual que los hombres, con sensibilidad más refinada y con pensamientos más puros. Molesta a mi orgullo femenino tener que admitir que la Biblia dice que en realidad es todo lo contrario! Las mujeres son más llevadas a menudo al error espiritual que los hombres. Tal vez esto sea causado por su intuición y mente emocional. Cuando una mujer toma el liderazgo espiritual del hogar, esto siempre termina en tragedia.

No voy a detenerme en el punto de Rice Handford porque quiero volver atrás. Volver a la amenaza del corazón roto para así detener la fornicación. Y quiero volver porque creo que hay amenazas peores (es decir, más efectivas) que las del dolor. Con esto llego al tercer tópico:

3. La utilización de argumentos mundanos para lograr objetivos cristianos

Tal vez he pasado demasiado tiempo haciendo la oposición mundo/Dios sin ser suficientemente precisa. Creo que es porque estoy tan familiarizada con el término que paso por alto su explicación. De cualquier modo, es sencillo: el mundo es todo lo que no es evangélico. Y cuando hablo de lógicas del mundo, en este caso, me refiero a una que supuestamente no debiera jugar un rol en las de Dios: la imposición de belleza en términos tradicionales. Cuando se habla de la mujer virtuosa en Proverbios 31, se dice "Vana es la hermosura".

Sin embargo, Holly Wagner, en *Pasos diarios para una chica de Dios*, señala que una buena cristiana hace ejercicio y come sano. Es curioso. No se alude al clásico "El cuerpo es el templo del Espíritu Santo" y tampoco se dice que el hombre también debiera cuidar su cuerpo. Es como si *Mujeres en línea* –ese segmento que dan en el metro en el que se habla de la importancia de echarse cremas y de no ser gorda– tuviera un rinconcito evangélico.

2. Fue publicado en 1972, probablemente, como respuesta al Movimiento de Liberación Femenina iniciado en la década de los 60.

Cito a Holly:

Preferiría comer una hamburguesa con queso y un helado con banana pero en cambio elijo salmón y una ensalada. ¿Por qué? Porque me estoy entrenando. Nada de vida descuidada para mí (...) Hago estas cosas porque tengo un compromiso con mi Creador de terminar en la carrera que me puso. Tú también.

La ambigüedad del propósito saludable de Wagner encuentra resolución en Hayley di Marco. Acá no hay carreras que terminar. Simplemente, hay que no fornicar. Y el argumento que ofrece es más aplastante que ocho mil amenazas de corazón roto.

Tener relaciones te envejece (...). El sexo casual es la manera en que los chicos obtienen lo que quieren (sexo) sin ningún compromiso. Es una forma de convertirte en un trozo de carne que será masticado y escupido y ¿quieres saber la verdad? Te hace envejecer. Es cierto. ¿Quieres verte vieja antes de tiempo? Mantén relaciones sexuales. Cada encuentro que tienes te da un signo más de uso y desgaste. Igual que un auto usado, tu valor disminuye con cada kilómetro que le agregas al sexómetro. Si quieres verte bien por más tiempo, entonces acaba con el mal hábito de la inmortalidad sexual. No solo salvará tu alma, sino también tu apariencia.

En este pequeño texto se repiten cosas de las que ya he venido hablando: la imagen del hombre que solo quiere sexo, la mujer que se defiende de eso, la lógica capitalista (uso, desgaste, valor que disminuye) y, también, un nuevo elemento: la manipulación de la mujer para lograr un objetivo que pareciera natural y divino (la no fornicación) a través de otros constructos culturales que la autora presenta como naturales: la belleza y la juventud como valores que una mujer debe tener.

El hombre no solo tiene impulsos sexuales, sino que además posee siempre un rol activo. La mujer, en cambio, uno pasivo. Voy un poco hacia atrás –los libros de infancia evangélica– para introducir el cuarto tópico que, siento, cruza a todos los demás.

4. La paradoja de la construcción de la mujer evangélica: sumisa y pasiva pero culpable a la vez

La idea de cómo debe ser una mujer parte desde la infancia y en cosas que parecen sencillas: el tipo de Biblia que debe leer un niño versus el tipo de Biblia que debe leer una niña. El niño lee una llamada *Descubrimiento*. En su portada hay aventura y riesgo: un barco que surca olas tremendas y un telescopio. La niña lee la *Biblia Princesa*: rosada, con flores y una corona de corazones. Por dentro tienen las mismas escrituras, pero se agregan cosas distintas. Mientras la Biblia del niño tiene apartados en los que se cuenta, por ejemplo, cómo se vivía en el Egipto antiguo, qué herramientas se usaban o cómo se construyeron las pirámides; la de las niñas contiene dibujos de princesas bonitas con máximas que funcionan como imposiciones: “Una princesa es pura” y, la que me interesa acá: “Una princesa obedece”.

No es que los hombres no deban obedecer. La diferencia es que el hombre le obedece a Dios y la mujer al hombre y eso, claro, les simplifica las cosas. En 1 de Corintios 11: 3, Pablo dice: "Pero quiero que sepáis que la cabeza de todo hombre es Cristo y la cabeza de la mujer es el hombre".

La posibilidad de decidir en el caso de la mujer es puro artificio. En *Guía de una jovencita para las buenas decisiones*, de Elizabeth George, cada uno de los capítulos lleva en el inicio un tipo de decisión: "Decide orar", "Decide leer la Biblia", "Decide elegir a tus amigos", etcétera, etcétera; y finaliza con un recuadrito lleno de corazones que indica: "La decisión es tuya". Funciona bajo la misma lógica de cuando uno es chico, le pide permiso a los papás para hacer algo y ellos te responden: "Haz lo que quieras". Es decir: tendrás consecuencias horribles si no haces lo que yo digo.

La imposibilidad de decidir se suma al propósito que Dios tiene para la mujer. James Dobson, en *Preparémonos para la adolescencia* tiene un capítulo llamado "¿Qué le está ocurriendo a mi cuerpo?". Al hablar de los niños que se vuelven adolescentes comenta cambios físicos como el acné, el cambio de voz, el crecimiento del cuerpo e, incluso, se refiere a la masturbación. Al hablar de las niñas, todo se reduce a la llegada de la regla en tanto su futuro rol de madre.

El cuerpo de una niña sufre una serie de cambios que son más complejos que los que experimentan los varones porque al mismo tiempo tiene que prepararse para la difícil función de la maternidad. La manera en que funciona el cuerpo de una mujer para producir a un ser humano es uno de los procesos más hermosos en todo el universo de Dios.

Entonces bien: una mujer debe obedecer, una mujer debe estar subordinada a lo que dice el hombre, una mujer se define por ser madre y cualquiera que vaya a una librería evangélica podrá notar que todos los libros de liderazgo van orientados hacia los hombres y todos los que tienen que ver con el hogar y la relación con el marido, hacia las mujeres: ¿Cuál es la operación que se hace, entonces, para que la mujer haga algo tan activo como ser culpable?

Como siempre, Hayley di Marco tiene la respuesta:

Tener sexo oral es convertirse en una prostituta, así de simple. Y la última vez que me fijé, ser una prostituta no era algo demasiado bueno. De hecho es lo más bajo de todo. Veamos lo que dice Dios acerca de esto: "Porque fosa profunda es la prostituta (...) Se pone al acecho como un bandido y multiplica la infidelidad de los hombres (Proverbios 23: 27-28). Fíjate que Dios culpa a la mujer por sus conductas malignas. No al hombre. Al hombre solo le advierte sobre ella. Si tú permites que un chico te use para su satisfacción sexual, entonces tú estás llevándolo por un camino de destrucción y Dios te culpa a ti.

Es la misma lógica de la violación. La mujer culpable por usar un vestidito muy corto. La misma lógica con la que se juzga a Eva: sale de la costilla de Adán, está subordinada a él pero, al ser ella quien realiza la propuesta del fruto prohibido, es la culpable de que él decida. La misma lógica de Jessica Valenti, en *The Purity Myth* –este es el primer libro no evangélico que cito, para que no se confundan–, cuando señala que en Estados Unidos se promueven dos modelos de mujer. La chica virgen que tiene valor en tanto no tiene sexo y la mijita rica y deseable. Si bien parecen dos modelos opuestos, son lo mismo: se reduce a la mujer, a su sexualidad, a una ética negativa: vales en tanto que no te acuestas con nadie. Y vales en tanto que eres una figura híbrida entre ambos modelos. Como Britney Spears en sus comienzos, en la era “Baby One More Time”, cuando su éxito se sostenía porque todos querían acostarse con ella mientras propugnaba el valor de la virginidad y, de esta forma, más querían todos acostarse con ella.

El problema viene cuando deja la ética virginal. Más bien: el castigo viene cuando deja esa ética. Cuando deja la ética de la esquizofrenia.

Hace un par de años atrás, *Morandé con compañía* –juro que esto tiene que ver– tenía una sección que se llamaba “Las Iluminadas”. Era la parodia de dos evangélicas con pelucas largas que se dedicaban a chillar, alternadamente: “Yo tengo un gozo en el alma grande” y “Pecado”. Ojalá esa clásica caricatura evangélica se correspondiera con la realidad. Creo que las cosas son un poco más complicadas. He hablado de la mujer como ente pasivo y del hombre como cuerpo deseante. He hablado de la mujer enamorada y del hombre aventurero. He hablado de un hombre para el cual existe la posibilidad de la masturbación y una mujer para la cual no existe ni como pecado. Porque es eso, el chillido “Pecado” de las Iluminadas lo que me parece una caricatura demasiado inexacta.

En la Biblia, el deseo de la mujer está dado siempre por el estatus social o por querer tener un hijo. Tenemos el ejemplo de las hijas de Lot, que se acuestan con su padre para que la especie no acabe. O de las esposas de Jacob –Lea y Raquel– que quieren ganar en estatus ante su marido. Los hombres, en cambio, sienten deseo como fin en sí mismo: David queriendo acostarse con Betsabé, Amnón –hijo de David– con su hermana Tamar.

Tanto David como Amnón son castigados por su pecado. Uno con la muerte de su hijo y otro con la muerte propia.

¿Y las mujeres? ¿Qué pasa con las mujeres?

Pasa lo que me pasó hace más de 15 años, cuando a los hombres de mi iglesia les hicieron una charla sobre la masturbación. Ahí les dijeron que si es que lo hacían era necesario que no pensarán en nada. Mente en blanco, corrida de paja. Si era

así, se volvía pecado. A mí –a nosotras–, en cambio, nos tuvieron afuera de la sala cuando se habló de eso. Nadie nos mencionó la posibilidad de masturbarnos. Acostarse sí, porque está en función del deseo del hombre. Masturbarse jamás, porque es un vínculo de y para el cuerpo de la mujer. No había pecado posible para nosotras porque el mandamiento no era “No debes desear”. En realidad, no había mandamiento, sino una afirmación de invisibilización: “No sientes deseo, no sientes deseo, no sientes deseo”. Y sin deseo, la condena es aún más brutal que la del hombre: no existe siquiera la posibilidad de pecar como ellos pecan. Hasta la subversión en términos tradicionales está vedada para nosotras. El pecado nuestro es realmente un pecado absolutamente original, sin entender original al estilo Eva (de los orígenes), sino como algo único y nuevo, donde único y nuevo es afirmar que las mujeres también podemos sentir un deseo que sea pura gratuidad. También, y tal vez decir esto sea un poco triste, tener acceso a la libertad de pecar.

Niños: la pequeña memoria

Por María José Ferrada

Creo que el proceso de la escritura de un libro tiene que ver con una necesidad básica del ser humano: detenerse, mirar y nombrar el mundo que habita.

Sería muy simple si el acto de mirar (y eso tal vez sea por lo que hemos abandonado esta práctica) no implicara un riesgo: en la mirada que se detiene cabe toda la belleza, pero también su contraparte. En el caso específico del libro *Niños*, que es por el que hoy estoy aquí, esa contraparte era la ausencia de los niños y niñas, menores de 14 años, ejecutados y detenidos desaparecidos durante la dictadura chilena.

Me enteré de la existencia de estos niños en una conversación al pasar. Entre los ejecutados y los desaparecidos de la dictadura chilena había niños. Recuerdo que llegué a mi casa y busqué el listado en internet. Pero no era fácil acceder a ese listado, con lo que al silencio de la ausencia parecía sumarse un segundo silencio: el de la historia.

Los niños –en ese momento no sabíamos con exactitud cuántos eran– estaban dispersos en la tristeza de los diferentes informes, es decir, no existían como un listado accesible que los agrupara según la condición que compartían: ser niños. Si queríamos o necesitábamos nombrarlos, lo primero era elaborar ese listado.

La labor nos tomó un año y habría sido imposible sin la ayuda de personas vinculadas a la búsqueda de detenidos desaparecidos, quienes se encargaron de chequear nuestros resultados.

El primer paso fue decidir la fuente que utilizaríamos.

El libro *Historia de la infancia en el Chile republicano* hablaba de diferentes cifras:

Al comienzo del gobierno de Patricio Aylwin, la investigación realizada por la Comisión Rettig reconoció oficialmente la violación de derechos humanos, aunque solo se concentró en aquellas situaciones que tuvieron consecuencia de muerte (2.279 personas), dejando a un lado las restantes formas de represión. En base a ese informe, DNI-Chile, institución dedicada a la infancia, caracterizó los 107 casos que afectaron a menores de 18 años. Hubo 34 ejecutados, 20 detenidos desaparecidos, 12 muertos a consecuencia de situaciones de violencia política, 24 por abuso de poder y 17 por el uso de violencia innecesaria. Respecto a las edades, en su mayoría eran más bien adolescentes: el 54% tenía entre 16 y 17 años, y el 26% entre 14 y 15.

Si consideramos la información de organismos como el PIDEE, que incorpora los registros de las agrupaciones de familiares y organismos de derechos humanos, es posible indicar que entre 1973 y 1986, de los menores de 18 años que sufrieron represión con resultado de muerte, 74 fueron ejecutados, 57 figuran como detenidos desaparecidos, 49 fueron afectados por uso indebido de la fuerza, 14 por abuso de poder, 2 por tortura o malos tratos con resultado de muerte y 9 por atentados contra la vida cometidos por particulares. En cuatro casos se interrumpió la vida intrauterina (abortos) y en 14 se han encontrado los restos de menores de edad (Rojas, 2010).

La primera decisión consistió en optar por los informes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Comisión Rettig) y de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación como fuentes, debido básicamente a que no teníamos las herramientas suficientes para hacer un seguimiento de las fuentes menos oficiales.

La segunda decisión fue tan o más arbitraria que la primera: incluiríamos solo a los niños menores de 14 años. Más que en definiciones de organismos especializados en infancia, nuestros propios recuerdos nos llevaron a considerar que hasta esa edad se está frente a un niño o una niña.

Comenzamos la lectura de estos informes centrándonos en el dato que nos interesaba: la edad de los que aparecían en él. Hicimos y rehicimos ese listado muchas veces, porque cada vez que lo chequeábamos, debido a la precariedad de nuestro método de búsqueda, el número era diferente. Finalmente, tuvimos que pedir ayuda a Verónica Baeza, quien durante años trabajó en la Vicaría de la Solidaridad y que generosamente nos ayudó a cotejar la información que logramos recoger con distintas organizaciones vinculadas a los derechos humanos.

Ha pasado un año desde la publicación de *Niños*, tres años desde el inicio del proceso de escritura y creo que es posible que la elaboración del listado nos tomara tanto tiempo porque no queríamos que este listado existiera. Pero estaba ahí: según los informes de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Comisión Rettig) y de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, eran 32 los menores de 14 años ejecutados durante la dictadura chilena y dos los detenidos desaparecidos.

Los informes

A continuación, la lectura de tres casos, que busca graficar el tipo de información con la que nos encontramos en los informes.

Alicia Marcela Aguilar Carvajal fue asesinada el 18 de septiembre de 1976, en la Plaza Panamá en el centro de Santiago, mientras jugaba con su hermana. Lo que consigna el informe es que la niña jugaba y un gran número de militares llegó al lugar y rompió el fuego. Alicia murió mientras era trasladada al hospital con un balazo en su tórax.

Tenía seis años cuando murió y estaba con su hermana jugando en la plaza siete días luego del golpe militar, según el Informe de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.

Eduardo Cerda Ángel. Era estudiante de educación básica. El día 12 de octubre de 1973 se escucharon disparos fuera de la casa de la familia Cerda Ángel. Por curiosidad salió a ver, recibiendo un impacto de bala en el tórax, efectuado por militares, falleciendo minutos más tarde en la posta del Hospital San Juan de Dios, lugar al que fue trasladado por los propios hechos. Al momento de su muerte tenía ocho años de edad. Este caso constituye una muerte por un uso indiscriminado de la fuerza; la información está en el tomo III de la Comisión Rettig.

Carlos Fariña tenía 13 años de edad y era estudiante de enseñanza básica.

El día 13 de octubre de 1973, fue detenido por militares y personal de Carabineros e Investigaciones en su domicilio de la comuna de Conchalí. Fue trasladado, junto a otras personas al Regimiento de Infantería N° 3 Yungay de San Felipe, acantonado al interior de Quinta Normal. No se sabe de su paradero desde el día de su detención (tomo I de la Comisión Rettig).

Veintisiete años más tarde, un 10 de agosto de 2000, entre los titulares del diario *El Mercurio* se pudo leer: "Encuentran osamentas de niño de 13 años detenido desaparecido". La noticia señalaba que los restos fueron encontrados por un grupo de trabajadores de la construcción en un sitio eriazo, ubicado en Américo Vespucio a la altura de San Pablo, y que estos correspondían a Carlos Fariña Oyarce.

El hermano de la víctima, Iván Fariña, señaló que "el saber que lo encontré, por un lado me da alegría, y me da mucha pena y mucha rabia saber cómo lo encontré, saber que tenía muchos impactos de bala, impactos en la cabeza y disparos en la espalda" (Rojas, 2010).

¿Qué se hace con un listado así? ¿Se llora? ¿Se enmudece para siempre? ¿Qué se dice después de leer un listado así?

La verdad es que quienes trabajamos con palabras somos conscientes de su precariedad, sabemos que la experiencia humana no cabe en las palabras. No pueden las palabras resumir una vida. Y tampoco logran nombrar la ausencia.

Treinta y cuatro niños estaban y estarían irremediablemente ausentes.

Las palabras no sirven, nunca han servido para nada.

Decidimos abandonar el proyecto y en lo posible, olvidar todo lo que habíamos leído.

Pasaron alrededor de tres o cuatro meses y fue la lectura de *Cuadernos de Hiroshima* la que nos hizo volver atrás. En el libro que recoge los testimonios de algunos de los sobrevivientes de la bomba atómica, uno de ellos le dice al autor, Kenzaburo Oé, que lo peor

de ser sobreviviente de la bomba es que de ahí en adelante eres eso: un sobreviviente de la tragedia humana. De ahí en adelante eres el número de una estadística. De ahí en adelante eres tema de mesa de discusión, informes, seminarios. Con eso perdías la poca humanidad que habías conservado luego de presenciar el horror.

Las palabras no sirven, nunca han servido para nada.

Las formas de nombrar

No es lo mismo la descripción de un fenómeno meteorológico que el sonido de la palabra lluvia. Es en este sonido y no en la explicación enciclopédica, donde se acomodan todos los recuerdos que una persona puede asociar a esa palabra.

Para explicar esto último utilizaré mi propia biografía. Nací en una ciudad del sur y viví en ella hasta los trece años. La mayoría de los recuerdos de esa época caben dentro de la palabra lluvia. Si las palabras fueran un pequeño cofre –y probablemente lo sean– podría guardar toda mi infancia dentro de esa única palabra y del silencio que queda luego de nombrarla.

Tal vez porque los discursos más cercanos a la objetividad de los hechos (el discurso historiográfico o el científico, en el caso del ejemplo) se empeñen en explicar lo que tal vez sea por naturaleza inexplicable, es que ninguno de esos recuerdos podría acomodarse en esa forma de relato.

Quizás los recuerdos con los que se construye la memoria necesiten de un espacio: ese silencio que queda después de las palabras, para poder acurrucarse.

El problema no estaba entonces en nombrar, sino en cómo nombrar. Si de algo estábamos seguros era de que la lluvia era el fenómeno meteorológico, pero era algo más que eso.

Decidimos entonces recurrir al registro poético.

Si a esos niños se les había arrebatado la infancia, haríamos, con las palabras, un lugar en el que siguieran corriendo y jugando, porque eso es lo que los niños deben hacer. Con palabras haríamos patios, plazas y cielos a su medida.

A continuación, el relato poético de los tres casos mencionados anteriormente (Ferrada y Opazo, 2013):

Alicia

De todos los regalos que le han dado este cumpleaños,

prefiere los globos

con los que han adornado la casa para la fiesta.

Porque si vuelan, si abre la ventana y los echa a volar,

será como hacerle un regalo al viento.
 Porque el viento también debe tener un día de cumpleaños.
 Aunque no lo sepamos, debe tener.

Eduardo

Está seguro de que lo mejor del otoño
 es ver como la primera hoja del árbol decide desprenderse de la rama,
 mirar desde la ventana ese vuelo
 pequeño, amarillo.

Carlos

Cada vez que mira la luz de la lámpara
 se pregunta si su luz hablará en el mismo idioma
 que el de las estrellas de dos millones de años.
 Si su lámpara en lugar de lámpara será un susurro antiguo.
 Y se queda dormido así, sin apagarla.

Han pasado casi dos años luego de finalizado el proceso de escritura y lo que podemos decir hoy es que las palabras, efectivamente, no fueron suficientes, es por eso que creemos que el relato de nuestro libro se instala tanto en las palabras, como en el espacio que quedó luego de escribirlas. En este caso, un espacio doloroso e irreparablemente vacío.

Niños, como todo libro, alberga muchas contradicciones. Porque a pesar de que el discurso historiográfico nos pareció, en ese momento, de una dureza incompatible con la memoria de estos niños, llegamos a la conclusión de que era necesario incluir, en las últimas páginas del libro, el listado con sus nombres. No fue fácil hacerlo, ni tampoco señalar al lado de cada uno de esos nombres su edad y su condición de ejecutado o desaparecido.

No sabemos si fue una buena o una mala decisión. Llegados a este punto, la única certeza que teníamos era la de habernos internado en uno de los pasajes más oscuros e incomprensibles de nuestra historia.

Finalizo esta exposición como un homenaje a estos niños, a su pequeña y silenciosa memoria:

Alicia Marcela Aguilar Carvajal, 6 años.

Magla Evelyn Ayala Henríquez, 2 años.

Alejandra del Carmen Berríos Valencia, 1 mes.
Jaime Andrés Cáceres Morales, 11 años.
Samuel Roberto Castro Castro, 13 años.
Eduardo Elías Cerda Ángel, 8 años.
Mercedes del Pilar Corredero Reyes, 9 años.
Lorena del Pilar Escobar Lagos, 3 años.
Gabriel Enrique Flores Poblete, 3 años.
Nadia del Carmen Fuentes Concha, 13 años.
Francisco Antonio Fuenzalida Morales, 12 años.
Rafael Antonio Gallardo Arancibia, 6 años.
Héctor Enrique González Yáñez, 8 años.
Felipe Antonio Gutiérrez Garrido, 2 años.
Nelson Luis Hormazábal Pino, 2 años.
José Orlando Jara Latorre, 13 años.
Marcela Angélica Marchant Vivar, 8 años.
Luz Marina Paineman Puel, 1 mes.
Carmen Ximena Pizarro Nova, 10 años.
Jessica del Carmen Riffo Troncoso, 9 años.
Hugo Abraham Rodríguez Mena, 8 años.
Jaime Ignacio Rojas Rojas, 9 años.
Orlando José Sáez Pérez, 9 años.
Susana Elizabeth Sanhueza Salinas, 3 años.
Raúl Armando Sepúlveda Catrileo, 5 meses.
Paola Andrea Torres Aguayo, 3 meses.
Soledad Ester Torres Aguayo, 4 años.
Macarena Denisse Torres Tello, 6 años.
Claudia Andrea Valenzuela Velásquez, 6 años.
Elizabeth del Carmen Venegas Muñoz, 13 años.
Carlos Patricio Fariña Oyarce, 13 años.
Sergio Arturo Gómez Arriagada, 11 años.

Reflexión final

Cuando comenzamos este proyecto de escritura, lo que buscábamos era responder a la pregunta acerca de la existencia de niños y niñas detenidos y desaparecidos durante la dictadura chilena. Una vez encontrada esa respuesta, como suele pasar, vinieron más preguntas. La mayoría de ellas sigue abierta hasta el día de hoy. Nuestra reflexión final se centrará en una de ellas.

¿Por qué el silencio?

Como señaló Alejandro Azúa, del Instituto Nacional de Derechos Humanos en la presentación de este libro, “entre las memorias olvidadas, la de estos niños y niñas, muertos bajo la dictadura, y las de los demás, oscurecidas, ajadas o interrumpidas, son de las últimas en hallar un lugar en la lucha contra el olvido”.

Ese manto de silencio, también había llamado nuestra atención.

Pero su caso no parecía ser tan diferente a los que involucran a otros grupos. Como señala Nancy Nicholls, en su estudio sobre memoria y representación, temáticas como la prisión, la tortura y la desaparición han sido solo enunciadas por la historiografía, tratadas como estadísticas o descritas sucintamente, en la mayoría de los casos (Nicholls, 2013).

Tal vez sea debido a que, como señala más tarde la misma investigadora, se hace difícil para una disciplina como la historia sumergirse en esa zona oscura del ser humano, o como señala Patricio Azúa, pareciera que hay ciertas realidades terribles que preferimos no nombrar, porque nos resultan inconcebibles.

La muerte y desaparición de estos niños está en esa categoría de hechos que no pueden ser sostenidos por el discurso racional –propio de la historia– debido a que resultan tan incomprensibles como inaceptables.

“Los niños no”, titulaba Gabriela Mistral una carta en la que denunciaba las condiciones de pobreza en la que vivían los niños del Chile de mediados del siglo xx.

Si las palabras fueran un pequeño cofre –y probablemente lo sean– estas tres palabras podrían guardar todo lo que he intentado exponer el día de hoy.

Los niños, no.

BIBLIOGRAFÍA

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: Ocho Libros.

Informe Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991). En http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html

Informe Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación (1996). En http://www.cedocmuseodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2011/12/Informe_CNRR.pdf

Nicholls, N. (2013). *Memoria, arte y derechos humanos: la representación de lo imposible*. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Ferrada, María José, y Opazo, Jorge (2013). *Niños*. Santiago: Grafito.

Cuando el justo se encuentra consigo mismo

Por María José González C.

“La suscripción de la Convención de los Derechos del Niño en Naciones Unidas en noviembre de 1989 y su ratificación por parte del Estado de Chile al año siguiente, constituyen hitos históricos en el reconocimiento de la infancia como una categoría social a la cual se le reconocen y atribuyen derechos específicos, lo que modifica radicalmente la mirada hacia los niños y niñas por parte de la sociedad y estipula las obligaciones del Estado en materia de protección y promoción de sus derechos”, afirma Roberto Garretón, integrante del Directorio del Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile y miembro del Consejo Consultivo del Centro de Estudios de la Niñez, en el prólogo del estudio *Niños, Niñas y Derechos Humanos: nuevos actores y nuevas visiones*.

Sin embargo, de acuerdo con este y otros estudios relacionados, es posible verificar que la reciente conciencia colectiva sobre el significado de los derechos humanos ha sido insuficiente para consolidar un discurso que trascienda el ámbito político-partidista y una práctica que alcance la cotidianidad de los chilenos. Quizá por lo mismo, en la última década, los chilenos y chilenas de todo el espectro social han mostrado ser cada vez más conscientes de sus derechos ciudadanos y estar más dispuestos a exigirlos tanto al Estado como a la sociedad civil.

Los niños y los jóvenes en nuestro país no solo han estado presentes en este proceso de revisión y recuperación de sus derechos ciudadanos, además han jugado un papel protagónico en el cuestionamiento de una estructura social, económica y política injusta en materia de educación, cultura, salud y vivienda, entre otros derechos fundamentales.

En este seminario “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud”, nuestra atención está centrada en los jóvenes, sus características, sus intereses y sus lecturas.

Por lo mismo, esta ponencia aspira a dar cuenta, a través de la literatura, de algunas voces juveniles que reivindican su derecho a hablar y a ser escuchados por nosotros los adultos, que olvidando que alguna vez tuvimos infancia y juventud, construimos una sociedad ciega, sorda e insensible a sus requerimientos y problemáticas.

La idea de centrar el foco en la voz de los jóvenes surgió precisamente de la lectura y revisión de varios informes, encuestas y consultas, donde niños y jóvenes

chilenos afirman que las situaciones en que no se respetan sus derechos humanos son principalmente aquellas en que se ve restringida su capacidad para expresar libremente su opinión.

De esta manera, según los principales resultados de la Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes, los aspectos más relevados por ellos tienen relación con la falta de consideración de sus opiniones en el colegio (68,8%) y en la casa (56,8%), así como con la prohibición de manifestarse en la calle (68,3%).

De acuerdo con estas declaraciones, el derecho que sienten más vulnerado es el derecho a expresar su opinión y a ser escuchados, en circunstancias en que la propia Convención de los Derechos del Niño señala en su Observación General N° 1292 que:

El derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio constituye uno de los valores fundamentales de la Convención. El Comité ha señalado el artículo 12 como uno de los cuatro principios generales de la Convención, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño, lo que pone de relieve que este artículo no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos.¹

Frente a este panorama poco alentador entre el discurso de los adultos y la experiencia vívida de los niños y jóvenes, la literatura juvenil en al menos dos de sus acepciones (aquella dirigida a un lector juvenil y aquella cuyos protagonistas son adolescentes) se encarga de restituir las voces de todos esos niños y jóvenes cuyas opiniones e ideas se ven constantemente acalladas por el autoritarismo de los mayores o invisibilizadas por el menosprecio de la sociedad.

De esta manera, revisaremos cuatro textos literarios contemporáneos, de autores y editoriales nacionales y extranjeras, que gracias al poder creador de mundos autónomos y generador de realidades independientes de la literatura, reivindican a través de diarios de vida, testimonios íntimos, autobiografías e incluso sueños, el derecho a expresarse y a ser escuchados de todos y cada uno de sus jóvenes protagonistas y lectores.

Al sur de la Alameda: diario de una toma o el derecho a expresar su opinión y a ser escuchados

En una breve entrevista que accedió a responder para esta ponencia, Lola Larra cuenta:

Lo que realmente me convocó a escribir una novela (...), fue que la toma me pareció una escenografía literaria fascinante; me atrajo aquel microcosmos en que nosotros

1. *Niñez y adolescencia en Chile: las cifras*, pág. 122.

los adultos éramos unos intrusos. Es decir, mis razones no eran aún políticas ni comprometidas sino puramente literarias. Yo no estaba pensando en la justicia social ni en la educación como un derecho. Yo estaba pensando en *El señor de las moscas* y en *La invención de Hugo Cabret*. Estaba pensando en literatura.

No obstante, sin buscarlo, Lola Larra, Vicente Reinamontes, Verónica Uribe y Sara Rodríguez, respectivamente, autores y editoras de *Al sur de la Alameda. Diario de una toma*, dieron concreción y vida al artículo 12 de la *Convención sobre los Derechos del Niño. Versión para chicos y chicas de 15 a 18 años*, que proclama que:

Todas las chicas y chicos tienen derecho a expresar libremente su opinión en todos los asuntos, y a ser escuchados y escuchadas en los temas que tengan que ver con ellos y ellas. Los chicos y chicas tienen derecho a ser escuchados en procedimientos judiciales o administrativos que les afecten.

En efecto, a través del diario de Nicolás Hernández, un estudiante de secundaria de un liceo de la zona sur de Santiago, y de la voz y la mirada de Luisa Garretón, una mujer mayor, testigo presencial de la ocupación del establecimiento, los lectores pueden vivenciar los pormenores, sinsabores, confusiones y emociones de una semana de toma durante el movimiento estudiantil de “los pingüinos” en el año 2006.

La novela gráfica, a diferencia de las imágenes de televisión, las notas de prensa o las entrevistas radiales que suelen mostrar la cara más violenta y reprochable del movimiento estudiantil, da cuenta de las vivencias cotidianas, el día a día de un liceano que participa de una toma sin quererlo originalmente:

Deben creer que me volví loco. Yo también lo pensaría (...). Hace una semana, cuando empezaron las protestas y cuando se decidió la toma del colegio, yo pensaba, como mis amigos, que todo ese alboroto del Centro de Alumnos era algo que no tenía nada que ver con nosotros. Ahora no sé qué pienso (Larra y Reinamontes, 2014), confiesa Nicolás al finalizar el tercer día de la toma.

En ese día a día de la novela, no solo es posible ver cómo los estudiantes se organizan para comer, para dormir, para lavarse y realizar otras labores domésticas; también experimentan asuntos más complejos, como la evolución de sus convicciones personales, la revisión de sus valores familiares, el fortalecimiento del sentido democrático, el nacimiento de un compromiso social.

Es así como Nicolás, al encontrar su diario de la toma un año después, concluye:

Ha pasado un año desde entonces y ahora más que nunca creo que la batalla por una educación de calidad para todos, por un país más justo, es posible. Estamos trabajando en ello. Somos muchos. En todas partes. Pero, no puedo evitarlo, las asambleas me siguen aburriendo muchísimo (Larra y Reinamontes, 2014).

De esta manera, esta apuesta juvenil de Ekaré Sur, legitimada por el reciente reconocimiento nacional –a través de la Cámara Chilena del Libro y la Medalla Colibrí 2014– e internacional –a través del White Ravens–, constituye un significativo llamado a ampliar la mirada sobre el movimiento estudiantil chileno y la actual discusión sobre la reforma educacional.

Lola Larra afirma:

Yo no creo que la literatura se deba en principio a ninguna causa (...). A pesar de nuestras pulsiones personales, la literatura avanza sola, y es capaz de ir más allá de nosotros (...). Es muy interesante y muy significativo que nuestras novelas gráficas estén hablando de los problemas de nuestra sociedad y estén contando nuestra historia de manera diferente a los libros o a los periódicos. ¡Y qué duda cabe que son los estudiantes los que cada tanto le dan toques a la sociedad! Combativa y poéticamente como en Mayo del 68. O con consecuencias terribles, como acaba de suceder en Iguala, México. La historia está llena de batallas protagonizadas por estudiantes.

De esta manera, *Al sur de la Alameda* libera a Nicolás, a Paula, a los dirigentes de los Centros de Alumnos y a los estudiantes de liceos subvencionados de la carga de la realidad concreta y de la coyuntura mediática, para ponerlos en el plano trascendente de la ficción, donde la opinión de los jóvenes es escuchada; donde su dignidad es salvaguardada; donde todo es posible para ellos.

Nada o el derecho a la libertad de expresión

Pierre Anthon dejó la escuela el día que descubrió que no merecía la pena hacer nada puesto que nada tenía sentido. Los demás nos quedamos. Y a pesar de que el profesor se apresuró a borrar toda huella de él, tanto en la clase como en nuestras mentes, algo suyo permaneció en nosotros. Quizá por eso pasó lo que pasó (Teller, 2011).

De esta manera se inicia la narración de una historia terrible y trágica, ocurrida en una pequeña ciudad de Dinamarca y protagonizada por el séptimo básico de una escuela pública.

Pierre Anthon, un niño de 14 años, huérfano de madre y que vive con su padre, descubre un buen día que la existencia ha perdido sentido para él tal como la está viviendo: yendo al colegio, sacando buenas notas, planeando irse de la ciudad a una escuela secundaria para entrar a la universidad, trabajar hasta la vejez, jubilarse y morir.

Frente a esa perspectiva, decide abandonarlo todo, subirse a las ramas de un ceceo y pregonar a los cuatro vientos la ausencia de significado del ajetreo cotidiano de sus pares, haciendo uso absoluto de su libertad de expresión, consignada en el artículo N° 13 de la Convención de los Derechos del Niño:

Todos los chicos y chicas tienen derecho a la libertad de expresión. Este derecho implica la libertad de buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo, sin ninguna consideración de fronteras, siempre que no estén en contra de los derechos de otras personas.²

Sus palabras no caen en el vacío y empiezan a perturbar a sus compañeros, que tratan infructuosamente de replicar a sus observaciones incisivas.

Los adultos brillan por su ausencia, e incluso significan una traba para enfrentar a Anthon:

No podemos quejarnos ni a Eskildsen ni al subdirector ni a ningún adulto, porque si nos quejamos de Pierre Anthon subido al ciruelo, tendremos que explicar lo que dice. Y eso es imposible, porque los adultos no querrán oír que sabemos que en realidad nada tiene sentido y que todos simplemente fingimos (Teller, 2011).

Pero no solo en la ficción los adultos representan un obstáculo para los compañeros de clase de Anthon, en su intento desesperado y extremo de probarle que muchas y pequeñas cosas pueden tener sentido.

La novela fue escrita por Janne Teller en el año 2000 y tuvo dificultades para que las editoriales danesas accedieran a publicarla. Los primeros dos años se vendieron 600 ejemplares en Dinamarca, cifra muy baja para la media de ventas en ese país, y suscitó muchas polémicas. En Francia hubo librerías que se negaron a venderla. Fue prohibida en escuelas del oeste de Noruega, y en Alemania, apoderados de muchos colegios se negaron a que sus hijos la leyeran, aunque fuera parte del plan lector de los establecimientos escolares.

En España fue publicada en 2011, por Seix Barral, una editorial no precisamente especializada en literatura juvenil, en una colección denominada "Biblioteca Furtiva. Libros para lectores inquietos" cuyo lema es: "Si leyendo te sientes menos solo, si crees que un libro puede cambiarte la vida, si la lectura es tu refugio, ¡eres un lector furtivo!".

A Santiago de Chile llegaron seis ejemplares en el 2013 y actualmente no está disponible en las grandes librerías, y mucho menos en las pequeñas librerías y en regiones.

Frente a la pregunta sobre el cuestionamiento y la censura que ha pesado sobre su novela, Janne Teller supone que:

Es una provocación para nuestra sociedad moderna preguntarse cosas que realmente importan. Eso es lo que molesta a algunas personas, pero aun así esas interrogantes están ahí. Todos sabemos que están ahí (...). En *Nada*, tienes a niños dentro de una sociedad que les ofrece una civilización sin ningún sentido, por lo que ellos mismos

2. *Convención sobre los Derechos del Niño. Versión para chicos y chicas de 15 a 18 años*, pág. 8.

buscan ese significado o intentan descubrir lo que realmente importa. Ese es su proyecto, ante una sociedad que no les ofrece ninguno.³

Pierre Anthon, al expresar sin filtros y sin contemplaciones su desencanto del mundo en el que vive, termina por ser un elemento indeseable para sus pares y una amenaza para la estabilidad de una sociedad desarrollada que promete bienestar para todos. Es necesario acallararlo, tanto en el universo ficticio como en la realidad, porque su cuestionamiento es contagioso y corre el riesgo de propagarse como una verdadera peste.

El hecho de que sea un niño, no disminuye la gravedad de la posición que asume ni la respuesta radical que provoca en sus compañeros. Al contrario, la lucidez que revela desde su extrema juventud es un elemento más para medir la profundidad de la crisis de la sociedad en la que han nacido y crecido.

Cabe aquí recordar la reflexión del historiador francés Philippe Ariés, en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, respecto de la niñez como una categoría que se define culturalmente y que ha permitido “infantilizar” a ciertos grupos, por ejemplo, incrementando su edad de egreso escolar, poniéndolos en la categoría de “menores de edad” y excluyéndolos de los indicadores de población activa y/o productiva.

La autora, a su vez, declara:

Mientras escribía *Nada* pasé a tener de nuevo catorce años. Pero después me di cuenta de que eso no hacía al libro necesariamente más ingenuo, como había sido mi temor. Solo tuve que liberarme de todo el equipaje que llevamos como adultos: todas nuestras ideas preconcebidas sobre cómo se supone que tienen que ser las cosas, las decisiones con las que respondemos a (o ponemos a un lado) todas las preguntas sin respuesta de la vida. La gente joven todavía está abierta a las grandes preguntas. Tienen que buscar un sentido a sus vidas como base de las decisiones que van a tomar cuando opten por un camino u otro en la vida.⁴

El diario de Gul Makai o la libertad de pensamiento, conciencia y religión

El 9 de octubre de 2012 una impactante noticia dio la vuelta al mundo. En Swat (Pakistán), los talibanes habían disparado en la cabeza a una niña de 15 años, por asistir a la escuela y defender públicamente el derecho a la educación de las mujeres en su país.

3. Testimonio de Janne Teller en http://www.lectoresfurtivos.com/ficha_libro.php?op

4. Nota de la autora en *Nada*.

A diferencia de Pierre Anthon, Malala Yousafzai tenía depositado el sentido de su vida en la defensa de la educación para todos los niños y niñas de Pakistán y de otros países islámicos sometidos a regímenes fundamentalistas. Sin embargo, esa convicción, al igual que a Pierre Anthon, pero en sentido inverso, también le costó el repudio de una parte de su entorno y la amenaza inminente de la muerte. Malala afirma:

Los talibanes están contra la educación porque creen que cuando un niño o una niña lee un libro o aprende inglés o estudia ciencias, se occidentaliza. Pero yo dije: "La educación es la educación. Debemos aprender todo y después elegir qué camino seguir". La educación no es oriental ni occidental, es humana (Yousafzai y Lamb, 2013).

En el año 2009, cuando Malala tenía tan solo 11 años, los talibanes que controlaban el valle de Swat emitieron un edicto que impedía que las niñas de más de ocho años fueran a la escuela y salieran de sus casas sin acompañantes masculinos (hermanos, padres o esposos).

Para la familia Yousafzai, a pesar de ser muy creyentes y observadores de la religión islámica, significaba una verdadera tragedia, no solo porque afectaba directamente a Malala y a su madre analfabeta, que estaba aprendiendo a leer, sino a su propio padre, educador y director de una escuela de niñas, donde educaba a su propia hija.

De común acuerdo y consciente del riesgo que corría, la familia Yousafzai se empeñó en hacer valer para Malala y sus compañeras el artículo 14 de la Convención de los Derechos del Niño, que promueve la libertad de pensamiento, consciencia y religión y afirma que:

Las autoridades tienen el deber de respetar el derecho de las chicas y los chicos a la libertad de pensamiento, de consciencia y de religión. Las autoridades deben respetar los derechos y los deberes de los padres y de las madres de guiar a los chicos y chicas en este derecho.

Dado que aquellos que detentaban el poder, no reconocían ese derecho y muchos otros a las mujeres de Pakistán, Malala y su padre decidieron oponer toda la resistencia que fuera posible. Una de las maneras que encontraron fue la de dar a conocer al mundo exterior la realidad que padecían las niñas, adolescentes y mujeres bajo el régimen talibán, con la esperanza de que la presión internacional contribuyera a suavizar la rigidez de los fundamentalistas.

Amigos y periodistas pidieron a Malala que contara sus experiencias cotidianas bajo el régimen talibán, a través de un diario de vida en un blog.

La idea era que Malala escribiera con un seudónimo para proteger su identidad y su integridad. El seudónimo elegido fue Gul Makai, el nombre de la heroína de una leyenda popular pashtún, semejante a *Romeo y Julieta*, donde dos jóvenes de tribus

enemigas se enamoran, provocan una guerra y logran al final la reconciliación de los pueblos:

El diario de Gul Makai despertó interés incluso lejos de casa. Algunos periódicos reprodujeron extractos. La BBC incluso hizo una grabación con la voz de otra niña y empecé a ver que el bolígrafo y las palabras pueden ser mucho más poderosos que las ametralladoras, los tanques o los helicópteros. Estábamos aprendiendo a luchar. Y estábamos aprendiendo lo poderosos que somos cuando hablamos (Yousafzai y Lamb, 2013).

La idea de recurrir a un diario de vida, un género literario cada vez menos frecuente, y de nombrar a su protagonista con un nombre significativo para la identidad cultural del relato, muestra una vez más la potencia de la literatura de ficción para dar cuenta de realidades universales y trascendentes. Cuando Malala escribe en su diario personal y describe el miedo que siente cuando camina hacia la escuela, la huida de sus compañeras y profesores amenazados de muerte por seguir asistiendo a clases o la felicidad que experimenta cuando puede aprender, no está hablando a título personal. Está, a través del diario de Gul Makai, dando cuerpo y voz a la experiencia personal de miles de niñas paquistaníes que son víctimas de un régimen que las anula por el simple hecho de haber nacido mujeres.

El diario de Gul Makai surtió el efecto deseado en el extranjero, en el sentido de que movilizó a cientos de personas a abogar por los derechos vulnerados de los niños y niñas paquistaníes. Pero también generó un efecto indeseado en Swat, en la medida en que los talibanes entendieron el poder de las palabras y reflexiones de Malala y la amenaza que su oposición podía significar para el régimen establecido.

El padre de Malala pensó que en caso de represalias contra la familia, él sería el centro, pues nunca creyeron que los talibanes serían capaces de hacer daño directamente a una niña. Confiaban en que la juventud y la inocencia de Malala eran sus mejores escudos. Pero se equivocaron rotundamente.

Los talibanes dispararon a quemarropa contra Malala y dos de sus compañeras del colegio, en un bus escolar. El objetivo era ajusticiarla y silenciarla y no tuvieron ningún pudor en adjudicarse el atentado, con el argumento de que Malala y su familia actuaban en contra de las leyes del régimen talibán y el establecimiento de un Estado islámico.

Hoy, en diciembre de 2014, Malala tiene 17 años, vive en Birmingham (Inglaterra), es Premio Nobel de la Paz y con el dinero de los premios que ha recibido creó una fundación para promover la educación de las niñas y empoderarlas para cambiar sus vidas y sus comunidades.

Un dispositivo que le permite escuchar por el oído izquierdo, una cicatriz en la cabeza, la dificultad para parpadear y un ojo que se le cierra al hablar, le recuerdan a Malala que su tarea no ha terminado y que sigue teniendo sentido:

Hoy todos sabemos que la educación es nuestro derecho básico. No solo en Occidente; el islam también nos ha dado este derecho. El islam dice que cada niña y cada niño deben ir a la escuela. Está escrito en el Corán, Dios quiere el conocimiento para nosotros, dice que estudiemos por qué el cielo es azul, que aprendamos sobre los mares y las estrellas. Sé que es una gran lucha: en todo el mundo hay unos 57 millones de niños que no reciben instrucción primaria, de ellos 32 millones son niñas (Yousafzai y Lamb, 2013).

***La última oportunidad* o las características de la educación**

Mientras en algunas partes del mundo, como Pakistán, se defiende el derecho básico a tener una educación primaria gratuita; en otros, como en Chile, donde la escolaridad en los niveles prebásico, básico y medio es obligatoria y en principio está garantizada por el Estado, se discute fuertemente sobre su calidad y su sentido.

En este contexto el libro ilustrado *La última oportunidad*, publicado por LOM Ediciones, en la colección Libros Peludos, es un aporte a esa discusión, en la medida en que a través de un texto breve, irónico e incisivo, y unas ilustraciones expresionistas y provocadoras, permite pensar en el rol del profesor en la sala de clases, en el sistema de evaluación, en el trato dado a los estudiantes, en el modelo educativo, entre otros aspectos.

Pensar en el artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño parece evidente en el contexto de esta ponencia. En efecto, luego del artículo 28, que promueve el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, se encuentra este artículo que se refiere a las “Características de la educación” y que sanciona lo siguiente:

La educación debe estar dirigida a desarrollar la personalidad, aptitudes y la capacidad mental y física de cada chica y chico hasta el máximo de sus posibilidades. Los chicos y las chicas deben aprender a respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas. Además, se les debe preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, así como el respeto del medioambiente.

Cuando el profesor González piensa en los estudiantes como “perros”; cuando se complace con la cara de terror de sus alumnos y respira profundo el olor a “miedo, sudor y lágrimas” (Andersen y Smet, 2013) antes de una prueba; cuando en la sala de clases grita: “*¿Si yo digo que está mal, entonces está mal!*”; ¿Cuántas veces lo tengo que decir! ¿Acaso no entienden nada? ¿No entienden que es por su propio bien? ¿Son tontos? ¿Lo son? ¿Son tontos que ni siquiera pueden deletrear su propio nombre? ¿Nunca lo van a aprender!?” (Andersen y Smet, 2013), es legítimo preguntarse qué clase de sistema educativo es ese donde el vínculo entre profesor y alumno está marcado, por un lado, por el autoritarismo y, por el otro, por la denigración.

El análisis de la obra permite dar cuenta de que la historia no está situada en un país ni en una época precisas; al contrario, tiene tal grado de universalidad y tal voluntad de no ser una copia fiel de la realidad, que logra posicionarse más allá de las fronteras de Chile o de Dinamarca, considerando que la versión original del libro es danesa y LOM realiza una traducción al castellano, a cargo de Camila Bunster Danklefsen.

Interrogada sobre Libros peludos y sobre la relación de LOM con la literatura danesa, Silvia Aguilera, directora editorial y coordinadora de la Colección Libros Peludos, accede a responder algunas preguntas para esta ponencia y afirma:

La relación de LOM con la literatura danesa es de gratificación, sentimos que esta manera de plantearse frente a los niños y los jóvenes, de verlos y valorarlos, es un enorme aporte que podría ser contagioso. Más aún, que esperamos sea contagioso. Y esperamos que contagie no solo a los escritores e ilustradores, sino que contagie a quienes hacen selección de libros para niños y jóvenes, a los que toman las decisiones de compra, a las instituciones, a las familias. Quisiéramos que la literatura, entendida como un gran universo creativo, como un espacio de libertad, contribuyera también a liberarnos de estereotipos, de prejuicios, de censuras y autocensuras.

Sin embargo, a pesar del enriquecimiento que estos libros podrían significar para el medio de la literatura juvenil chilena, la colección es poco conocida en el medio especializado, ha tenido una escasa venta en librerías y no ha sido adquirida por el Estado en las distintas instancias de compra, a excepción de las Bibliotecas Escolares CRA, que a pesar de evaluar positivamente los títulos e informarlos como “divertidos, lúdicos, atractivos, entretenidos, y originales”, compró solo 163 ejemplares de *Angelson H*, 283 de *La última oportunidad* y cero de *Pedro Paff*.

Frente a la interrogante acerca del aporte de esta colección al reconocimiento de los derechos fundamentales de niños y jóvenes enunciados en esta ponencia, Silvia Aguilera responde:

Creo que tanto estos libros en sí, como el hecho de traducirlos y publicarlos son un aporte a los artículos 12, 13 y 14 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, ello solo se transforma en gesto, en testimonio y no alcanza a representar el ejercicio pleno de estos derechos si los libros no tienen la posibilidad real de circular, llegar a sus destinatarios y generar opinión, manifestación de pensamientos y creencias, libertad de expresión. Tanto en los medios de comunicación, como en los organismos públicos y privados existe un sesgo ideológico de quienes toman las decisiones al respecto, las que se potencian con la censura y/o autocensura también provocadas por las invisibles presiones ejercidas por la parte conservadora de nuestra sociedad, lo que representa un real y grave obstáculo al cumplimiento efectivo de la aplicación de las convenciones internacionales, en este caso la de los derechos de los niños.

Conclusión

Para terminar esta ponencia quisiéramos dejar lanzada, a adultos y mediadores de la lectura y la cultura, una invitación amplia, para trabajar conscientemente por lograr que la distancia entre el discurso de los adultos y la experiencia vívida de los niños y jóvenes se estreche cada vez más.

Los ejemplos de la literatura juvenil aquí dados, en relación con los derechos vulnerados de niños y jóvenes, son limitados. Podríamos mencionar muchos más, como *No comas renacuajos*, de Francisco Montaña; *Los mil años de Pepe Corcuela*, de Toño Malpica; *Los agujeros negros*, de Yolanda Reyes; *Stefano*, de María Teresa Andruetto; *Persépolis*, de Marjane Satrapi; *Luces del norte*, de Philip Pullman, entre muchos otros que no caben en esta reflexión.

Quizá lo fundamental sería que nosotros los adultos estuviéramos atentos a las señales de los niños y jóvenes, y comprendiéramos, como dice Walter Benjamin en su texto *El narrador*, que su voz y sus relatos deben tener un lugar privilegiado en el mundo:

El narrador es admitido junto al maestro y al sabio. Sabe consejos, pero no para algunos casos como el proverbio, sino para muchos, como el sabio. Y ello porque le está dado recurrir a toda una vida. (Por lo demás, una vida que no solo incorpora la propia experiencia, sino, en no pequeña medida, también la ajena. En el narrador, lo sabido de oídas se acomoda junto a lo más suyo). Su talento es de poder narrar su vida y su dignidad; la totalidad de su vida. El narrador es el hombre que permite que las suaves llamas de su narración consuman por completo la mecha de su vida. (...) El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Andersen, Kenneth Bogh; Smet, Mardon (II.) (2013). *La última oportunidad*. Santiago: LOM Ediciones.

Aries, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Editorial Taurus.

Benjamin, Walter (1991). *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus.

Centro de Estudios de la Niñez-Corporación Opción (2014). Niñez y adolescencia en Chile: Las cifras. Datos estadísticos y principales estudios. En http://www.opcion.cl/descargas/INFANCIAenCIFRAS_PublicacionCEN.pdf

Corporación Opción-Unicef (2009). ¡Conoce tus derechos! Manual sobre la responsabilidad penal de adolescentes. En <http://unicef.cl/web/manual-sobre-la-ley-de-responsabilidad-penal-de-adolescentes/>

Escuela de Sociología, Universidad Central de Chile y Centro de Estudios de la Niñez-Corporación Opción (2012). Niños, niñas y derechos humanos: nuevos actores y nuevas visiones. Principales resultados de la Encuesta Nacional de Derechos Humanos y Niños, Niñas y Adolescentes. En <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/547>

Larra, Lola; Reinamontes, Vicente (II.) (2014). *Al sur de la Alameda. Diario de una toma*. Santiago: Ediciones Ekaré Sur.

Sename-Gobierno de Chile (2012). Primera Consulta Nacional a Niños, Niñas y Adolescentes de Centros Residenciales: Mi derecho a ser escuchado. En http://www.sename.cl/wsename/otros/estudios_2012/Informe_mi_derecho_a_ser_escuchado.pdf.

Sarland, Charles (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Ciudad de México: FCE.

Save The Children. Convención sobre los Derechos del Niño. Versión para chicos y chicas de 15 a 18 años. En http://www.opcion.cl/tus_derechos/Convencion_15-18.pdf

Teller, Janne (2011). *Nada*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Unicef Chile. La voz de los niños y adolescentes: los derechos de la infancia y la adolescencia a 20 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile. En <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Voz-de-los-Ninos>

Yousafzai, Malala; Lamb, Christina (2013). *Yo soy Malala*. Madrid: Alianza Editorial.

Otras fuentes de consulta

Testimonio de Janne Teller, en www.lectoresfurtivos.com/ficha_libro.php?op=

Breve cuestionario de María José González C. enviado por e-mail a Lola Larra, autora de *Al sur de la Alameda. Diario de una toma*, y respondido por e-mail el 13 de noviembre de 2014.

Breve cuestionario de María José González C. enviado por e-mail a Silvia Aguilera, directora editorial de LOM Ediciones y coordinadora de la Colección Libros Peludos, y respondido por e-mail el 19 de noviembre de 2014.

Capítulo 8

GÉNERO Y LECTURA EN EL AULA

**Lecturas, relecturas y pluralidades desde las
perspectivas de género y posgénero**

María Cecilia Sánchez

**Alegorías del temblor. Leer como experiencia de
(de)generización**

valeria flores

**Experiencia comunal de género en la educación
para desafíos nacionales:
nuevas generaciones con visión de cambios**

Camila Flores

Lecturas, relecturas y pluralidades desde las perspectivas de género y posgénero

Por María Cecilia Sánchez

Desde hace mucho tiempo estoy interesada en iniciar una investigación sobre la lectura como concepto y como experiencia, tanto de carácter privado como político. Todavía no la hago, aunque he reunido material al respecto. No es un tema fácil, ya que habría que incluir los desastres políticos y pedagógicos que ciertas lecturas han ocasionado cuando han tendido a confirmar un sentido único o discurso de verdad. También se han producido muertes privadas y públicas cuando lo que se exige es la denotación de verdades monológicas. Como bien señala Roland Barthes, “denotar” supone buscar el “sentido verdadero”; en cambio, la “connotación” instaaura el derecho al “sentido múltiple” y de ese modo lo libera de las legalidades epocales, de institucionalidades y de concepciones del lenguajes que se suponen transparentes (1999).

Apreciar el estado “de abierto” de un libro o de un texto cualquiera es el tipo de aproximación que sugiero a mis alumnos/as y a mí misma. Las miles de lecturas posibles que un mismo libro puede llegar a suscitar en distintas situaciones e interacciones entre distintas temporalidades y retóricas es una de las grandes señales de que vivimos en un mundo abierto. Esta experiencia nos hace saber que toda lectura es ante todo un campo plural que carece de fondo y es escasamente asible desde las normas escolarizadas. En este artículo, el campo plural de la lectura del que hablo lo haré notar esbozando algunos aspectos y códigos de las teorías de género y de posgénero. Al problematizar las identidades fijas y la noción de sujeto autocentrado, estas perspectivas propician las re-lecturas de la tradición occidental y de las culturas locales, dándoles al lenguaje y a la pluralidad un valor político.¹

1. Este artículo se realizó bajo algunas de las coordenadas del proyecto Fondecyt: “El cuerpo, las pasiones y la política. Una lectura de la pluralidad y la intersubjetividad en Hannah Arendt y Luce Irigaray”, N°1130252.

Una lectura adolescente

A propósito de lecturas adolescentes, parto primero por una experiencia que marcó mis 14 años y delineó mi proceso educativo. Antes de narrar esta experiencia debo mencionar que provengo de una familia con una propensión obsesiva a la lectura. En especial, mi madre y mi abuela fueron acérrimas e indiscriminadas lectoras de novelas de la alta y baja cultura, de libros historiográficos, incluso de aquellos provenientes de la filosofía. Podría decirse que formaron parte de aquellas lectoras que buscan estímulos, placer y desafíos en los libros. Como bien se sabe, en épocas anteriores las mujeres han experimentado todo tipo de restricciones respecto de lo que podían o se les prohibía leer. La censura recayó en libros que exacerban la sensibilidad femenina; inclusive, se restringió la lectura de aquellos escritos que por su contenido se orientaban exclusivamente a los hombres. En uno y otro caso, el sujeto que lee ingresa en un espacio raro que lo aleja de los deberes domésticos y de la moral oficial. Para que no se produzca el abandono de los deberes domésticos de parte de las mujeres y para iluminarlas desde la ciencia, Valentín Letelier se inspiró en el positivismo de Comte para restringir las lecturas de las Bellas Letras, que las sobreexcitan con sensaciones y ensueños impropios en quienes deben ser buenas esposas y madres; quienes, además de cuidar y nutrir a sus hijos, deben introducirlos en los primeros saberes de un modo racional.² Por cierto, Letelier desafió al positivismo cuando liberó a las solteras y a las viudas de tales restricciones y les permitió seguir estudios universitarios.

Además del control que las editoriales y las pedagogías han ejercido sobre las mujeres, el médico también ha llegado a manipular la subjetividad femenina restringiendo o supervisando su actividad intelectual mediante “curas de descanso”. Una cura célebre fue la recomendada por el médico Weir Mitchell a la escritora Charlotte Perkins Gilman, quien la transcribe en una obra donde critica duramente el tratamiento al que dicho médico la sometía, a raíz de lo que en ese período se denominó “colapso nervioso”. A modo de tratamiento, el médico le recomendó lo siguiente:

(...) viva una vida lo más doméstica posible. Tenga con usted a su hijo todo el tiempo
(...) No tenga más de dos horas de vida intelectual al día. Y no vuelva a tocar una pluma o lápiz en el resto de su vida (...). (Morris, 1993)

2. En el contexto de la construcción de los Estados-nación, a finales del siglo XIX se proclaman en Chile políticas educacionales de carácter laico y científico para las mujeres sobre cuya base se puedan realizar las tareas de “madre” y de “esposa”, según parámetros racionales y no naturales, pues de esas prácticas se cree que deriva la estabilidad de la sociedad. Ver de Valentín Letelier, “La instrucción de la mujer”. Este artículo se publicó primero en *La libertad electoral*, en agosto de 1887, con ocasión del proyecto de fundar un Liceo de Niñas en Santiago. Ver *La lucha por la cultura*, Imprenta y encuadernación Barcelona, Santiago de Chile, 1895.

En lo privado, mi madre y mi abuela no fueron alcanzadas por las restricciones mencionadas, cuyas inclinaciones intelectuales respondieron más bien a la autoformación que caracterizó a las mujeres desde la colonia. En mi caso, desde muy pequeña leí sin que nadie me obligara todo tipo de textos: desde revistas con imágenes, hasta libros que encontraba en baúles, estantes, bibliotecas, librerías y quioscos. En todos estos casos, nadie controló qué debía leer; tampoco cómo había que hacerlo y bajo qué parámetros. Me alegro de que haya sido así, porque el sistema escolar introduce la lectura desde perspectivas utilitarias todavía cercanas al positivismo, muy lejanas al deseo y a la emoción. Algo similar ocurre con la escritura. Desde la enseñanza escolar, leer y escribir son operaciones más o menos mecánicas, cuya efectividad depende primero de deletreos, repeticiones e interiorizaciones de modelos comprensivos, precipitando al/la lector/a o escritor/a en la enajenación. Lo que me parece más dañino del sistema escolar es el modo en que se controla el significado, aplicando fórmulas unívocas que obligan a buscar ideas principales para reproducir lo que supuestamente quiso decir el autor o autora, en vez de dejarse decir algo posible, incluso, reparar en lo que el texto no dice explícitamente.

¿Cuál fue la lectura más perturbadora de mi adolescencia? Sin lugar a dudas, el libro más perturbador que leí en mi adolescencia fue *El segundo sexo*. Su autora es la filósofa francesa Simone de Beauvoir, quien discute con el patriarcalismo instalado en el campo de saber de las ciencias, del psicoanálisis, de la filosofía, de la literatura y de la historia. Sus preguntas y cuestionamientos se refieren al *fuera de escena* de las mujeres de la política y de la cultura, debido a la singularidad de su sexo y al carácter enigmático de su corporalidad. A esta autora la leí por primera vez en el colegio (un colegio español), pese a que no estaba presupuestada su lectura. En este sentido, este libro irrumpió en mi vida por azar, debido a que la profesora estable se enfermó y provisoriamente fue reemplazada por una nueva. Sin explicaciones previas, la profesora suplente exigió la lectura del libro de De Beauvoir. Debo reconocer que algunos de los pasajes de este libro contribuyeron a trizar varios de los mansos ideales que la enseñanza escolar y familiar proclamaba como modos de vida oficiales. Además, y esto es delirante, lo leí estando enferma de sarampión, con 40 grados de fiebre. Era tal mi angustia por hacer la tarea y comprender un libro difícil que no me di permiso para vivir tranquilamente una enfermedad tan incómoda y prolongada. La fiebre, que es un efecto de esta enfermedad, motivó en mí un estado un tanto frenético que me hizo leer el libro de modo excepcional. Por lo pronto, entendí casi todo al revés. Cuando volví a clases la profesora suplente ya no estaba y no pude saber qué opinaba de mi lectura. Yo me quedé con mi interpretación un tanto desenfocada, que escasamente correspondía a lo que decía el texto. Me había construido mi propia lectura fuera de la instrumentabilidad de la adquisición del saber. No sabía cuáles eran las ideas centrales y me machacaban en la mente algunas metáforas inquietantes, como por ejemplo, que las mujeres son “hombres enfermos”; también se

las definía como “hombres mutilados”, entre otras cosas. Años después releí este mismo libro y supe que aquellas no eran las ideas que Simone de Beauvoir proponía. Por el contrario, eran sus críticas a Santo Tomás y a Freud, quienes sostenían ideas patriarcales sobre las mujeres. Sin embargo, esta experiencia, errada para el sistema escolar, me hizo experimentar lo que podría llamarse una experiencia existencial; el habérmelas a solas con el sentido de un texto y experimentar terror o alegría. Por lo general, esta no es una experiencia de tipo racional. No es la que instala o promueve el sistema escolar, más orientado a la información que a la comprensión. Por mi parte, creo que si alguien ha tenido al menos una de estas experiencias existenciales puede decir que ha leído realmente. Para mí, la más intensa de todas es la que relaté más arriba, pero a menudo me he encontrado con libros que me ponen en el lugar del o la lectora emocional o estupefacta. Algo semejante me ha pasado con Dostoievski y con libros de Edgar Allan Poe, Kafka, Clarice Lispector y con varios libros de filosofía, además de Borges, de Rulfo, entre varios otros.

¿Qué pasa cuando lo que leo es una obligación? ¿Pueden existir textos obligados? Por cierto, sí. Me pasó con la manera en que mi profesora de castellano (así se llamaba en ese tiempo) exigió la lectura de Gabriela Mistral en textos orientados al amor materno. Este énfasis se debe a que el *topos* intimista que la tradición les concede a las mujeres supone que su subjetividad tenga como único anhelo de sus apetencias el amor, pero en modo alguno se espera que la palabra poética invoque o haga ver un amor erótico ni aquel en que se percibe el poder. Solo quedan disponibles el romántico-trascendental, el místico o el doméstico, especialmente el amor materno. Bajo el talante de esta candorosa forma de amar fueron aplaudidos inicialmente sus versos. La crítica destacó la inmediatez de sus escritos, pero ignoró el lado resentido, amargo que atraviesa la textualidad de esta maestra rural que se autodestierra.

No se puede negar que en el ámbito del saber nos debemos a un corpus de textos que nos sacan de las lecturas que nos atrapan y amenazan con tomarse nuestro cuerpo. Sin embargo, quien no haya experimentado la “lectura deseante”, como la llama Barthes, no conoce el exilio al que puede conducirnos un libro inquietante. En el caso de mi lectura del *Segundo sexo*, no puedo decir que lo haya leído libremente, dado que fue una exigencia institucional. A la lectura que hice bajo la alteración que la fiebre produce en el cuerpo se sumó la alteración que me produjo el libro por sacarme de las coordenadas acostumbradas. Doble alteración a la que, quizás, le debo el haber estudiado filosofía.

Lecturas y relecturas de género y de posgénero

Tras relatar mi experiencia de lectura con Simone de Beauvoir, quiero prestar atención a los nuevos códigos que deben tenerse en cuenta para leer libros o textos que se relacionan con las teorías feministas o de género, e incluso de aquellos escritos que

se proclaman posfeministas y poscolonialistas. Retomo *El segundo sexo*, ahora como uno de los libros clásicos de las teorías del género. En este libro la autora realiza un desmontaje que busca desarticular el eterno femenino consagrado por la tradición. En vez de eternizar y sustancializar lo femenino, De Beauvoir revisa el conjunto de condicionamientos económicos, sociales, culturales e históricos que han condenado a las mujeres a comportarse como eternas niñas. Lo más importante de su libro es la desbiologización y desublimación de la condición de las mujeres para elevarlas al rango de sujetos inscritos en la temporalidad del mundo. De este modo, De Beauvoir caracteriza el cuerpo femenino y su forma de existencia de acuerdo con la situación en la que habita provisoriamente, testificando que la conciencia existe en el mundo sin asidero en una condición previa. En Chile, el libro póstumo de Julieta Kirkwood, publicado por Sonia Montecino bajo el título de *Feminarios. Julieta Kirkwood* en 1987 se inspira en Simone de Beauvoir para ensanchar la explotación de clase a la de opresión de género y también para enjuiciar las así llamadas ciencias humanas, por fiarse en el sujeto objetivo de las ciencias que encubre una racionalidad parcial. Asimismo, una de las más recientes lecturas acerca de la autora la realizó Julia Kristeva, quien la llama “filósofa política de la libertad”, pero desde el punto de vista de lo “íntimo”, lugar donde el universalismo de la política se negaba a entrar (2008). En este sentido, para Kristeva *El segundo sexo* es un llamado a politizar lo singular.

Por mi parte, pienso que al escribir acerca de la libertad, la experiencia del amor heterosexual y lésbico, del cuerpo y la maternidad, el pensamiento de De Beauvoir ha permitido visibilizar espacios antes cerrados a la mirada política y filosófica. Tras las aperturas a las que contribuyó con su libro, han podido formularse preguntas acerca de lo privado y lo íntimo que habían sido menospreciadas por su futilidad.

Desde este horizonte, ¿cuáles son los parámetros que deben modificarse para poder leer este libro? En primer lugar, lo que queda en entredicho es la lectura humanista que hasta el día de hoy organiza la enseñanza escolar, según la cual es la humanidad asexualada la que se expresa en los textos. Cristina Molina advierte que sin realizar la crítica al humanismo abstracto: “La voz de la mujer, para ser escuchada y aceptada, ha de sonar en la misma onda que la voz de una sociedad estructurada de modo patriarcal” (1994). Cuando no es así, las mujeres forman parte de un Otro sin voz. Por lo tanto, hay que entender que el humanismo es la representación de la comunidad de hombres. A nivel del pensamiento político más contemporáneo, debe señalarse que el universalismo del humanismo ilustrado y su situación de habla ideal partió siendo cuestionado por el feminismo, siguió con el comunitarismo y, posteriormente, con el pensamiento así llamado posmoderno. Si se incorpora el punto de vista del Otro, el pensamiento se amplía volviéndose plural, porque aspira a singularizar a quienes intervienen en algún diálogo.³

3. En relación al cuestionamiento del universalismo ilustrado, ver de Seyla Behabib, *El ser y el otro en la ética contemporánea*, Gedisa, Barcelona, 2006.

Problematizando las identidades que adquieren las mujeres en una sociedad patriarcal, Luce Irigaray, filósofa y psicoanalista, defensora de una ética de la diferencia sexual, hablará de “mascarada” para referirse a las mujeres que renuncian al propio deseo. Cuando busca precisar esta palabra en *Ese sexo que no es uno*, dirá que “mascarada” significa lo mismo que Freud definió como “femineidad” o “mujer normal” cuando se entra en un sistema de valores que no corresponden al deseo propio. Así, bajo las exigencias de los patriarcados occidentales y regionales, las mujeres circulan “disfrazadas” a partir de los deseos-fantasmas de los hombres. Como puede advertirse, tanto De Beauvoir como Irigaray advierten que el poder patriarcal o falocratismo instala verdades monosexuadas y jerarquías entre hombres y mujeres que administran la subjetivación de las mujeres de modo tal que sus energías puedan ser productivizadas por el Estado y la familia como deberes abstractos. Por contra de esta situación, en su *Ética de la diferencia sexual*, Irigaray propone una época que inaugure el “entre” relacional entre hombres y mujeres, así como el “entre mujeres” y “entre hombres”; un cohabitar que depende de una ética que precisa de espacios intermedios, entrelazos e intervalos que permitan umbrales de existencias plurales.⁴ Con este objetivo, ella relee la tradición filosófica y literaria buscando redefinir el amor y las relaciones políticas fuera de los ideales de la fusión, de la unidad y de la similitud.

Una lectura original que demuestra que desde el feminismo o la diferencia sexual la lectura debe hacerse como “relectura” desde los márgenes de la cultura dominante, es la que la autora belga hace del *Banquete* de Platón. En su lectura, el amor es el intermediario entre diferentes, prestando atención a lo que dice Diótima cuya voz es narrada por Sócrates. De su forma de aproximación a Platón, es importante hacer notar que ella resitúa el objeto del amor fuera del sujeto que ama porque se trata de un asunto “entre amantes”. Algo parecido señala en *Amo a ti*, al poner el acento en la “a” como preposición y no en el “te amo”. ¿Qué es lo político de esta formulación? Para Irigaray, la “a” es una barrera que permite el “entre” que hace del amor una mediación y no el cumplimiento de la inmediatez del deseo centrado en un sujeto que puede aniquilar la alteridad de la otra persona para reducirla a lo mío (1994).

Por último, nombro a Judith Butler, quien se preocupa de las prácticas sexuales minoritarias bajo las categorías y apropiaciones del pensamiento francés y de la crítica cultural. Con este propósito, discute con la propuesta de algunos feminismos centrados en las mujeres y con la diferencia sexual que, según ella, se fundan en

4. A propósito del tema de la “pluralidad” y del “entre”, ver mi artículo “Recomienzos del cuerpo: El intervalo en Irigaray y el nacer en Arendt”, en *Afecciones, cuerpos y escrituras. Políticas y poéticas de la subjetividad*, Ensayos, Marisa Muñoz y Liliana Vela editoras, Colección Cuadernos de Cuyo, Mendoza, República Argentina.

el heterosexismo. Por esta vía, también cuestiona la categoría de género como categoría de análisis. Desde el punto de vista de esta autora, debe ponerse en crisis la sexualidad normativa para visibilizar el lesbianismo y transexualismo que ya no responden a los sustantivos de mujer y de hombre. El “es” de la ontología tradicional se vuelve provisional y pone en duda cualquier tipo de identidad de género. Su propósito es poner el acento en actos corporales que han ido naturalizando gestos. La performatividad que ella proclama se deshace del supuesto de la internalidad del mundo psíquico y del yo (2007).

Con estas breves apreciaciones de tres autoras que han sido decisivas para replantear nuevos derechos y formas de ser, espero haber siquiera esbozado que los desafíos de las lecturas actuales deben cubrir experiencias culturales y subjetividades antes inconfesables, nuevas formas de participación y de apreciación de lo político, tanto en lo público como en lo privado e íntimo. Tanto es así que hoy se habla de traducción y de relectura para incorporar demandas que vienen de diferentes culturas y formas de construcción de identidades.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Barthes, Roland (1999). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Behabib, Seyla (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

De Beauvoir, Simone (199). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Irigaray, Luce (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal.

————— (1994). *Amo a ti*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

————— (2010). *Ética de la diferencia sexual*. Valencia: Ellago Ediciones.

Letelier, Valentín (1895). "La instrucción de la mujer", en *La lucha por la cultura*. Santiago: Imprenta y Encuadernación Barcelona.

Molina, Cristina (1994). *Dialéctica feminista de la ilustración*. Barcelona: Anthropos.

Morris, David (1993). "Histeria, dolor, varón, mujer", en *La cultura del dolor*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Kristeva, Julia (2008). "Aux riches de la liberté". París: *Le Magazine Littéraire* N° 471.

Alegorías del temblor. Leer como experiencia de (de)generización

*Por valeria flores**

Un temblor perturba la mansedumbre de la letra sedentaria, repercute en el cuerpo lector y sacude los edificios más sólidos que cobijan nuestras vidas y las certezas de nuestros deseos. La lectura es la experiencia de un estremecimiento que altera modos de mirar, de percibir y de pensar el mundo y los cuerpos, nuestros cuerpos y los intersticios de sus posibilidades.

De manera errática, caprichosa, intrépida, la letra del texto también es la letra del cuerpo. De su soldadura en el soporte textual a la vitalidad del cuerpo, de lo inorgánico de la página o la pantalla a la composición orgánica, leer es un modo de hacer o deshacer géneros. La lectura nos hace una muesca en la economía de la vida y de la corporalidad, mediante contrabandos inauditos, conjugaciones fugaces, injertos discrepantes, que desafían el registro de las normalidades. Una conmoción epistemológica y estética acontece en el siempre enigmático gesto de leer.

La lectura depende del mundo que se haya mirado e incorporado. Estamos alfabetizadxs en las formas hegemónicas de las tecnologías del género y las sexualidades, a partir de las cuales nuestros sistemas perceptivos, cognitivos y afectivos practican la lectura y la escritura de los cuerpos en términos de "naturaleza". Esta alfabetización es una forma de política cultural que, lejos de los formatos disciplinarios de la escolaridad, constituye prácticas de lectura y escritura de los códigos de normalización de los cuerpos, las sexualidades y los géneros.

Por eso, las prácticas de lectura no solo acontecen en los textos con sus múltiples soportes, sino fundamentalmente en la matriz de codificación de los cuerpos orientada por un modelo binario cuya ficción normativa es sostenida por relatos heterosexualizados y heterosexualizantes. Así, la heterosexualidad es una práctica de lectura y escritura que compone ese entramado de inteligibilidad cultural mediante el cual los cuerpos se naturalizan, se presentan de manera omnipresente y se administran y distribuyen en femeninos y masculinos.

* Por expresa petición de la autora, su nombre y apellido se escriben con minúsculas. Además, utiliza la letra "x" como recurso para desgenerizar el idioma.

En estas zonas de tumultos que crea la lectura intervienen los mandatos y rediles, los ideales normativos, los anhelos y los olvidos, los lapsus y los silencios. Muchxs desobedientes del género, lesbianas, maricas, trans, travestis, intersex, mujeres masculinas, bisexuales, hemos leído contra y entre las palabras para sobrevivir, contra lo lingüísticamente correcto, violentando el lenguaje, buscando las grietas, las fisuras, los pequeños huecos, los temblores, que se producen entre una palabra y otra. Construimos con operaciones de des-ensamblaje, parodia, (re)montaje, entrelíneas y desvíos, los capítulos ausentes y omitidos para nuestras vidas. Rastreamos en el metabolismo subterráneo de los textos, no tanto lo que está oculto, sino modos de experimentación con lo que no se dice, se insinúa o se detesta. Aprendimos a leer contra los automatismos del género, astillando mediante un trabajo de figuración y desfiguración, la violencia que se desata contra los cuerpos que buscan y anhelan habitar otros deseos que no son los autorizados o legitimados por la ley sexual.

Explorar de manera relacional la lectura, el género y la adolescencia, como alegorías del temblor, nos remite a prácticas que convulsionan los modos de estar y transitar por la vida, porque son experiencias que constituyen subjetividades, cuerpos y deseos. Para ello, me propongo pensar la *lectura como fuerza de extrañamiento, la adolescencia como fuerza de des-identificación y el género como fuerza de configuración*.

Alegorías del temblor porque su travesía agita los corredores del espasmo, en los que ocurren la afirmación, el acallamiento o la impugnación de aquellos modos de hacer(nos) un género. Pasajes del temblor en los que se diseminan los fragmentos del sobresalto al que es sometida la norma y los restos de una voz que acomete modelos de identificación y desidentificación para hacerse una vida más habitable.

La lectura como fuerza de extrañamiento

“Las herramientas son a menudo historias, cuentos contados de nuevo, versiones que invierten y que desplazan los dualismos jerárquicos de identidades naturalizadas” (Haraway, 1995). Por eso, la lectura nos induce a la exploración de laboratorios de formas de vida, de invención y de audacia para expandir los límites de nuestra experiencia.

La lectura sigue reuniendo a quien dice y a quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para que urda una historia que recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes, traspase nuestras zonas inhóspitas, para mostrarnos un destello o también para hacerla estallar.

Leer resistiéndose a acatar una autoridad es imprimirle una fuerza de extrañamiento a ese corpus de palabras que organizan sentido, imprescindible para “entrar en un recinto de hablantes que viven en argumentos que no cesan, participando, por

un momento, de ese bullicio que piensa la vida, entre combates y hogueras, injusticias y dolores" (Percia, 2014). Leer supone el errabundo y violento derrotero del pensamiento compartido, el desvanecimiento de los absolutos para recoger la parte imprevisible del mundo, que relanza las preguntas sobre el presente, una y otra vez, siempre diferentes.

Como arte de aproximación y roce, leer es una manera de frecuentar la huella de la ambigüedad, la fragilidad, la vacilación, el matiz, el desvío. Su ejercicio intempestivo y bastardo, forja una zona en que se tienen filiaciones no por legitimidad sino por adopción.

La lectura como acto irreverente es un remolino subjetivo que siempre nos desacomoda, que viene a perturbar, a pinchar, herir, marcar, porque nos hace preguntarnos acerca de nosotrxs mismxs, haciéndonos entrar en conflicto. Una premisa neopositivista e instrumental se ha apoderado de esta práctica cultural: leer es entender. Quien lee y no entiende cae en la desgracia del fracaso o en la certificación de su incompetencia. Sin embargo, Édouard Glissant atenta contra el fetiche del entendimiento, considerándolo un modo de hegemonía cultural y política. Nos dice:

No necesito "entender" a nadie, ya sea individuo, comunidad, pueblo, ni "hacerlo mío" a costa de asfixiarlo, de que se pierda, así, dentro de una totalidad quebrantadora, que tendría yo que gestionar para asumir el convivir con ellos, el construir con ellos, el arriesgarse con ellos (Glissant, 2006).

Es preciso oponer a la transparencia la abierta opacidad de las existencias que no se pueden reducir.

Para que la opacidad sea una fiesta y no un espanto, el ansia de todx lector podría condensarse en tratar de escapar de sus límites o tratar de cavarse túneles, vagabundear por los alcances y la amplitud de las palabras, arrebatarse en los saltos mortales y las acrobacias del lenguaje, en el riesgo del desgarramiento de sí.

Es a través de la lectura como se viven otras experiencias y nos permite volvernos otrxs. ¿Cómo hacer para que la lectura vaya más allá de esa comprensión aporotada, demasiado tranquila, demasiado obediente, en la que solo leemos lo que ya sabemos leer? Abrir una cierta ilegibilidad en lo que es demasiado legible requiere abandonos precarios, de frase en frase, de sitio en sitio, de silencio en silencio, con la mano extendida a quien nos presta su voz y haga que lo escrito viva. Un hacer que tenga la forma de la interrupción del uso normal de la lengua, con un gesto impetuoso de problematizar lo evidente, se nos revela como urgente y paciente a la vez.

La adolescencia como fuerza de des-identificación

La adolescencia como invento sociocultural circunscribe cierta franja etaria a una convención de comportamientos y modos de ser, basada en una "moratoria social"

que extiende el período de escolarización y pospone la entrada al mercado del trabajo, aunque ciertamente en nuestras sociedades capitalistas estos beneficios excluyen a una gran masa de jóvenes. La adolescencia se identifica con ese momento vital en que ciertas características físicas transforman el cuerpo, las que son leídas y codificadas por la cultura como el camino hacia la adultez, fundamentalmente, hacia la vida reproductiva.

Si la adultez es la instancia temporal y biográfica históricamente concebida como la estación de las certezas, de las evidencias, de la claridad y la lucidez, del respeto y del compromiso, de la integridad moral y formal, la adolescencia se nos presenta como una condición relacional, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura. Caracterizada por esta mirada adulta institucionalizada, la adolescencia se configura como una temporalidad biográfica desplazable, dominada por la confusión y la vaguedad, el desorden y la vulnerabilidad, la mentira y la irresponsabilidad, las turbadoras contradicciones, el titubeo amorfo. Pero más que pensar en una única adolescencia, es preciso pensar sus configuraciones múltiples de acuerdo con la clase, el género, la pertenencia étnica, racial, la discapacidad.

Esta fabricación cultural y política de la adolescencia impone guiones de conducta, en los que operan medularmente los imperativos normativos del género, a la vez que la vuelven terreno fértil para buscar nuevos umbrales de percepción, mediante la fabulación y el extravío que arman la posibilidad de fundar pequeños universos no constrictivos. Estas conspiraciones sensibles que inauguran otros modos de pensar y de crear imaginarios, alimentados del apetito por la irreverencia, el desparpajo, la voracidad, el exceso. Por eso mismo, la adolescencia se vuelve presa codiciada del Estado, la Iglesia, el mercado y los medios, siendo un segmento poblacional intensamente controlado y vigilado. Las movilizaciones estudiantiles de los últimos años en este país son una muestra elocuente de ello.

El género como fuerza de configuración

El género como categoría analítica no remite a un sujeto particular, como las mujeres, tal su inscripción hegemónica que regula hoy los imaginarios colectivos, producto de las políticas neoliberales que reprocesaron las insolencias feministas en clave institucional mediante políticas de género ceñidas a términos femeninos, desactivando radicalmente su potencial crítico. A partir de los desarrollos teóricos y políticos de las teorías feministas posestructuralistas, decoloniales, la teoría *queer* y la disidencia sexual, podemos comprender que no hay nada de natural en los cuerpos, que la sexualidad no es algo que exista originariamente o surja espontáneamente en ellos. Por el contrario, el género es una forma histórica y cultural de gestionar los cuerpos, sostenido sobre la heteronormatividad, una tecnología que produce cuerpos sexuados a partir de un ideal binario (pene/vagina, varón/mujer,

masculino/femenino), que convierte ciertos deseos y formas de habitar y transitar el cuerpo en ilegítimas, inmorales o patológicas.

Siguiendo a la teórica feminista y *queer* Judith Butler (2002), el género como acto performativo es una repetición regulada de un enunciado o acto al que históricamente se le ha otorgado la capacidad de crear la realidad, y lo que se repite es una convención social de la ley heterosexual. No obstante, en esta repetición de la norma también se encuentra inscrita la posibilidad de su fracaso, su repetición incoherente, ininteligible, inadecuada, desplazada. Por eso mismo, la lectura como práctica que hace cuerpos, integra las maquinarias de la identidad de género, que con sistemática frecuencia nos convierten en su presa, encapsulándonos en los ideales normativos del ser varones o mujeres, de manera excluyente. Y al mismo tiempo, puede producir sus desarreglos y averías.

Los textos no solo responden a un régimen de representación, sino también de producción, porque constituyen un modo de ordenar el mundo, de organizar las palabras, de localizar los cuerpos, sus usos, estilos y placeres en una sintaxis del gobierno corporal. La forma en que se entrelazan las palabras es lo que le da textura a la lengua y legibilidad al cuerpo. En este sentido, la lectura tiene un rol primordial en la (des)configuración de los géneros, tanto al naturalizar y promover los ideales normativos de feminidad y masculinidad, esos modos correctos de ser varón y mujer que se expresan en estereotipos sexistas, heterosexistas y discriminatorios sobre niñas y mujeres y que silencian a las identidades sexuales y de género no heteronormativas, ya sea por omisión y tachadura o por su registro cautivo en estereotipos normalizados y respetables que despojan a esas identidades de su fuerza perturbadora.

Los libros presentes en las escuelas, en las bibliotecas y en los centros de documentación constituyen un material pedagógico y de soporte privilegiado en los procesos de aprendizaje del género y las sexualidades. Por lo cual, vale instigar esas preguntas que nos incomodan: ¿qué fisonomía del género perfilan los textos que lxs adolescentes leen en las escuelas?, ¿cuál es el umbral de lo admitido y de lo inaceptable en esas lecturas?, ¿cómo lxs adolescentes negocian, rompen, transgreden, aceptan esos límites espaciales de lo correcto?, ¿estxs adolescentes se encontrarán en el espacio escolar con el heterogéneo, múltiple y radical acervo de publicaciones que ponen en cuestión los modos normativos de vivir el género?, ¿esos fanzines, folletos, panfletos, libros, objetos, que desde los feminismos críticos, la disidencia sexual, los grupos *queer* o *anarcoqueer*, el activismo gordo, con su magia rebelde, sus extravagancias maricas, tortilleras y travestis, y sus jergas insumisas, nos presentan fórmulas de lectura totalmente disruptivas de los modelos hegemónicos del género?, ¿dónde se encontrarán lxs adolescentes con esas publicaciones que están por fuera del mercado editorial y de los programas estatales, y que desconfiguran las prácticas y discursos dominantes del género y

las sexualidades?, ¿dónde leerán las adolescentes la información sobre aborto seguro brindada por las lesbianas de la Línea Aborto, o la experiencia de politizar el dolor de ser gorda de *La cerda punk*, de Constanza Álvarez Castillo, o la poesía travesti de Claudia Rodríguez, o las producciones del Colectivo de Disidencia Sexual Arroz Quemado, o la compilación de textos Feminismo verde flúor, o a las “putas babilónicas”, o el stock virtual, caudaloso y desbordante, de textos críticos de la “biblioteca fragmentada”, o el provocador libro *Por un feminismo sin mujeres* de la CUDS, o los escritos irreverentes de los colectivos “A quemar el clóset” o “Mistraloka”?

Todas estas escrituras y sus incipientes lecturas cuestionan las formas oficiales de percibir, sentir y comprender los géneros. Por eso, la experiencia de leer nos coloca en un lugar incómodo porque desnaturaliza y causa confusiones, equívocos, tanteos aleatorios o desvíos erráticos, en el territorio del estereotipo, la tautología oficial, lo funcional y lo utilitario. Todas lecturas tránsfuga de las instituciones, liberadas del cepo de lo apropiado y correcto que, desde una doble operación de suscripción a un lenguaje heredado, pero ejerciendo al mismo tiempo un acto de infidelidad de sus premisas, imaginan nuevas máquinas para desprendernos de nuestras identidades asignadas, funciones, roles, abriendo un espacio tiempo donde pueda desplegarse el deseo, favorecer la propagación, el contagio, la proliferación de líneas de fuga.

La despedagogización de la lectura

Si la práctica pedagógica es un lugar de acción política en la que se habilitan o clausuran posibilidades de vida, la pregunta por la posibilidad de mundos vivibles debe permanecer bien visible en el corazón de nuestra tarea educativa. Como los discursos no son solo palabras, sino también prácticas semiótico-materiales, cambiar los relatos es una intervención creativa en términos de política de conocimiento y sensibilidad afectiva. La lectura no puede ser sierva de la pedagogía y la didáctica, afectada por el temor de mostrar la vida como es, intensa, asombrosa, desagradable, incorrecta, pasmosa.

En la escuela, todas estas experiencias del temblor, como son las prácticas de lectura, la adolescencia y el género, se ven acechadas por formas de utilitarismo, el predominio moral, las apetencias didácticas ligadas a los buenos modales y nobles ideales, la educación en valores, esas microdictaduras que habitan nuestra cotidianidad. Se atribuye a la literatura escolarizada la función y condición de no incomodar ni desacomodar, teñida de un deber ser a una obediencia temática o a una sospechosa adaptabilidad curricular. Mediante la selección de algunos textos y el olvido de otros, se estipulan los productos adecuados, esperables para la formación de unx adolescente. Cuando un texto propone ser utilizado de modo unívoco como vehículo de transmisión de un contenido predeterminado, lo primero que emprende retirada es la multisignificación y aparece una forma persistente del conservadurismo político y social.

A lxs lectorxs hay que construirlos, lo que es un persistente trabajo social de luchar contra la domesticación de la lectura, de atentar contra la uniformidad, de transmitir la ligazón pasional por los textos, de revelar aspectos insospechados, de llegar a zonas no habituales de nosotrxs mismxs.

La lectura está para complejizar nuestras vidas, no para hacerlas dúctiles ni sumisas, de modo que fuerce los propios límites y sea incentivo para explorar los insospechados arrabales de la experiencia. No se la puede despojar de su núcleo raquídeo, esa fuerza de extrañamiento y su deambular interrogativo de otros modos de estar en y andar por el mundo. “Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. (...) Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada”, señala sagazmente la escritora Graciela Montes (1999).

Resistir las reducciones a la engañosa claridad de los modelos universales supone salpicar los modos de leer con estremecimientos, molestias, conmociones, para que lo imprevisible no se estabilice, nos hiera, deje escapar una palabra que nos perturbe y trabaje contra las formas de pensar moralizadoras. Leer nos libera de los dispositivos encapsulados de una lengua muerta y la hace saltar en mil inflexiones, buscando construir, provisoria y precaria, una gramática del deseo y una sintaxis de la libertad (Pradelli, 2011).

En la práctica de la lectura se monta una especie de primitivo taller conceptual que la convierte en sospechosa y peligrosa porque está fuera de control, nunca se sabe bien adónde lleva, por eso su insistencia en definirla, ceñirla a una tesis que sabemos bien que indefectible e insolentemente es desbordada por cada lectorx. La acción de leer consiste en un modo de intervenir las máquinas ficcionales biopolíticas que protegen los poderes imperantes del heterocapitalismo racista, sus formaciones sexuales, raciales, de clase y género, lo que exige un esfuerzo por desplegar la dimensión artesanal de la actividad narrativa, en la que se pone en juego y en riesgo nuestra propia tecnología semiótica de construcción de significados.

Así, leer como alegoría del temblor es una operación política de desnaturalización del régimen del género, porque desconfisca mediante gestos y tácticas, astucias y maniobras, los modos autorizados de las feminidades y masculinidades impuestas por la heteronormatividad como tecnología de escritura. En este proceso de desgenerización, de cuestionamiento del género asignado, se abre la posibilidad de nuevas moradas para nuestros cuerpos, siempre inestables, temporales y tambaleantes, tal como acontece la asombrosa experiencia de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Andruetto, María Teresa** (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Butler, Judith** (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, Valeria** (2005). "Imaginarios sexuales y literatura infantil: una lectura feminista". Ensayo presentado al Concurso I Premio "Graciela Cabal" de Ensayo Crítico sobre Literatura Infantil y Juvenil (Argentina), organizado por la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (Alija), 2005. 3º Mención. <http://escritoshetericos.blogspot.com.ar/2009/04/literatura-infantil-e-imaginarios.html>
- Glissant, Édouard** (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona: Ediciones El Cobre.
- Haraway, Donna J.** (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larrosa, Jorge** (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Madrid: Laertes.
- Montes, Graciela** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad de México: FCE.
- Percia, Marcelo** (2014). *Sujeto fabulado I. Notas*. Buenos Aires: Editorial La Cebra.
- Pradelli, Ángela** (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Buenos Aires: Paidós.

Experiencia comunal de género en la educación para desafíos nacionales: nuevas generaciones con visión de cambios

Por Camila Flores

El feminismo es una revolución, no un reordenamiento de consignas de marketing, ni una ola de promoción de la felación o del intercambio de parejas, ni tampoco una cuestión de aumentar el segundo sueldo. El feminismo es una aventura colectiva, para las mujeres pero también para los hombres y para todos los demás. Una revolución que ya ha comenzado. Una visión del mundo, una opción. No se trata de oponer las pequeñas ventajas de las mujeres a los pequeños derechos adquiridos de los hombres, sino de dinamitarlo todo.

Virginie Despentes

La reflexión que se presenta a continuación pretende ser un aporte a la transversalización de la perspectiva de género en la educación chilena, siendo un desafío que también permea el cuestionar qué es lo que se está leyendo en el aula, pero lo más importante: de qué manera se abordan las lecturas dentro de ella. La comuna de Paillaco presenta una iniciativa pionera en la educación municipal, la cual, ante el advenimiento de la desmunicipalización, consiste en considerar que es fructífero comenzar a mirarnos de manera autocrítica a partir de una experiencia particular y territorial, y a la vez visibilizar nuestro trabajo, fruto de la investigación personal, como también del recibimiento de la propia comunidad, con una visión de la educación poco abordada en pueblos, como es la educación que debate el género.

Al sur de Chile, en la Región de Los Ríos, cerca de Valdivia, se encuentra la comuna de Paillaco. Según el Ministerio de Desarrollo Social en su *Reporte Comunal: Paillaco, Región de Los Ríos* (2014), en la comuna habitaban 19,9 mil personas el año 2013, lo que representa el 5,2% de la población proyectada para la Región de Los Ríos. El año 2011 se estimaba que el 19,6% de la población comunal se encontraba en situación de pobreza, tasa que no difiere significativamente, desde un punto de

vista estadístico, de la registrada a nivel regional (17,5%), pero que es superior a la nacional (14,4%). Además, la tasa de denuncias por violencia intrafamiliar es mayor en la comuna que en la región y el promedio del país.

Destacamos que en Paillaco la mitad de la población se considera rural. La región y la comuna en particular carecen de fuentes laborales para todas y todos, lo que repercute en la calidad de vida y el desarrollo económico y social en los hogares; a ello se suman los altos porcentajes de alcoholismo. Muchos deben emigrar en busca de sustento y muchas mujeres trabajan en los veranos de temporeras, por lo que en el año emprenden distintas actividades para sustentar a su familia. Algunos/as apoderados/as no alcanzan los estudios básicos.¹

La última encuesta nacional de victimización por violencia intrafamiliar y delitos sexuales realizada por Adimark (2013), revela que la Región de Los Ríos se ubica en la primera a nivel país con mayor prevalencia, alcanzando un 21,8% de violencia hacia las mujeres. La comuna de Paillaco no es ajena a esta realidad. Las denuncias son solo la punta del *iceberg* de toda la violencia que se descubre, siendo la mayoría de los casos biomujeres a quienes se golpea o se les humilla sexual y/o psicológicamente, no solo en el ámbito doméstico. Desde esta situación crítica, ya a comienzos del 2014 había dos paillaquinas muertas en menos de seis meses: una mujer rural, María Elena Fuentealba, en El Llolly, y una carabinera, Pamela Villanueva, quien murió en Santiago, ambos femicidios perpetuados con brutalidad. Estos hechos, que conmovieron a la comunidad, gatillaron que la alcaldesa reelecta Ramona Reyes Painequeo me convocara, en febrero de 2014, a diseñar e implementar un programa preventivo, en primera instancia, de la violencia de género, a través de su inserción en lo curricular, para la educación parvularia, educación básica (escuelas completas y microcentros rurales) y, por último, el liceo. Junto con ello, se solicitó conocer primero la cultura de la localidad para desarrollar actividades extraescolares, vinculantes con la comunidad, para que en un mediano plazo se crearan nuevas redes de iniciativas –antes aisladas entre sí– destinadas a fortalecer un programa comunal que previniera e interviniera la violencia de género.

Creemos que experiencias locales como estas pueden ser significativas para aportar al debate de la educación no sexista que tantos movimientos, tales como las feministas, de mujeres, LGBTTI, y el propio movimiento estudiantil, han puesto en la palestra durante años y que desafía a la reforma educacional del gobierno de la Nueva Mayoría.

Para comenzar a problematizar en torno a nuestra experiencia debemos empezar pensando la escuela y la socialización del género. Rescatamos las ideas del Feminario de Alicante (1987), donde afirman que:

1. Fuente: PEI Escuela Rural Estrella de Chile. Sector Santa Rosa Grande, Paillaco.

La discriminación de la mujer está inscrita en todos y cada uno de los ámbitos de las relaciones sociales –privadas y públicas– como cristalización de factores socioculturales. La adjudicación de roles en función del sexo y otras variables como la raza o la clase social a los que se pertenece, está profundamente enraizada en nuestra cultura. Además, los/las educadores/as no escapamos tampoco a esta norma y hemos interiorizado, como naturales, muchos comportamientos y lenguajes sexistas.

Suponer que la escuela puede escapar a esta realidad es una ingenuidad, cuando no mala fe. Creer que desde la escuela pueden cambiarse normas de conducta, jerarquización de valores, sentimientos... etc., es darle a la institución un valor de “motor de historia” que en realidad no tiene. La educación no sexista no debe ser la tarea de unos pocos, sino la responsabilidad de toda la comunidad. Una escuela que crezca con las raíces puestas en el medio en el que vive y la vista en la utopía puede, eso sí, colaborar en la gran tarea de conseguir una sociedad más justa y menos violenta en la que todos/as podamos ser más felices.

Asumimos, por lo tanto, que las escuelas son parte de la sociedad y que nuestro rol como educadoras y educadores no puede cambiar las pautas socioculturales existentes, pero sí podemos reconocer y cuestionarnos cómo los estereotipos asignados hacia los cuerpos influyen en la educación escolar, así como también influyen la heterosexualidad obligatoria como única dirección del deseo y sexualidad válida entre “varón” y “hembra”.

Para comenzar esta perspectiva debemos dar una mirada a las prácticas naturalizadas y las relaciones en el aula; el currículum oculto es clave para comprender el sexismo en el espacio escolar. Sin embargo, existen limitaciones dentro de la educación formal chilena, como por ejemplo: las condiciones laborales de la docencia (agobio laboral, número de alumnos/as por aula), falta de materiales o de capacitación para el uso de los existentes, textos que aún presentan una visión androcéntrica en las diversas áreas, preocupación prioritaria en las pruebas estandarizadas (Simce, PSU), entre otras. Junto a estas limitantes también es destacable que aún somos una minoría de la docencia la que se interesa por temáticas como la perspectiva de género dentro del aula, siendo aún una postura sumamente caricaturizada y/o minorizada por amplios sectores conservadores de la sociedad, relegando la discusión al ámbito de la familia y su sistema de valores, y no como un tema de derechos humanos que debe hacerse visible en las instituciones y sociedad en general.

Consideramos que acciones educativas como esta plantean una educación feminista, pues si bien entendemos que el feminismo ha tenido y tendrá diversas corrientes, en ideas de la historiadora María Angélica Illanes (2012) se catalogaría como un *feminismo social*, pues es aquel feminismo asentado en el pueblo, en la historia popular y muchas veces anónima, donde algunas mujeres no se dirán

feministas aunque sus prácticas lo sean, donde el aterrizaje de las teorías se encarnan en los cuerpos que resisten las lógicas patriarcales tan fuertemente arraigadas en el sur del país. Esta perspectiva también puede verse como *comunitaria*, proveniente de ideas latinoamericanas, como las mismas feministas comunitarias en Bolivia, incluyendo a todas y todos como un solo cuerpo –la comunidad–, que debe estar en armonía. Nombrar el feminismo e irlo resignificando según nuestras propias luchas y momentos históricos es un acto político: pese a los avances en ciertas materias en lo institucional, encontramos a las mujeres y a las disidencias sexuales en un estado de subyugación, haciéndose evidente en una cultura patriarcal, que relega “lo femenino” como lo etéreo, o rechaza todo aquello que no calce con el ideario del régimen heterosexual, que conlleva también la idea nociva del amor romántico, idealizado y posesivo.

También consideramos previo a cualquier diseño que se haga en educación formal la multiplicidad de opciones sexuales y las diversas formas de afectarse: la educación debe combatir los sesgos homo-lesbo-bi-transfóbicos dentro de su currículum. Existe, muy presente, una intención hacia los niños desde que nacen moldeando “lo masculino”, como símbolo de fuerza y brutalidad, y aunque parezca anacrónico lo que afirmamos, en el mundo rural, invisible en los medios de comunicación, existen estas nociones marcadas con violencia.

Cuando develamos casos de violencia en el pololeo a través de talleres de sexualidad en la educación media, en el único liceo público, Rodolfo Amando Philippi, muchas jóvenes relataban cómo habían sido criadas dentro del imaginario de niñas “débiles” y “sumisas”, replicando los mismos círculos de violencia que vivieron sus madres, donde la belleza es un valor que les permitirá ascender y validarse, o incluso salir de las precarias condiciones económicas, tal como el cuento de la Cenicienta. La baja autoestima es algo cotidiano en las mujeres paillaquinas, con las cuales se hacen talleres, ya que muchas de ellas son apoderadas que asisten a las reuniones de consejo de curso en las escuelas.

La realidad de nuestro pueblo es similar a otras localidades. Para el diseño de cualquier intervención con perspectiva de género es preciso plantearse cómo se caracteriza el patriarcado en ese territorio. El patriarcado, tal y como lo plantea Cecilia Amorós (1985), es como una especie de pacto interclasista, metaestable, lo cual significa que las formas del mismo se van adaptando a los diferentes tipos de organización económica y social, en este caso, los pueblos como Paillaco conservan lógicas de la tradición del mundo rural, con la influencia de lo neoliberal en el sector urbano, pero que a diferencia de las grandes urbes, los ideales de progreso, consumismo y apariencia son solo ideales por la falta de recursos económicos, la lejanía de los grandes rascacielos y *malls*, por ejemplo, una *lamngen*² en su adolescencia

2. Hermana, en mapudungun.

se avergüenza de ser mapuche al mirar la publicidad. Con una localidad donde el pueblo mapuche es numeroso, hemos aprendido a descolonizar nuestras miradas en torno al género, a rescatar los saberes e historias de las mujeres mapuches, quienes a través del relato oral preservan su cultura y costumbres.

El mes de febrero, cuando comienza el programa “Incorporación de la perspectiva de género en la educación”, en el Departamento Administrativo de Educación Municipal en la comuna se realizó la etapa investigativa, que consistía en conocer a los habitantes y sus dinámicas. Concluimos que en Chile existen diversas ideas en torno a la perspectiva de género o en educación feminista, pero que, sin embargo, no han sido aplicadas, más allá de talleres dentro de la institución, iniciativas de docentes aisladas o educación sexual. No ha habido una inclusión real y permanente de una visión de educación no sexista a niveles comunales o de país que indague en los modelos patriarcales.

La educación sexual en la educación formal aún no se armoniza como proyecto gubernamental desde una mirada desmoralizante, abarcando todos los segmentos etarios que componen la educación formal y considerando el trabajo con las familias, parte de la comunidad educativa y actores relevantes en la educación no formal en torno a sexualidad y afectividad del educando. Actualmente, por ley es obligatoria en todos los cursos de enseñanza media del Estado, sin embargo:

El estado de situación del cumplimiento de la ley 20.418 en el ámbito de la educación sexual es aún incipiente y, por tanto, es necesario reformular y mejorar algunos de los aspectos (...) para cumplir con los objetivos propuestos, tanto desde el ámbito de su implementación y cobertura como desde el ámbito técnico-curricular y la calidad de los programas seleccionados, dado el desequilibrio que muestran a nivel comparativo (Dides, Benavente, Sáez y Nicholls, 2011).

A medida que han transcurrido los meses, hemos avanzado en implementar talleres para que las y los docentes, directivos y equipos multidisciplinares en educación adquieran la conciencia de la importancia de tratar estos temas a nivel curricular y en sus prácticas, como sus discursos, parte del currículum oculto. Se analizaron durante el mes de abril y mayo temas tales como: publicidad sexista, nociones básicas como definiciones de sexo y género, orientaciones sexuales, tipos de violencia, entre otros. Hubo resistencia, puesto que estos temas antes de mirarse con objetividad emplazan nuestras propias vidas, donde lo que era antes innombrado, incomoda y se teme. Las reacciones fueron diversas, algunas aprobaron el desafío del programa comunal y otras dejaron entrever la negación a priori de su inserción: “Este tema les corresponde a las familias y no a nosotros”; “otro programa con el poco tiempo que tenemos”; “¿ya no te podré decir *mijita rica?*, ¿eso ahora será acoso?” (docente burlándose y señalando a una profesora ruborizada); “mi mamá me decía maricón por cocinar, todo esto es culpa de las mujeres” (docente enfurecido).

Esto se refuerza con el “Análisis de género en el aula”, realizado por Sernam (2009):

Las/os profesoras/es se sienten incómodas/os al tener que hablar sobre temas relacionados con género o sexismo dentro del aula, en particular con la noción de desafiar los roles de género tradicionales. Existiendo temor entre el profesorado de reforzar ciertos estereotipos al intervenir, pero también de respaldar estereotipos de manera implícita al no intervenir.

La formación docente en las universidades debiera incluir una mirada aterrizada de la perspectiva de género en el aula como parte de los perfiles de egreso, docentes integrales en su formación, disciplinar como el horizonte ético. Consideramos este rechazo mayoritario como un síntoma del problema nacional; en la primera instancia nos demostraba el escenario complejo y la falta de información y comprensión de la perspectiva, por lo que con el paso del tiempo y las confianzas que se fueron generando, se establecieron nuevos vínculos que permitieron instalar el tema formando un grupo de docentes, donde las y los profesores de Lenguaje y Comunicación son con quienes se ha profundizado y a lo cual me referiré en detalle. Además de ello, tenemos un programa en una radio local de gran alcance a los sectores más alejados del Paillaco urbano, donde tratamos temas tabúes por la comunidad y las mujeres del sector, se invitan a distintas/os especialistas, dirigentes sociales, sindicales, mujeres y hombres en *Tejiendo historias*.

Se ha trabajado en primera infancia en las escuelas rurales y urbanas, pero se detallará la inserción en la educación media del Liceo Rodolfo Amando Philippi, que cuenta con 800 estudiantes. A nivel curricular se ha comenzado –con las y los docentes especialistas en Lenguaje y Comunicación de las escuelas y liceo– a trabajar de forma didáctica, con ejemplos en clases, para motivar el pensamiento crítico con perspectiva de género a través de otras literaturas y con cruces interdisciplinarios con asignaturas afines como Filosofía, Artes Visuales y Musicales e Historia.

A través de la entrega del libro de cuentos *Colorina Colorada ¡Ya no quiero ser un hada!*, del primer Concurso de Cuentos Infantiles de Feministas Tramando (2011), se empezó a considerar la carrera de técnico en educación de párvulos, además de las escuelas y jardines, quienes en sus lineamientos consideran el componente de género. Nos pareció un avance que también conozcan otras literaturas infantiles para implementarlas en sus prácticas como futuras trabajadoras de la educación.

Posterior a ciertas riñas afuera del liceo, realizamos dos talleres en todos los cursos. En el primer taller ahondamos la “no violencia” a través de música hip-hop, buscando fortalecer la identidad con su territorio y las causas de fondo por las cuales existía violencia física entre ellas y ellos: las y los estudiantes sinceraron sus dudas y anhelos. Al final del primer taller se les pidió preguntas o temas relacionados con sexualidad y afectividad de manera anónima, esas preguntas dieron forma al segundo taller. Las preguntas realizadas fueron tan variadas como: “¿Qué tipos de sexo

existen?”, “¿cuál es la diferencia entre sexo y hacer el amor?”, “¿qué es un orgasmo?”, “anticonceptivos y problemas familiares”, “masturbación”, “¿la pornografía es buena para la mente?, ¿está bien masturbarse?”, “virginidad, la importancia de esperar”, “¿por qué existe violencia en el pololeo?”, “homosexualidad” y un número de preguntas y temas que fueron sistematizados en distintos grupos que se trataron en todos los cursos, profundizando en los temas más recurrentes.

Los talleres fueron exitosos, la acogida fue positiva, esto medido de manera cualitativa; se valoraron los temas abordados de una manera directa, con un lenguaje cercano, de distensión y sinceridad. Se reflexionó acerca del acoso callejero, de las parafilias, de lo importante que es decidir acerca de nuestro cuerpo y placeres, conocernos, amarnos. También, se trató el tema de los anticonceptivos, preservativos, infecciones de transmisión sexual, la crítica a la pornografía desde la mirada masculina heterosexual, junto con el tema de la opción sexual, buscar la felicidad por sobre la moral que instala la sociedad discriminadora. Al instalarse el tema se descubren nuevos casos de violencia intrafamiliar (teniendo que apoyar en las reparaciones o intervenciones), violencia en el pololeo, intentos de violación, sexting, etc.

Podemos medir el buen recibimiento de estos temas por la marcha del 25 de noviembre, Día internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer: nuestro programa “Incorporación de la perspectiva de género en la educación” convocó a más de 300 personas a esta gran marcha-carnaval, un hito histórico para la comuna, donde estudiantes del liceo fueron con lienzos, poemas, hip-hop, demostrando que tanto las didácticas con perspectiva de género junto con las literaturas propuestas discutidas en clase han calado profundo en un grupo de estudiantes.

Para comenzar a transversalizar la política de género en la planta docente se tuvo en consideración los distintos lineamientos, tanto de las Naciones Unidas como de distintas ONG, movimientos sociales y, por supuesto, los lineamientos nacionales en torno a la perspectiva de género dentro de la educación. Se consideró para el diseño consejos y metodologías, por ejemplo, del Grupo Internacional de Currículum en Sexualidad y VIH (2011), quienes sugieren:

Las y los participantes pueden sentir incomodidad debido a la naturaleza sensible del tema, o debido a su propia historia o situación familiar. Evite o maneje apropiadamente las situaciones que generan angustia. Las y los estudiantes pueden comentarle acerca de embarazos no planeados, experiencias de violencia u otros problemas personales o familiares. Piense sobre cómo apoyarles, a la vez que mantiene límites apropiados. Infórmese y difunda, entre los participantes, datos sobre programas o servicios locales (por ejemplo, un espacio seguro para jóvenes sin hogar, o servicios para mujeres que han sido víctimas de violencia). En casos de abuso o peligro, para alguno de los participantes, esté informado de las obligaciones vigentes para notificar a las autoridades. Piense sobre su propio nivel de comodidad con el material que va a

utilizar y busque apoyo y orientación según sea necesario. Un solo currículum respalda los valores de igualdad, respeto y derechos humanos. Reflexione sobre sus propios valores personales o religiosos para asegurarse que se siente cómodo al trabajar los valores que este currículum plantea sobre el género y la sexualidad.

Las y los docentes claves en el liceo fueron los/as del Departamento de Lenguaje y Comunicación, con quienes se trabajó de manera más ardua y permanente, debido a diversas razones: gran cantidad de horas en aula, manejo o conocimiento del tema ya en su formación académica, mayor disposición a discutir nuevas didácticas y visiones de educación y, por último, la oportunidad que existe de abordar la temática de género a través del análisis publicitario, los discursos y, por sobre todo, de la literatura.

En las primeras reuniones comunales con docentes de lenguaje se les entregó un listado de más de 50 escritoras y escritores latinoamericanos que debaten el género en sus textos literarios. Escogimos de Latinoamérica justamente porque nos permiten hacer análisis con nuestra propia realidad sobre las relaciones entre hombres y mujeres y los problemas de género, como las masculinidades (masculinidad hegemónica y nuevas masculinidades), la disidencia sexual, las violencias contra las mujeres, las construcciones en torno a la asignación biomédica del sexo, entre otros.

En el texto “Material de apoyo con perspectiva de género para formadoras y formadores” se indican las siguientes recomendaciones que fueron aplicadas en los talleres introductorios para el fomento de literatura:

Lo que pareciera más obvio es la selección de los libros, cuentos, relatos, obras de teatro, etc., en los cuales la temática y la autoría sea equitativa en cuanto a la presencia de hombres y mujeres, preservando que los textos seleccionados presenten una diversidad de temas y personajes.

Uno de los componentes esenciales de la experiencia lectora, específicamente literaria, es la adquisición de valores éticos y estéticos. Si se promueve una educación no sexista es importante desarrollar una habilidad lectora con la cual los y las estudiantes, conozcan otras experiencias a partir de las cuales podrían interpretar, establecer juicios, analizar críticamente la situación de hombres y mujeres.

Para ello, es indispensable considerar las actividades que se desarrollan con los niños y las niñas para lograr una experiencia de lectura gozosa y estimulante. Desarrollar lectores(as) críticos(as) depende fundamentalmente de las experiencias de lectura que se les entregue a niñas y niños desde sus primeros años. Desentrañar modelos y roles, identificar discursos hegemónicos, valorar diferentes tipos de discursos, entre otros, son elementos fundamentales de la lectura crítica. Ello se puede generar con actividades al interior del aula dirigidas a desarrollar competencia lectora, elemento fundamental para formar sujetos(as) críticos(as). (Guerrero, Hurtado, Azúa y Provoste, 2005)

En base a los lineamientos Mineduc y conocimientos disciplinares, se recomendó a las y los docentes fomentar la lectura con pensamiento crítico: un ejemplo es la referencia sociohistórica del contexto de producción, en las Bases Curriculares 2013 Mineduc para 7° básico a 2° medio en Lengua y Literatura, donde se sugiere a los educadores que logren que los alumnos encuentren placer estético en la lectura y que usen su conocimiento de los textos y del contexto histórico y cultural, para acceder a diferentes niveles de comprensión, empatizar con los demás y construir su identidad.

Otra recomendación que se les hizo a las y los docentes es narrar cómo vivían las mujeres y hombres del contexto de producción o si el texto literario hace alusiones históricas; de allí se pueden desentrañar los modelos asignados al género. Estos elementos pueden ser útiles para la investigación sobre Lengua y Literatura, para lo cual desde el Mineduc³ los educandos pueden realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura.

Un error clásico dentro de las y los docentes de esta asignatura es preguntar “¿qué quiso decir el autor?”, al no existir la certeza de qué piensan específicamente los autores, se cae en interpretaciones llenas de elucubraciones que solo le restan valor estético a la obra literaria. Para interpretar textos literarios poéticos se recuerda que se deben utilizar las figuras retóricas, para comprender los textos poéticos y las interpretaciones personales validarlas como una oportunidad para la reflexión. Creemos que la lectura de literatura con enfoque de género, es uno de los objetivos principales de nuestro programa, ya que a través del arte se puede dar paso a descubrir lo que sentimos y cómo vemos la realidad que nos rodea.

Para la investigadora Raquel Flores Bernal (2005), la escuela es fundamental para avanzar en la igualdad desde la diversidad de los sujetos:

En tal aspecto, es la orientación escolar y profesional uno de los instrumentos fundamentales para modificar la actual segregación en las elecciones estereotipadas que realizan los jóvenes y las jóvenes (...). Solo un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual, con independencia del género, permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo.

A la fecha, proyectamos profundizar el fomento lector a las y los jóvenes del liceo, los/as cuales en los talleres demostraron no estar acostumbrados/as a opinar, criticar con fundamento lo que ven, leen y piensan. Los temas de género cruzan tanto la vida personal, que en un principio el camino será más pedregoso, pero es la literatura una oportunidad ante las debilidades y amenazas que presenta el

3. Bases Curriculares 2013 | 7° básico a 2° medio | Lengua y Literatura.

Programa de género en educación, como la cantidad de docentes involucrados en estos temas, aún la minoría, o la priorización de las pruebas estandarizadas por sobre la educación integral, un problema a nivel nacional.

Consideramos también que las políticas gubernamentales en torno a educación y género, si es que existen, son centralistas y a la hora de visibilizar la perspectiva de género surgen casos de violencia, que a veces no encuentran solución debido a que los centros de ayuda están en la ciudad de Valdivia, o no hay una cultura preventiva donde la comunidad asuma la cantidad abismante de casos de violencia en la comuna, naturalizándose la violencia psicológica y económica. La violencia estructural o sistémica se hace latente en los campos, la inequidad entre hombres y mujeres, principalmente por la división sexual del trabajo, resulta en niños que desde pequeños salen al campo con sus padres y su visión de su madre y las mujeres en general es desde lo opuesto del "ser masculino" que les entregan en su crianza.

Al fomentar la lectura en jóvenes que vienen de los campos a estudiar carreras técnicas a la comuna, descubrimos casos tan extremos como un joven que expresó en un taller de sexualidad: "A las mujeres les gusta que las violen", y el curso completo, sus pares, rieron. No obstante, es paradójico que la instalación del programa "Incorporación de la perspectiva de género en la educación" haya sido recibido de manera amplia y propositiva por el estudiantado más que por la planta docente, lo que demuestra que las generaciones están cada vez más críticas hacia los moldes que han perpetuado a través de los aparatos ideológicos: familia, Iglesia y Estado. Debemos buscar que esta crítica sea, en perspectiva, un aporte para la construcción de una sociedad menos violenta. Experiencias como la nuestra permiten reconocer que son las propias comunidades las que también deben ir pensando qué tipo de educación quieren y esto, sin duda, trae a colación los procesos democratizadores que deben tener las escuelas, donde toda la comunidad educativa se integre, en este caso, a la perspectiva de género.

El fomento lector con perspectiva de género no puede abarcar solamente temas sobre las mujeres; también debe proponer nuevas masculinidades, que aprecien la afectividad, que promuevan la diversidad en las formas de afectarse, el respeto a nuestras decisiones en la sexualidad, la autonomía de los cuerpos y, por sobre todo, buscar la liberación del sistema patriarcal reproducido por la moral conservadora arraigada en las bases del neoliberalismo y neocolonización. La literatura es una puerta que abre nuevos mundos, es un portal para elevar nuestra imaginación y espíritu hacia la conformación de un país más avanzado y justo en materia de derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Adimark (2012). Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales. En <http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMjM1MTAxOQ==>-Encuesta_Nacional_de_Victimizaci%C3%B3n_por_Violencia_Intrafamiliar_y_Delitos_Sexuales_2012

Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos Editorial del Hombre.

Dides, Claudia; Benavente, Cristina; Sáez, Isabel; Nicholls, Leslie (2011). *Educación sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418*. Santiago: UNFPA Abogacía ICPD+15 CHI1R11A y Universidad Central.

Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Ed. Víctor Ortega.

Flores Bernal, Raquel (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y proyecto de vida", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 35, 67-86.

Grupo Internacional de Currículum en Sexualidad y VIH (2011). *Un solo currículum: pautas y actividades para un enfoque integrado hacia la educación en sexualidad, género, VIH y derechos humanos*. Nueva York: The Population Council.

Guerrero, Elizabeth; Hurtado, Victoria; Azúa, Ximena; Provoste, Patricia (2005). *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago: Mineduc-Hexagrama Consultores.

Korol, Claudia (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: América Libre y Editorial El Colectivo.

Illanes, María Angélica (2012). *Nuestra historia violeta. Feminismo social y vidas de mujeres en el siglo xx: una revolución permanente*. Santiago: LOM Ediciones.

Observatorio Ministerio de Desarrollo Social (2014). Paillaco: Reporte Comunal. En http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/losrios/Paillaco_2013.pdf

Riveras Garretas, María Milagros (1994). *Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria.

Servicio Nacional de la Mujer (2009). Documento de trabajo N° 117. Análisis de género en el aula. En <http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==>-An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula_



Capítulo 9

EXPERIENCIAS EJEMPLARES

Algunas experiencias y percepciones de la lectura domiciliaria

Catherine Orellana

BABAR, una experiencia más que escolar

Antonio Ventura

Que se haga del leer un ímpetu casi carnal

Alejandra del Río

Experiencias de lectura literaria en la sala de clases: oportunidades y amenazas

Andrea Purcell

Algunas experiencias y percepciones de la lectura domiciliaria

Por Catherine Orellana

Diciembre, 2012. Primer año en la Escuela Industrial Superior de Valparaíso

La sala está vacía y frente a mí hay dos estudiantes que me miran con recelo; les he pedido que se queden después de clases para hacerles “una entrevista”. Más que eso, estoy esperando que los estudiantes me puedan responder de manera franca qué piensan de los libros que estuvieron leyendo este año. Cuando se los pregunto, me miran fijamente, luego entre ellos y presiento que hay algo que no sé:

¿Quiere que le diga la verdad, profe? No leí ninguno de los libros que dio.

Me lo dice con un aire entre pícaro y temeroso. Un golpe en la cara.

Cuando hice este mismo ejercicio con otros cursos, los números eran devastadores y tan francos como yo quería que fueran. De un curso de 35 alumnos, seis me decían que lo habían leído, 15 indicaban con la mano arriba que leían el resumen y 14 revelaban que esperaban que sus compañeros se lo contaran en el recreo, o bien, el repaso antes de la prueba. Me dolía profundamente (como un golpe en la cara) y, además, no había forma de hacerle frente. ¿Qué había pasado? ¿Cómo fue que este espacio se había perdido de esa manera? Lo había planificado muy bien, los estudiantes tenían los títulos desde el principio del semestre, incluso encargué a los profesores jefes que les informaran a los apoderados en las reuniones. Conseguí títulos que estuvieran en la biblioteca y, además, en digital. ¿Qué es lo que no había anticipado?

Diciembre, 2013. Segundo año en la Escuela Industrial Superior de Valparaíso

El dolor del golpe se amortiguó, pero quedó marcado profundamente, por la experiencia vivida en relación con las lecturas domiciliares.

La sala está silenciosa mientras los estudiantes escriben la evaluación de la asignatura. Sonríe al recordar mis instrucciones y la actitud de los estudiantes, que responden a ella:

Recuerden que sus respuestas podrían mejorar muchísimo las actividades del año siguiente, para ustedes mismos o para otros. Ustedes son los usuarios de esta clase, por lo tanto, todos sus aportes, si son respetuosos, son válidos.

La sala vuelve a estar vacía y reviso las respuestas, poniendo especial atención a aquellas de la lectura domiciliaria. Las estadísticas no mienten. En la mayor parte de los cursos, en promedio 10 estudiantes dicen haber leído el libro, 20 indican que leen el resumen de internet o de otro estudiante, y el resto no se preocupa o pide que se lo cuenten. No ha mejorado la situación.

Conversé con mis compañeros de la asignatura sobre los problemas de las lecturas domiciliarias. Me indicaban que no era la única que daba cuenta de esa realidad, que era especialmente difícil en algunos niveles. Sucede que muchas veces la evaluación asociada a la lectura terminaba siendo una suerte de indicador de responsabilidad por parte del estudiante en relación con la realización de la lectura. Por otro lado, ellos notaban que, en ocasiones, aquellos que habían leído el libro obtenían resultados más bajos que quienes leían el resumen: "Injusto, pero cierto", sentenciaban.

Esas palabras me recordaban la afirmación de un estudiante en una clase. Él tenía dos notas insuficientes en mi asignatura y las dos correspondían a lecturas domiciliarias. Le pregunté si tenía problemas para conseguir los libros y me dijo que no, que él había optado por no leerlos. Al interrogarlo por la razón de su decisión de no leer, me indicaba que "igual no los entendía y le iba mal en las pruebas".

Recuerdo que, a partir de la conversación con mis colegas y el recuerdo de ese estudiante, me propuse darles un sentido a las lecturas domiciliarias, es decir, vincular su lectura con el desarrollo de otras asignaturas, con la vida de los estudiantes. Esta vez escogí los títulos a partir de un tema que debía trabajarse en clases. Al leer *Santa María de las flores negras*, por ejemplo, realizamos un trabajo vinculado con el movimiento obrero y las condiciones de salario. Hablamos de la situación laboral de entonces y la comparamos con las actuales; hablamos de su propio futuro laboral. Recuerdo que todos estaban muy interesados en el tema, pero seguían sin leer el texto.

Leímos *¿Quién se ha llevado mi queso?* en conjunto con un ramo propio de la Escuela Industrial, llamado Formación Emprendedora, y se trabajó el tema de la innovación y la apertura al cambio. Los estudiantes estuvieron muy comprometidos en la clase previa a la prueba, pues la situación expuesta en el libro generó una discusión rica en interpretación. Muchos de ellos, en vez de leer el libro, habían buscado la historia animada en YouTube.

Luego de ver los resultados de fin de año, la estadística seguía diciendo que no lograba fomentar la lectura de los estudiantes. Pero sentía que este año el espacio de la lectura domiciliaria no se había perdido.

Noviembre, 2014. Tercer año en la Escuela Industrial Superior de Valparaíso

Le pregunto a uno de mis estudiantes de tercero que me mira mientras reviso sus trabajos: “¿Leyó los libros que di este año, mi estimado Sr. Tapia?”. Me mira un rato, sin responder. Yo lo observo de reojo, hago como que reviso su cuaderno, pero estoy ansiosa por su respuesta:

Algunos profe. Pero no me acuerdo ahora.

Por tercera vez repito el ejercicio de preguntar por las lecturas domiciliarias, también con alumnos de tercero. En este nivel ellos ya comenzaron su formación profesional y están solo tres horas en mi asignatura. Las respuestas son variopintas, pero no alcanzan a ser contradictorias con la respuesta del primer estudiante. Al preguntar cuáles leyeron, varios indican *Pregúntale a Alicia*, y cuando les pregunto por los relatos breves la mayoría afirma haberlos leído.

En las estadísticas del curso se aprecia una leve mejora: 15 indican que leyeron al menos dos y de los textos cortos, 25 indican que leyeron al menos dos.

No quedo conforme y me dispongo a hacer un par de preguntas más a otros estudiantes del mismo nivel. Este año tengo solo terceros y cuartos. Como estos últimos ya no van a clases a esta altura del año, solo quedan los terceros como fuente de información. Yo, en tanto, he comprendido que los estudiantes son muy sinceros con sus profesores. Por ello busco en cada curso un informante clave:

Profesora: *¿Leíste los libros de este año?*

Informante: *Los libros no, leí los que eran cortos, profe.*

Profesora: *¿Te gustaron?*

Informante: *No mucho.*

Profesora: *¿Por qué no?*

Informante: *Nunca leo, no me gusta leer, es fome, profe.*

Profesora: *Entonces, ¿por qué los leíste?*

Informante: *Porque llevan nota... (se ríe y yo también). No sé, poh profe. El del ajedrez lo leí en la clase, porque un compañero me lo pasó y porque si no lo leía no se podía hacer na poh.*

Profesora: *¿Cómo es eso?*

Informante: *Sí poh, usted nos pidió que hagamos un cómics y ¿cómo iba a hacer la historia si no la había leído?*

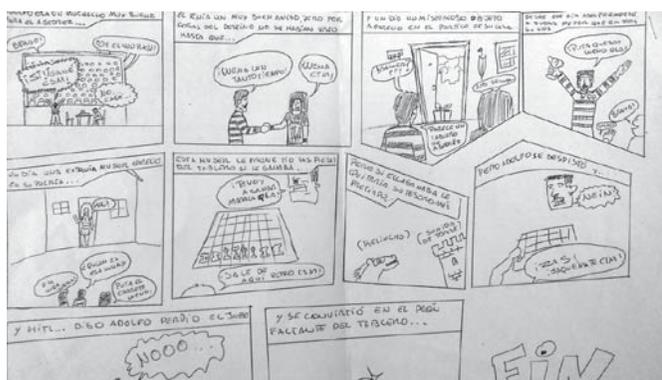
Profesora: *Ah! Te entiendo. Y los libros, ¿no necesitabas leerlos?*

Informante: *No, porque esos eran con prueba con alternativas, es más fácil copiar. Además, es más fácil leer el resumen o que alguien te cuente el resumen. Usted poh profe, la otra vez resumió ese de las mujeres y me saqué un azul con su puro resumen. Nunca lo había leído.*

Las respuestas de los alumnos consultados coinciden. Si el libro es largo y la prueba es de alternativas, no se lee. Pero si el libro es corto y la evaluación no es estandarizada, ellos dicen “tener que leerlo”. Por otro lado, al preguntar por qué prefieren los textos cortos, indican que los pueden leer en la micro, se los consiguen con sus compañeros o que los pueden leer cerca de la fecha de evaluación (el mismo día, para ser más exactos).

Estos datos me hacen sentir esperanzada y angustiada. Dos sentimientos contradictorios. Mis estudiantes están leyendo, pero no por amor a la lectura, no aún.

Cómics de terceros medios. Adaptación del relato “El tablero de ajedrez”, de Federico Escalante



En la fotografía se muestra la adaptación de Pablo Baradit y Joshua Tapia, del tercero medio B, Escuela Industrial Superior de Valparaíso. Ellos adaptaron al personaje principal y sus características psicológicas, vinculándolo con Hitler.



Esta es la adaptación de Felipe Leal y Carlos Bustos, del tercero medio B, Escuela Industrial Superior de Valparaíso. Su cómic se apega mucho más al relato original, adaptando los diálogos y situaciones.



El cómic de Sebastián Salazar y Sebastián Oyarzún, también de tercero medio de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso, tiene un tono irónico y cómico, distinto al relato original. Esto se trabaja por medio del diálogo y las ilustraciones.

De mis percepciones

Cuando pienso en las acciones para fomentar la literatura en mi escuela, no puedo evitar evaluar mis propias prácticas, como profesora de Lenguaje. También surge el cuestionamiento... ¿qué es fomentar la lectura? ¿Tendrá relación con incrementar la cantidad de textos a los que se enfrentan los estudiantes? ¿Establecer una cantidad de textos que permita tener diversidad en las temáticas?

Estas y otras inquietudes surgen, en especial cuando se planifica la unidad de “lectura domiciliaria”. Cada año cambio los textos, averiguo nuevos títulos novedosos, varío la extensión de las páginas y el género. Los resultados parecen no obedecer a mis esfuerzos: los estudiantes siguen sin sentir lo que leen, no veo en sus ojos el fulgor del descubrimiento, no hay pasión en la expresión de sus puntos de vista.

En relación con ello, o tal vez sin ninguna relación, una profesora, tan neófito como yo, me dijo que la locura se define al esperar resultados distintos cuando se realiza siempre la misma acción. Estas palabras me ayudan a comprender la importancia de seguir trabajando y repensando la unidad de lectura domiciliaria.

Sí, necesitamos realizar acciones distintas a las que veníamos haciendo y si no funcionan, no claudicar. Para ello, los docentes debemos empoderarnos de nuestro rol de investigadores y a partir de los datos recogidos en nuestras propias prácticas pedagógicas, reflexionar y volver a reinventar el quehacer. Aquellos datos, objetivos o subjetivos, nos deben recordar que somos actores sociales que interactuamos dentro de la escuela.

A partir de la experiencia planteada, apunto la reflexión del fomento de la lectura en la escuela y de otras acciones educativas a las siguientes ideas fuerza:

- En la sociedad de la información que define Manuel Castells, los estudiantes están sobreexpuestos a una cantidad de datos que sufren modificaciones de manera vertiginosa. Asimismo, los avances tecnológicos los bombardean de estímulos. Por otro lado, para comprender el funcionamiento de nuestro aprendizaje, los estudios de neurociencia aplicada en la educación indican que hay una necesidad de representar la información por múltiples canales, sabiendo que nuestros estudiantes captan la información de diversas maneras. En estas dos bases se sustenta la idea de expandir y utilizar los avances tecnológicos al servicio de la lectura. Las ilustraciones e imágenes en la web, canales como YouTube, las redes sociales y los nuevos dispositivos electrónicos pueden convertirse en nuevos aliados para el fomento y práctica de la lectura.
- Si exponer la información a través de múltiples medios de representación es el primer paso, el siguiente es variar las formas de generar motivación para leer. Debemos crear necesidades en relación con la lectura, es decir, dentro de los estudiantes, en su cotidianidad, están las razones o motivos para leer. Nosotros debemos develarlas y guiarlos. La motivación permite el aprendizaje significativo y actitudes positivas hacia la literatura. Una de mis colegas, por ejemplo, les da la libertad de escoger un título y ellos deben preparar una exposición divertida y atrayente para que, así, sus compañeros deseen leer el texto que eligió. ¿Qué mayor desafío que crear la necesidad de leer un texto en su par, al que el estudiante valida como importante?
- Motivar tiene que ver con el propósito y las necesidades de leer. ¿Qué tipo de estímulo puede ser leer un libro para responder un instrumento? Cuando las formas de evaluación varían y los estudiantes necesitan el texto para crear y evaluar, aumenta significativamente su motivación. En la página de Educar Chile, por ejemplo, existen experiencias y acercamientos a la evaluación novedosa de las lecturas domiciliarias. Asimismo, en la muestra de cómics se observa que los niveles cognitivos que se practican son de mayor relevancia que los que se pueden desarrollar en una prueba de alternativas múltiples.
- Muchos estudiantes están convencidos de que la lectura no aporta en nada a sus vidas; es algo que aprendieron de los mismos adultos que los rodean. Recordemos que la sociedad civil también debe hacerse cargo de motivar a sus generaciones jóvenes respecto de la lectura. La televisión, los personajes públicos, los espacios públicos, profesores, apoderados y directivos deberían tener el convencimiento que mueve a los profesores de Lenguaje que conozco. La literatura abre las puertas a un mundo desconocido, genera oportunidades, diversifica pensamientos, calma sentimientos oscuros y, por sobre todo, mueve de ese estado de locura llamado inercia social.
- Abrir espacios del mundo lector fuera de la sala de clases. Involucrar a los padres en las lecturas. Conocer con los estudiantes realidades expresadas en la

literatura. Las bibliotecas de la ciudad, los escritores de la zona. Mucho trabajo, pero muchas más posibilidades.

Naturalmente, todas las propuestas concretadas a partir de la reflexión requieren tiempo, incluso la misma reflexión lo requiere. Tiempo para reflexionar junto a otros docentes sobre prácticas exitosas y problemáticas, para planificar las actividades que permitan motivarlos y evaluar habilidades superiores. Momentos para trabajar interdisciplinariamente, para recoger datos y confirmar en la práctica las fortalezas y áreas de crecimiento de la aplicación de lo planificado. Tiempo para evaluar resultados de acuerdo con objetivos y tomar decisiones dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje, y no al final de él. Tiempo para realizar lo que la teoría llama evaluación auténtica. Sin embargo, el contexto que vive hoy el profesor está muy lejos de poder sostener las necesidades que se plantearon anteriormente. Las horas que pasamos en el aula son muy similares a las de contrato, lo que imposibilita un rol más reflexivo en cuanto a las prácticas pedagógicas.

La lectura es una puerta y una llave, al mismo tiempo, puede mover al mundo en muchos sentidos. Lo sabía antes de ser profesora; lo he confirmado en mi rol de docente. Son pocos quienes confían tanto en la palabra escrita, así como lo hace un profesor. Este amor y necesidad nace del descubrimiento de poder reflexionar sobre el mundo, sobre la vida y tomar decisiones que cambien nuestra ruta, que nos transformen.

BABAR, una experiencia más que escolar

Por Antonio Ventura

Para mí hablar de BABAR es hablar de un milagro, laico, pero milagro al fin y al cabo. Ni en la mejor de mis fantasías, la historia de esta modesta publicación hubiera transcurrido de mejor manera. En 1989, en un pequeño colegio público de un pueblo de Madrid, Arganda del Rey, tras impartir clases durante tres cursos seguidos, los correspondientes a la entonces denominada 2ª Etapa de EGB, y en los que los alumnos cumplieron de 11 a 14 años, nació, en soporte papel, una sencilla publicación escolar llamada BABAR, en homenaje al personaje homónimo de Jean de Brunhoff, libro casi fundacional de la literatura infantil.

Durante los meses que quedaban de curso, vieron la luz dos ejemplares de dicha publicación.

Mi intención era que, una vez que aquellos dos grupos de alumnos marchaban al instituto y algunos ya al mundo laboral, al volver a comenzar otro ciclo de tres cursos con nuevos alumnos, desde 6º de EGB a 8º, se utilizaran aquellos ejemplares como incentivo para, una vez que ya estuvieran inmersos en el hábito de la lectura, reanudar la publicación manteniendo la numeración de la misma y acometer la realización de una tercera entrega.

Me sorprende fue cuando un grupo de unos 10 alumnos me preguntó qué iba a suceder a partir de ese momento con BABAR. Les respondí mis intenciones, pero ellos discreparon y me contestaron que no estaban dispuestos a abandonar la revista en manos de otros alumnos, y que debíamos, por tanto, buscar una fórmula que les permitiera a todos los que estaban interesados en mantenerla, seguir haciéndola.

Así comenzó, para mí y para ellos, una nueva experiencia “educativa”. Sobre la marcha, equivocándonos en los procedimientos, improvisando lugares de reunión, cuando no el salón de mi propia casa, creando un fondo bibliográfico accesible a todos, ubicado en dos estanterías de mi biblioteca personal... Así, fueron naciendo, durante los tres años de la secundaria de aquellos adolescentes, que en el camino se convirtieron en jóvenes, nueve números más de BABAR.

Corría el año 1992. Yo dejaba temporalmente la docencia directa para asumir el cargo de Asesor Pedagógico en un Centro de Formación de Profesorado, que me condujo a formarme para, a mi vez, preparar a los maestros en los principios

pedagógicos que inspiraban la entonces flamante reforma educativa, conocida como Logse.

Nunca leí textos de literatura pedagógica tan hermosos. Textos que pretendían inspirar una reforma y se quedaron en ficción literaria.

Mientras, mis alumnos ingresaban a la universidad. Otros compañeros suyos de la enseñanza media se habían unido al proyecto, de tal modo que, en aquellos momentos, más de la mitad de los componentes del grupo ya no habían sido alumnos míos. Fue en esos momentos en los que el Ministerio de Cultura nos concedió un premio a la promoción de la lectura, consistente en 25.000 pesetas, las cuales se emplearon en la compra de libros para la biblioteca BABAR. Biblioteca que seguía estando en mi casa, convertida en centro de reunión de jóvenes lectores.

En los años siguientes funcionamos por comisiones de trabajo. Bajo la responsabilidad de uno de aquellos jóvenes, agrupaba a los que trabajaban en cada una de las secciones de la revista, además de otro grupo que asumía las labores de comunicación, publicidad y distribución de la revista que, en aquellos momentos, tenía una tirada de 500 ejemplares, que incluían una media de seis anuncios por número y con casi 250 suscripciones.

Comprenderán que todas esas tareas no se realizan fácilmente sin una sede y sin una mínima estructura. Aun así, y a veces publicando solo dos números al año, llegamos al cambio de siglo. Algunos componentes abandonaron el proyecto, en el camino se incorporaron otros, pero la revista sobrevivía con enormes dificultades económicas. En más de una ocasión tuvimos que poner dinero de nuestro bolsillo para que BABAR no se cerrase. Fue la época en la que muchos de los grandes ilustradores españoles, a quienes por lo demás dedicábamos cada número, hicieron las cubiertas de la revista: un elefante con el lema SALVEMOS BABAR.

En el 2000 tuvimos que tomar una dura decisión: prescindir de la publicación en papel y crear una revista *on-line*. Eso nos frustró a todos, pero en poco tiempo nos repusimos, cuando comenzamos a ver la difusión que tenía, la cantidad de personas a las que ahora llegábamos, que nunca imaginamos cuando la publicación era en papel. En estos 14 años, BABAR no ha hecho más que crecer. Los datos actuales son los siguientes:

- Más de 20.000 visitas por mes, repartidas de la siguiente manera: 40% España, 16% México, 13% Argentina, 8% Colombia, 6% Chile.
- 12.000 seguidores en Twitter y 58.000 en Facebook (somos, pues, la segunda revista en español más visitada del mundo, tras *Imaginaria*, de Buenos Aires).
- El fondo documental se compone así: 56% son reseñas, 22% noticias, 5% artículos y 3% entrevistas.

Mi relación actual con la revista es la de publicar de vez en cuando la reseña de un libro que consideramos que merece un tratamiento especial o la de entrevistas a alguna figura emergente del mundo de la literatura infantil.

El alma de la publicación es Pablo Cruz, actual director de publicaciones infantiles de la editorial Anaya, que aunque nunca fue alumno mío, se incorporó a la revista el primer año de instituto, en el curso 90-91.

Hasta aquí la historia.

La prehistoria

Tres años antes, en el curso escolar 86-87, en el mes de septiembre, yo asumía la tutoría de una de las dos clases de 6º de EGB, e impartía en ambos grupos: lengua y literatura, geografía e historia y dibujo, lo que suponía un total de 11 horas a la semana con cada grupo de alumnos.

Debo advertir que en este momento yo era el profesor de Lengua y Literatura, y que los procedimientos de aprendizaje y las actividades que me planteé mezclaban los elementos propios de lo que era el aprendizaje de la lengua con actividades de promoción de la lectura. Una vez que el proceso avanzaba los separé.

Luego lo veremos.

Lo primero que yo necesitaba saber, a la hora de enfrentarme a estos dos grupos de alumnos, era qué “sabían”. Es decir: cuál era su relación con los libros, cuál era su experiencia lectora, eran o no lectores espontáneos y, de serlo, cuál era la asiduidad con la que leían, cuál era su nivel de comprensión escrita y de expresión verbal, si tenían o no una biblioteca personal, si amaban u odiaban la lectura, cuál era la velocidad con la que leían...

Tenía, por lo tanto, que hacer un diagnóstico de cada uno de los alumnos y de los grupos de aula para establecer la forma de “trabajo”, respetando el proceso individual de cada uno, haciendo compatibles esas actividades con los aprendizajes obligatorios de los contenidos específicos curriculares del área de Lengua y Literatura.

Había que separar, cuanto antes, la lectura “literaria” de la lectura obligatoria e instrumental, cuyo fin es hacerlos lectores competentes, vayan a ser o no lectores literarios. Dicho con otras palabras: esa lectura que la escuela tiene la obligación de enseñar para que esos aprendices de ciudadanos lo sean cuando la abandonen e ingresen en la vida laboral.

Hacer un diagnóstico certero me ocupó, aproximadamente, el primer trimestre de clase. En diciembre, cuando los chicos marcharon a sus vacaciones de Navidad, tuve una visión nítida de en qué punto se encontraba cada muchacho y cuáles eran las señas de identidad de cada uno de los grupos. Así las cosas, pude ya, casi

como un ensayo, decir a cada alumno cuántos y qué tipo de libros podía –y digo podía, no debía– leer durante las vacaciones: era la prueba que me permitiría saber si estaba en el camino acertado.

El resultado fue el que me imaginaba: la mitad de los chicos cumplió la sugerencia de lectura y la otra mitad no.

Había llegado, pues, el momento de acometer actividades en el aula encaminadas a hacerles lectores “literarios”, despertar en ellos el gusto por la palabra y la conversación, la consiguiente capacidad de escucha. Propiciar en muchos de ellos la idea de que eran capaces de leer un libro completo, comentarlo, escribir sobre él, analizarlo...

Así, les planteé que íbamos a leer un libro entero, en clase, entre todos, todos los días, durante el horario de lengua, hasta que lo termináramos y, después, íbamos a hablar de él y a analizar algunas cosas del argumento y de los personajes.

He de decir que la propuesta no generó demasiado entusiasmo.

Todos debían comprar en el plazo de una semana *El castillo de las tres murallas*, de Carmen Martín Gaité.

A las tres familias que tenían dificultades económicas, el colegio les proporcionó el libro.

Durante siete días, la hora dedicada a la asignatura de lengua la ocupamos leyendo aquel libro; no hicimos otra cosa que leerlo y conversar sobre él.

Los dos primeros capítulos los leí yo, mientras cada uno tenía delante de él, en su mesa, el libro cerrado.

Al final de la lectura de cada capítulo, resumimos lo que había sucedido, nombramos a los personajes, especulamos sobre cómo los veíamos cada uno.

Les pedí, a aquellos que quisieran, que en su cuaderno hicieran un resumen de lo leído.

Nunca, durante los primeros días, pregunté a los alumnos con dificultades de comprensión, a no ser que voluntariamente lo pidieran.

Asimismo, solamente hice leer en voz alta a aquellos que no solo tenían un alto grado de comprensión escrita, sino que además se expresaban de manera correcta.

El viernes les pedí que leyeran solos en sus casas un capítulo y que el lunes conversáramos sobre él, antes de reanudar la lectura.

Algunos chicos me confesaron, más adelante, que no habían podido resistir la tentación de terminar el libro. Creo que no hace falta decir que la mayoría eran niñas y todas lectoras competentes.

Y llegamos al final del libro.

Verifiqué que todos, incluso los más, permítanme la expresión, torpes o retrasados, tuvieran una mínima idea del argumento de la obra.

Durante las clases siguientes hablamos, debatimos, analizamos y desentrañamos la historia, hasta que yo sentí que el proceso no daba para más.

En paralelo, en el horario de plástica les propuse construir un libro en blanco: plegamos papeles en cuadernillos de tres hojas, los cosimos, les añadimos una tapa y en la cubierta cada uno escribió: CUADERNO DE SUEÑOS.

La princesa protagonista del libro escribía sus sueños, sus deseos y sus anhelos en un cuaderno que nadie leía.

En este caso, les propuse que todo lo que en su cuaderno escribieran era personal e íntimo y que, por consiguiente, solo si querían podían leérselo a los demás.

Ya no volvimos a leer un libro de manera colectiva hasta el trimestre siguiente. Durante esos dos meses, y a la vista del diagnóstico que yo había hecho de cada uno, les propuse la lectura de un número determinado de obras, según sus capacidades, todas ellas sugeridas por mí y dentro de su competencia lectora. Hubo muchachos que pidieron leer hasta 10 libros, frente a otros a los que solo les sugerí la lectura de dos libros, ambos muy sencillos.

Sobre los libros leídos no había que hacer nada, solo los que quisieran presentárselo a sus compañeros, recomendarlo o no, según les hubiera gustado, y no era obligatorio terminarlo si, en el camino, les aburría.

En este punto apareció –yo ya lo imaginaba– la madrastra pedagógica, que no solo habita en el inconsciente de muchos maestros, sino que la mayoría de los alumnos interioriza a lo largo de su escolaridad. O dicho con otras palabras: todo lo que se hace en clase debe ser supervisado, evaluado por el profesor y, además, debe servir para algo.

Así, me preguntaron: “¿Y cómo vas a saber tú si leemos los libros o no?”.

Yo les respondí. “No necesito saberlo”.

No entendían.

“Entonces los que trabajamos somos iguales que los que no trabajan”, me decían. “¿Cómo nos vas a corregir?”.

“¿Qué hay que corregir?”, les preguntaba yo.

“Sí, corregir. Todo lo que hacemos en la escuela tiene que servir para algo, y tú debes calificarlo”.

“Sí, todo lo que es obligatorio, pero leer estos libros no es obligatorio. Puedes leerlos o no. Leerlos no sirve para nada”, les dije.

“¿Entonces para qué lo hacemos?”, preguntaron perplejos.

“Para disfrutar. Por ello solo si os apetece y el libro os gusta debéis seguir adelante, del mismo modo que cuando vais al cine a ver una película. ¿Seguiríais viéndola si fuera tremendamente aburrida? No, os saldríais del cine”.

“Yo os estoy enseñando que leer puede llegar a ser un placer, pero hay que aprender. Como hay que aprender, para poder disfrutar a montar en bicicleta o a nadar. Nunca disfrutaríais de la bicicleta si no fuéis capaces de mantener el equilibrio o de nadar si os diese miedo el agua”.

Ya por entonces, casi todos los días, antes de comenzar las tareas obligatorias, les leía un cuento breve o les recitaba una poesía. De hecho, este género lo utilizaba para desarrollar la memoria, y era muy frecuente que aprendieran estrofas o versos, para hacer recitados colectivos. Algo que les encantaba.

Recuerdo aún, cuando alguna vez me enfadaba con ellos, que les decía: se acabaron los cuentos y las poesías.

Muchos en seguida entraron en este juego, y no me perdonaban que no hubiera una semana sin su ración de cuento o de poesía.

Fue entonces cuando descubrí que les encantaba aprender poemas de memoria.

La hora de presentación y comentario de libros, los viernes por la tarde, se convirtió en el mejor foro de difusión de los mismos, pues aquellos libros que gustaban especialmente a algún chico eran deseados por varios que impacientemente esperaban su turno para poder leerlo.

El otro elemento catalizador del deseo de leer era llevar siempre conmigo un libro de literatura infantil y dejarlo en algún lugar visible. Algún alumno lo miraba y me preguntaba sobre él. Yo le decía que era maravilloso, que aún no lo había terminado, pero que no sabía si él iba a ser capaz de entenderlo. Ese reto, sobre todo para los chicos, era definitivo para que se lo prestara en cuanto lo hubiera terminado.

El siguiente libro que leímos colectivamente, el último de aquel curso, durante el tercer trimestre fue *El hombre que plantaba árboles*, de Jean Giono. Un texto breve, muy sencillo y profundamente lírico. Una obra en defensa de la naturaleza, aunque no fue esta la razón por la que lo elegí, sino por su belleza literaria, por su fácil progresión y por su lenguaje transparente y lleno de resonancias poéticas.

Además, sobre esta obra existía ya –pueden encontrarla en YouTube– una película de animación tan hermosa como el texto literario, lo que nos permitió hacer un video-libro forum: analizar las analogías entre el texto y las imágenes, comentar cómo el director había imaginado los escenarios y cómo los habían imaginado cada uno de ellos.

Tengo presente la expresión de satisfacción de algunos alumnos con dificultades de comprensión y de expresión verbal que, durante la lectura del libro, pidieron voluntariamente leer un fragmento en voz alta y, al final de la lectura, decirme que habían entendido el libro entero.

Finalizaba el curso y los resultados eran mejores que lo previsto por mí. Muchos muchachos, casi el 65%, se habían convertido en lectores asiduos y disfrutaban con los libros. Todos habían mejorado su capacidad verbal, todos sabían escuchar con paciencia y atención lo que cada uno decía, aunque discreparan, pues vieron que decodificar un texto literario no era analizar la estructura de la oración simple, que es solo una, sino que una obra literaria, aunque fuera infantil, admitía tantas interpretaciones como lectores tuviera.

Llegaba el verano, marchaban dos meses a sus casas, ya cada uno se llevaba una lista de lecturas recomendadas, con una bibliografía personalizada superior en número a los libros que cada uno sería capaz de leer.

La vuelta al colegio en septiembre me daría mucho más y nueva información sobre cada uno.

Debía contar con un elemento fundamental: el olvido que inevitablemente aparece en el período de ocio.

Sinceramente, yo me iba a mis merecidas vacaciones satisfecho, aunque con la duda de hasta dónde germinarían las semillas plantadas. No tenía inquietud. Sabía que, en el peor de los casos, me quedaban dos cursos por delante para tratar de conseguir que aquellos chicos descubrieran cada uno su jardín secreto, atravesando ese desfiladero que es el itinerario lector que cada uno transita sin saber muy bien cómo, pero que será singular y único, y que solo podemos compartir con aquellas personas que hayan realizado un proceso similar.

Algo así como la parábola del ciego de Tolstoi, en la que el ciego pregunta cómo es el blanco, es como el papel, le dicen, entonces cruje; no, es como la leche, entonces se vierte; no, es como la nieve, entonces es frío...

La experiencia lectora, a pesar de ser única y singular –con quien no es lector, no se puede compartir–, es un lugar de encuentro con otros semejantes. Será con otros lectores que nos encontraremos en la república de los libros, seremos ciudadanos de esa comunidad similar a la de los hombres libro de la novela *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, en la que exiliados de una sociedad en la que los libros están prohibidos escapan a un bosque con una obra literaria aprendida de memoria, que recitarán a los otros, tratando de actualizar la frase de Rodari: “Alcanzar el uso democrático de la palabra, no para que todos sean artistas, sino para que ninguno sea esclavo”.

Que se haga del leer un ímpetu casi carnal

Por Alejandra del Río

El objetivo del fomento de la lectura debiera ser, en última instancia, instalar el hábito de la lectura, en este caso, en los jóvenes.¹ Pero, ¿cómo se logra?

El trabajo con jóvenes requiere, primero que nada, que el educador comprenda las necesidades cognitivas de sus educandos. Entender cómo aprenden y cómo se podrían mejorar esos aprendizajes implica conocer a fondo las condiciones socioeconómicas y culturales del grupo de educandos. Esta comprensión le sirve al educador para, con sus actividades, tocar la cuerda precisa que vibra con el sentido que la literatura puede tener en las vidas de los educandos; sanar, entregar esperanza, ser conocimiento significativo, más allá de la función informativa que cumple la lectura.

Las necesidades se diferencian de grupo en grupo. No son las mismas necesidades las de unos jóvenes del liceo de Paihuano que las de un grupo del colegio Nido de Águilas. No solo en cuanto a lo material, que es importante, sino en lo afectivo, cultural y social. ¿Qué necesidades cognitivas tienen esos jóvenes en ese medio en que se desenvuelven? ¿Cómo puede la literatura ayudarles a desarrollar sus potencialidades? Hay ciertos estigmas y heridas que los grupos acarrean; es preciso identificarlas para incorporarlas a la didáctica que se utilizará en la mediación. Las necesidades cognitivas, para las que la literatura es satisfacción, se encuentran presentes en todo grupo de jóvenes, independiente de su clase social, etnia, lenguaje. Por eso el fomento lector con jóvenes es un desafío, ya que la metodología utilizada funciona cuando el aprendizaje se vincula a un entorno de sentido.²

La primera idea que propongo es que el educador sea capaz de reflejar la necesidad del educando, ofreciendo una actividad con el lenguaje (en sus dimensiones

1. En este texto cuando me refiero al “joven” lo hago pensando en hombres y mujeres, entre los 14 y los 21 años.

2. Con “entorno de sentido” me refiero al hecho ampliamente aceptado en educación, que dice relación con que el proceso de aprendizaje no se restringe solo al aula o a los espacios educativos formales, sino que involucra el entorno vital del educando; su familia, su comunidad, su hábitat. Para Paulo Freire, leer se vuelve significativo cuando la lectura de un libro amplía la lectura del mundo en que se desenvuelve el educando.

oral y escrita) que satisfaga esa necesidad. Esta exploración no siempre es fácil ni se da de manera llana. Algunos jóvenes son tan cerrados –bloqueados– que pareciera que no tuvieran necesidad de nada de lo que pudiéramos entregarles. Esa cerrazón es más que una actitud rebelde; en ocasiones puede ser una herida tan grande en su biografía escolar que, aun cuando conozcamos la necesidad y planifiquemos la más increíble medicina literaria, todos nuestros esfuerzos son infructuosos y fracasamos en nuestra labor de mediación.

Esa cerrazón puede ser la manifestación externa de un fenómeno que en la didáctica alemana se conoce como el *bloqueo cognitivo*,³ que afecta sobremedida a todo procedimiento en el que se ve implicada la imaginación. El bloqueo cognitivo congela la imaginación, al menos en el contexto escolar. Como en la mayoría de las actividades con libros, lectura y literatura, la imaginación es una invitada de honor y para poder realizar una actividad mediadora con éxito es de vital importancia asegurarse de que haya vía libre por la carretera de la imaginación.

Recurriré a una experiencia propia, de cuando trabajé en el fomento de la lecto-escritura con un grupo especialmente bloqueado. Di un taller de autobiografía a jóvenes cesantes en Berlín. Ellos estaban obligados por el seguro social a tomar este taller conmigo, porque el Estado consideraba que era hora de que sentaran cabeza para salir de su precaria situación de vida. Tenían entre 16 y 24 años, la mayoría vulnerables; drogadictos, alcohólicos, migrantes y refugiados, madres solteras, gente en situación de calle. Un grupo complejo. La necesidad estaba clara: a través del taller de autobiografía y con la herramienta del diario de vida y una bonita y bien surtida biblioteca, estos jóvenes aprenderían a conocerse, mejorarían su autoestima y finalmente, estarían mejor preparados para salir a buscar trabajo.

Sin embargo, las cosas no se dieron. Desde el primer día, los 20 miembros del taller se opusieron a mi trabajo. Me dejaron muy claro que no estaban allí por voluntad propia. Fueron descorteses; se burlaron de mi acento, me ignoraron, me acosaron, trataron de manipularme contándome sus tragedias, negándose a trabajar. Pronto me di cuenta de que se sentían frustrados y que esa agresión era una autonegación. Es violento tener que ir por obligación a un taller de autobiografía y diario de vida

3. De Jürgen von Scheidt, didacta alemán, aprendí que el bloqueo cognitivo tiene varios orígenes: el súper yo literario que se transmite en el aula y la competencia por notas de la clase de lenguaje. He descubierto otros factores causantes de bloqueo en Chile: los fármacos para la "hiperactividad" como el ritalín, la saturación de consumo de los medios que prácticamente embota la imaginación y las expectativas de los adultos, así también como sus refuerzos cuando se cumplen las expectativas; se observaron niños que ya habían sido reforzados en un área, por ejemplo, la lectura veloz, a los que les costaba entregarse a una actividad de escritura, o aquellos que siempre escribían el mismo cuento, aterrados de crear algo nuevo. Síntomas de bloqueo cognitivo: romper lo creado, no querer mostrarlo, negarse a trabajar, evadir el momento de escribir o leer, hablar mucho pasando de un tema a otro. El bloqueo cognitivo se parece al emocional, que se produce por un trauma o problema emocional, es normal porque lo emocional está directamente ligado a cómo aprendemos. Por eso es que dar con ese dolor emocional nos acerca a la necesidad cognitiva.

con una perfecta desconocida, a ventilar la vida para recibir dinero del Estado para sobrevivir. Medité en las formas que tiene la sociedad para anular a los jóvenes y comprendí su actitud hacia mí.

Aparecí con la actividad “Invisible por un día”. Si fueras invisible por 24 horas, ¿qué harías? A mí me pareció una actividad adecuada para que tomaran conciencia de su invisibilidad. Fue peor. Se negaron a trabajar. Me pareció que se sintieron pillados en su dolor y eso los enrabió más. Su líder, un pelado odioso pero nada de tonto, dijo que yo era la típica profe paternalista que se espantaría con sus historias y que él no estaba para causarle compasión a nadie, que no necesitaba escribir su biografía para darse cuenta de que estaba en la mierda.

Para sacarlos de ese estado de bloqueo que les causaba la frustración y la rabia tenía que moverlos de su posición de víctimas, quería provocarlos. Los puse a escuchar música contemporánea, una pieza de Leni Alexander, disonante y agresiva, en memoria de la guerra y el Holocausto. Consideré que esa música se parecía a ellos.⁴

Jamás habían escuchado ese tipo de música y reaccionaron incómodos, querían salir de la sala, pero no se los permití, les dije que tenían que volver a sus puestos y escribir en sus cuadernos lo que estuvieran sintiendo. Lo hicieron, no tenían opción y la supieron aprovechar. Escribieron textos de escritura libre, catárticos, expresivos, rabiosos. Las pausas en la música les permitían momentos de introspección que coronaban con un verso. Los cantos agudos o los golpes imprevistos de la pieza los sobresaltaban o hacían reír, y cuando me iban a comentar algo yo les respondía que no hablaran, que escribieran eso que les estaba pasando por la cabeza. Y ellos lo hacían. La música era tan extraña y contradictoria, no-melódica y tenebrosa, que les hizo vibrar esa cuerda precisa con su rabia, su inestabilidad, su impotencia; la irritación fue el impulso, sacándolos de sus casillas afloró, detrás de la máscara autosuficiente, la fragilidad que solo la palabra escrita puede contener.

Así comenzó un proceso intenso y fructífero, en que alrededor de 15 jóvenes continuaron escribiendo sobre sus vidas, leyendo en la clase, en forma voluntaria, sus escritos. De a poco fueron compartiendo y necesitando otras lecturas... y se empezó a usar la biblioteca.

La irritación como impulso de escritura creativa ha resultado fructífera para el lenguaje, tanto hablado como escrito. Lo más importante es obtener productos, obras literarias producidas por los mismos jóvenes, para leerlas, exponerlas y analizarlas. Un maestro aplicado podrá dar hermosas clases de literatura a partir de los textos de sus estudiantes. Luego, es el mismo grupo el que aprende a realizar retroalimentaciones y crítica.

4. Igual que en la homeopatía, aquí opera el principio de “lo similar cura lo similar”.

Para estimular el hábito lector es indispensable contar con tiempo para desarrollar el proceso y lograr la autonomía creativa del educando.

El diario de vida como didáctica para la mediación de la lectura

A más tardar en la pubertad, el joven experimenta la soledad. A partir de los 14 años, más o menos, la persona comienza a adolecer, a sufrir contradicciones y a anhelar un lugar en el mundo. Estas ansias de comunicación las llena la escritura cotidiana de un diario. El diario de vida es un producto de la pubertad y es, como dice Bernard Lievegoed, una “válvula de escape para la propia desesperación”. El diario de vida es el amigo que siempre escucha y nunca juzga. Un diario es una huella de nosotros en la vida y nos sostiene en el presente, nos recuerda el pasado y es una tierra fértil donde podemos sembrar nuestras mejores semillas de futuro.

El recurso del diario de vida ha sido exitosamente usado en educación, como documenta la experiencia de la maestra norteamericana Erin Gruwell con estudiantes de secundaria en un barrio de pandilleros.⁵

En mi experiencia, hay una regla para trabajar el diario de vida en la clase: proteger y garantizar la privacidad de la escritura. Mostrar el diario debe ser voluntario, ningún joven debe sentir miedo de escribir, por el contrario, es recomendable que se den las instancias regularmente para que el joven pueda tener un encuentro con su soledad sin que nada lo amenace. Un mueble para guardar los diarios de vida con llave y el compromiso de todos a respetar la privacidad de cada uno es fundamental para hacer de la escritura del diario un ritual que, con paciencia, se convertirá en un hábito de escritura y lectura.

También es recomendable que el educador entregue herramientas básicas de escritura y que, incluso, en una primera etapa, proponga temas, siempre y cuando recuerde que el objetivo de su labor es lograr la autonomía creativa del educando.

Según la experta en diario de vida Tristine Rainer, autora de *Tagebuch schreiben*, existen 11 técnicas básicas en la escritura de diario de vida. Estas son:

- 1) Cuatro formas naturales de la expresión de sí mismo:
 - Catarsis: libera la carga emocional.
 - Descripción: por la percepción individual, se resguarda un hecho del olvido.
 - Escritura libre: para recibir noticias de la conciencia interna.

5. Para mayor información de esta experiencia exitosa de fomento lector con jóvenes, consulte su página www.freedomwritersfoundation.org

- Reflexión: profundizar en vínculos y procesos que antes no se reconocieron.
- 2) Siete técnicas de escritura:
- La lista: resumir, enumerar.
 - El retrato: descripción del otro para conocerlo y también a sí mismo a través del otro.
 - Mapa de la conciencia: dibujitos espontáneos, fruto de la concentración y del vagar natural de la mente.
 - Visualización: en estado de relajación se plantea una tarea o una escena, la que se sigue hasta su desenlace, como una suerte de guión.
 - Cambio de perspectiva: ver las cosas desde otro punto de vista, por ejemplo, cambiar de primera a tercera persona permite tomar distancia.
 - La carta: apelar a la comunicación directa con un otro, imaginario o real.
 - El diálogo: es una conversación consigo mismo sobre una persona, hecho o tema, con el objetivo de ganar claridad y comprensión sobre ello.

En Chile estamos lejos de poder valorar y rescatar el recurso del diario de vida para la educación como herramienta poderosa de fomento de la lecto-escritura, y mucho más lejos de rescatarla para la autoeducación y el autocuidado de jóvenes adolescentes. Eso puede cambiar si los profesores comienzan a experimentar con el diario de vida. Ello no significa que los jóvenes no satisfagan de algún modo su necesidad de encuentro, de contención, de expresión. Sí lo hacen y es a través de las redes sociales y el mundo de internet. Ese es su amigo imaginario. Ese es su espacio de definición, de exploración, de reflexión. Pero a diferencia de un espacio no virtual, como es un cuaderno y un ritual de escritura en aula con un educador amoroso que facilita dicho momento creativo, en internet lo expresado se pierde en la red y está expuesto a incontables depredadores. Internet y los medios enseñan y guían, pero, más allá de que sea cuestionable el origen de dichas enseñanzas, es una enseñanza que viene del exterior de la persona, que invade su interior, dificultándose la aprehensión de conocimiento por sí misma.

Es mucha la información a la que los jóvenes están expuestos. Quizás por ahí haya que hacer una reflexión a la hora de preguntarnos las causas de por qué en Chile se lee tan poco y lo que se lee no se comprende. ¿Cómo compete la información de un libro con la información de Facebook? La contienda es desigual, sin lugar a dudas. Peor aun, ¿cómo entrar al mundo imaginario propuesto por un autor sin haber tenido jamás la experiencia de que el mundo imaginario existe?

Plantear la mediación de lectura como un consumo de libros es un error. La población chilena está saturada de consumo de información que, a su vez, resulta pobrísima en

producción de saberes. El enfoque debería virar desde la educación como consumo –y medición de consumo– hacia la educación como expresión. La expresión asegura que se ha hecho algo con la información. Los estudiantes de educación media deberían aprender maneras de transformar la información en saberes significativos para sí mismos y las comunidades en las que están insertos. Ese es el enorme paso metodológico que es preciso dar para fomentar con éxito la lectura de libros. Aunque parezca un desvío, el cultivo regular del diario de vida apoya ese objetivo.

Educación poética para fomentar la lectura

A partir de los 16 años, más o menos, el diario de vida “amigo fiel” se va convirtiendo paulatinamente en un diario de vida creativo, donde cada vez más el joven y la joven van volcándose en él para expresarse artísticamente a través de poemas, cuentos, canciones y cómics. Este trabajo artístico les permite ensayar formas de romper la soledad y llegar a los otros. Surgen los grupos, los colectivos, los blogs, las revistas. Hay que tomar posición y manifestarse. Hay que reunirse, cambiar el mundo. Surgen los talleres literarios.

Es numerosa la cantidad de grupos y talleres literarios frecuentados mayoritariamente por jóvenes. En editoriales independientes, autoediciones, pasquines y *plaquettes* se publican libros que corresponden a autores cuyas edades van desde los 16 a los 21 años. Sobre todo poesía, ese noble y democrático género que abre sus puertas a cualquiera.

La labor del poeta educador, a pesar de ser importante a la hora de recolectar experiencias exitosas de fomento lector, es invisible. Los poetas educadores desarrollan sus propias metodologías, las que van ensayando en procesos creativos y dinámicas de grupo propias de sus contextos. Permiten el desarrollo de nuevas voces y guían las lecturas fundamentales. Desde el clásico vate admirado por sus alumnos, hasta el líder de la tribu, hay muchos estilos diversos de enseñar la poesía en Chile y sería de suma utilidad investigar más sobre ellos.

Por ahora me gustaría destacar la labor de dos poetas educadores. El primero es Óscar Saavedra, que con las Escuelas de la Poesía y Descentralización Poética es un gran impulsor de vida cultural y comunidad poética, sobre todo entre los más jóvenes. Óscar ha descubierto y acompañado a varios niños y niñas que como jóvenes han ganado distinciones por sus trabajos literarios. A través de la integración de las artes visuales y la cultura popular, Óscar llega a trabajar con grupos numerosos de niños y jóvenes creadores, siempre con excelentes resultados.

El otro poeta educador es Diego Ramírez, quien mantiene un taller de poesía hace ya varios años, en una carnicería de un barrio populoso de Santiago. La Carnicería Punk, le llaman, y a ella acuden jóvenes adeptos a distintas tribus urbanas/estéticas a escribir y publicar en boletines fotocopiados bajo el nombre de *Moda y Pueblo*.

Diego es el líder porque, siendo un par, es reconocido como poeta. Diego impulsa la creación de identidad sexual y refuerza los lazos de compañerismo tribal. Los participantes trabajan en proyectos concretos, los que distribuyen y difunden en el medio de poesía local.

En mi caso, últimamente, en talleres con jóvenes he probado con dos líneas de trabajo bien diferentes: el haikú y la poesía experimental.⁶

El taller de patrimonio natural fue en la Quinta Normal y tuvo como objetivo salir a buscar haikús al parque. Después de participar de una meditación, a los pies de un enorme roble, les conté a los jóvenes que un haikú es el resultado de meditar en la naturaleza, contemplarla y atrapar en palabras ese momento perfecto siguiendo una fórmula probada a través de los siglos. El haikú japonés es un poema de 16 sílabas en tres versos (5-7-5 sílabas) y se refiere en tiempo presente a un aspecto de la naturaleza. Puede ser un momento exterior que sutilmente habla de un estado interno o puede ser una imagen concreta que insinúa un significado profundo. Los haikús se encuentran en el silencio, en contacto con la naturaleza. Por supuesto que hay variaciones modernas que pretenden incluir el punto de vista del individuo y la cultura, pero el haikú clásico se encuentra en la naturaleza, en profundo contacto con ella.

La recolección de haikús fue exitosa. Luego, nuevamente bajo el roble, los jóvenes editaron sus haikús en papel y estos fueron colgados en una cuerda con perritos de ropa a modo de exposición. Los jóvenes aprendieron una forma eficaz de captar y expresar, de participar en la naturaleza activa, pero con respeto. Una colección de haikús de un paisaje determinado –la playa, la montaña, el bosque, la pradera– puede ser tan valiosa como el registro fotográfico del mismo.

Los jóvenes necesitan nutrirse de la energía sanadora de la naturaleza, si aprenden a captar su mensaje volverán llenos de vitalidad y proyectos al mundo urbano cotidiano.

El otro taller que realicé en un sitio patrimonial fue a más de 50 jóvenes, en la Casa de los Diez, en calle Santa Rosa de Santiago. Una casona preciosa, con obras de arte de este primer grupo de escritores chilenos. En ese patio de naranjos se realizó un taller de poesía experimental, una suerte de laboratorio de palabras para experimentar desde distintas fuentes de lenguaje.

Una fuente contenía la suma de los vocabularios de palabras personales (32) de los participantes, otra contenía los mejores versos de la poesía chilena (según una selección mía) y la última fuente contenía revistas, diarios y el periódico *The Clinic*. A partir de estas tres fuentes, los participantes del taller podían realizar creaciones

6. Para hacer ambos talleres fui convocada por el programa de educación patrimonial del Consejo de Monumentos Nacionales, en los años 2012 y 2013.

de textos recortando y pegando en cartulinas, a modo de posters o poemas minimalistas concretos.

La variedad de textos fue increíble. Pero antes, la concentración y focalización de los jóvenes para crear a partir de lo que allí estaba. Las maneras de abordar la creación también fueron variadas, hay quien partió de una idea primigenia, la que trató de dar expresión con los materiales lingüísticos ofrecidos y otros, en cambio, crearon una impresión estética a partir de los materiales.

En una exposición por los muros del patio interior, los jóvenes pudieron apreciar sus trabajos. Fuimos observando y leyendo uno por uno los textos, realizando interpretaciones colectivas, entregando retroalimentación y orientando con lectura complementaria.

Esa acción de ir a buscar en distintas fuentes la materialidad para componer un texto involucra al cuerpo, por lo que en él queda el recuerdo indeleble de que se puede escoger entre distintos mundos de palabras para escribir; se puede robar un verso a Neruda, se pueden usar garabatos, se pueden usar distintas tipografías, se puede encontrar una palabra en el atlas. Todo hallazgo es posible de transformar en una nueva cosa. Así es como funcionan los artefactos de Parra, al igual que los quebrantahuesos, vieja técnica dadaísta, que encanta a los jóvenes a partir de los 14 años.

Una variación de esta actividad tiene que ver con mostrar una colección de poemas visuales en el *data show*. Se puede aprovechar de conversar con los chicos y chicas de lo que ellos ven en los poemas, lo que ellos leen, pero libremente. A menudo surgen reflexiones y diálogos sobre temas políticos, sociales, además de algunas pocas diatribas surrealistas. Es un buen momento para desarrollar la expresión oral. Los mensajes de la poesía visual son directos y básicos, accesibles, por lo que facilitan la interpretación.

Conclusiones

Para resumir y finalizar, propongo que el fomento lector para estudiantes de educación media considere las necesidades cognitivas de los grupos, el derecho a la expresión como el derecho mismo a la educación y las fases del desarrollo psicológico de los jóvenes (14 a 16, 17 a 21). Si la actividad, además, se planifica atendiendo al proceso creativo desde el impulso hacia la autonomía y el lenguaje se utiliza en la plenitud de sus formas (oral y escrita), las probabilidades de tener éxito en una experiencia de mediación lectora aumentan.

Vale decir, aumenta la probabilidad de que la literatura sea una ventana abierta por la que mirar –¡y aventurarse!– al maravilloso mundo.

Experiencias de lectura literaria en la sala de clases: oportunidades y amenazas

Por Andrea Purcell

Si existieran formas ejemplares de hacer las cosas en educación, entendiendo como ejemplar aquello que es digno de ser propuesto como modelo (RAE, 2014), bastaría con hacer las visitas correspondientes a los establecimientos educacionales o a los países en donde se estime que los resultados del trabajo han sido exitosos. El problema, en tal caso, sería tener en cuenta bajo qué parámetros establecemos que se ha logrado lo que se espera y si la meta que se utiliza como referente es compartida por todas las comunidades. Del mismo modo, si lo ejemplar fuera del todo extrapolable en educación, estaríamos poniendo en tensión un principio básico de heterogeneidad de los sujetos y de sus contextos socioculturales. Se presentarán acá algunas experiencias de trabajo en aula que están lejos de ser ejemplares, pero que al menos pueden abrir un espacio para la discusión sobre la enseñanza de la literatura y sobre lo que consideraremos exitoso o problemático en el ámbito escolar.

Jane Agee (2000) indaga algunos aspectos de la enseñanza de la literatura en jóvenes. A través de su investigación “¿Qué es una enseñanza efectiva sobre literatura?”, les pregunta a distintos profesores cómo definen una enseñanza de literatura efectiva y qué tipo de evidencias observan para medir su eficacia. Más allá de los resultados de la investigación, llaman la atención ambas preguntas: pese a que todos los profesores entrevistados contaban con un marco de referencia curricular, las respuestas fueron divergentes y mostraron aproximaciones a la enseñanza de la literatura muy distantes unas de otras.

En Chile, los establecimientos educacionales están obligados a exponer sus “niveles de eficacia” a través de los resultados de la prueba Simce de lectura, a la que se suma la PSU de Lenguaje (opcional). Aunque con distintos propósitos, en ambos casos se evalúa el desempeño de los estudiantes a través de la lectura de textos literarios y no literarios. Este podría considerarse un mecanismo eficaz de verificación del éxito de la enseñanza de la literatura, en tanto los instrumentos son en apariencia válidos, confiables y objetivos. ¿Pero bastan estos instrumentos para medir la eficacia de la enseñanza de la literatura? ¿Son ellos pertinentes? Habría

que constatar, de entrada, que hay al menos tres problemas: no nos permiten visibilizar la dimensión frutiva de la lectura de textos literarios; dan cuenta meramente del fin del proceso a través de ítems en su mayoría cerrados, y no admiten diálogo. Pese a que por nadie son desconocidas las restricciones de estos instrumentos estandarizados, el éxito nacional y local de los establecimientos educacionales se pone a prueba en sus resultados y los consecuentes ordenamientos de “mejores y peores”. Todo ello podría indirectamente restringir las libertades de los propios docentes al momento de trabajar y recoger evidencias de las actividades realizadas en torno a las lecturas literarias.

Roland Barthes señala en *El placer del texto*:

Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer (este placer no está en contradicción con las quejas del escritor). Pero ¿y lo contrario? ¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector (que lo “rastree”) sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce. No es la “persona” del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía.

La consideración sobre la dimensión frutiva de la lectura que nos trae Barthes es el punto de partida para definir el referente de evaluación respecto del éxito del proceso de lectura. Barthes no solo plantea el gozo como un estado esperable, sino que además lo vincula al rol activo que debe tener el lector en este “juego” que será la lectura.

Un segundo elemento a considerar como referente es el proceso dialéctico que se produce en lo imprevisto del proceso lector, como señala Barthes, en la posibilidad de jugar las cartas. En este caso, no solo se plantea una dialéctica implícita entre escritor y lector, sino también un cruce entre distintos actores en la sala de clases. Se reconocen dos instancias preliminares de trabajo en torno a la lectura: la lectura e interpretación personales y la construcción de sentidos entre pares. En este proceso coexisten lo íntimo y lo colectivo como partes de un todo social. La intimidad de la lectura no puede escindirse de una lectura del mundo.

Un tercer elemento de referencia será el principio básico de asumir la evaluación como un proceso de aprendizaje. Tal como se señala en “Evaluación para el aprendizaje” (Mineduc, 2006), esto permitiría abrir espacios para escuchar a los alumnos a medida que describen sus trabajos; plantear preguntas abiertas a los estudiantes para explorar su razonamiento; utilizar variedad de formatos para expresar sus ideas, y discutir conceptos clave.

Trabajo de lectura con libro álbum

La proliferación del libro álbum en los últimos 20 años ha traído consigo no solo una renovación de la oferta editorial para las secciones de literatura infantil y juvenil, sino también la necesidad de asumir los desafíos que implica la enseñanza de este particular texto multimodal, en el que es necesaria la doble codificación de texto e imagen. El Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA) reportó que en sus catálogos, aun cuando todavía el álbum no es objeto de predilección de los establecimientos educacionales, se ha incrementado su oferta de cinco títulos en el catálogo del año 2004, a 135 títulos en el catálogo de 2012 (ver anexo).

Como docente de primeros y segundos medios, puedo afirmar que el trabajo con libros álbumes ha demostrado que los estudiantes manifiestan un gran placer al leerlos.

Para el primer semestre del año escolar se diseñó una secuencia de lecturas. En segundo medio se leyeron: *El libro triste*, de Michael Rosen y Quentin Blake; *Voces en el parque*, de Anthony Browne; *El arenque rojo*, de Gonzalo Moure y Alicia Varela; *El pato y la muerte*, de Wolf Erlbruch, y *Johanna en el tren*, de Kathrin Schärer. Como se explicó anteriormente, los tres ejes sobre los que se diseñó el trabajo fueron: rescatar la dimensión frutiva de la lectura, crear espacios de trabajo personal y grupal, y ofrecer instancias evaluativas centradas en el aprendizaje y no en un resultado unívoco y con calificación.

Los procedimientos para mostrar el libro álbum fueron los siguientes: registrar fotográficamente las páginas del libro para proyectarlo al curso. Contextualizar la obra en función de autores, época, nacionalidad u otros que fueran pertinentes. Mostrar el libro como objeto físico para que pudieran apreciar las dimensiones, el formato, los colores originales, el grosor, el uso de marcos, de materialidades, etc. Mostrar la proyección del libro pausadamente para que todos tuvieran tiempo de mirar las páginas sin apuro. Leer cada página para asegurar que nadie perdiera el texto por estar muy lejos del pizarrón. Dependiendo del libro, se planificaron preguntas relacionadas con la narración, con técnicas visuales utilizadas, con valoraciones estéticas, con conceptos, etc. Nunca los conceptos fueron trabajados antes de ver los libros completos. Una vez terminada la lectura, la proyección y el libro quedaban a disposición de todo el que quisiera revisar nuevamente algún detalle. A partir de ese momento se presentaba alguna actividad y posteriormente, un refuerzo conceptual que buscaba dar más herramientas para la lectura multimodal y la interpretación.

A continuación se muestra un extracto de la primera actividad realizada en clases. En la página que da inicio a la narración de *El libro triste*, aparece la siguiente imagen acompañada del texto "este soy yo cuando estoy triste...", en evidente disonancia.



Los estudiantes tuvieron que responder a la pregunta, ¿qué relación podemos establecer entre texto e imagen en *El libro triste*? Esta pregunta sirvió para abrir todo el trabajo posterior con libros álbumes durante el semestre.

Imagen y texto son recursos que resultan indispensables para la comprensión del contexto. A lo que vemos y a la imagen que se forma en nuestra mente necesitamos sumar un relato. Cuando leemos nos formamos una imagen respecto de los hechos relatados; a la inversa, cuando vemos alguna imagen, también construimos un relato en palabras de lo que logramos descifrar. Texto e imagen se complementan necesariamente.

A veces la imagen agrega cierto significado que no está en el texto o es el texto el que añade nuevos detalles. Es lo que sucede con *El libro triste*. Es imposible aislar texto e imagen.

Estudiante 1

Las imágenes y el texto dentro del libro se complementan. Por sí solas nos dicen algo, pero juntas nos dicen otra cosa. Dentro de una imagen podemos ver cierta situación y creer que la entendemos, pero al leer el texto esta situación se da vuelta y cambia todo el significado. En el libro podemos encontrar algunas imágenes que no están acompañadas de texto, y el hecho de que no lo estén también nos está diciendo algo; nos muestra que la imagen por sí sola es tan potente, que no hay necesidad de usar un texto para explicar o complementar, ya que con la imagen y la conexión que podemos establecer entre esta y las otras imágenes con sus respectivos textos, basta.

Estudiante 2

A partir de este ejercicio preliminar, los textos de los propios alumnos en cada actividad realizada fueron construyendo una suerte de marco teórico en torno a la lectura del libro álbum.

Aspectos positivos de la experiencia:

- El trabajo con libros álbumes permite leer obras literarias completas y en forma colectiva durante una hora de clases.
- Los álbumes permiten comprender conceptos complejos de la literatura contemporánea en forma mucho más simple que en una novela extensa, por ejemplo, polifonía, metaficción, intertextualidad, entre otros.
- Los álbumes permiten una reflexión clara respecto de los propios límites de la literatura. Es la literatura la que rompe con sus propios límites y visualmente es fácil de comprender.
- La posibilidad de dar a conocer el libro sobre la base de fotografías simples hace muy rápido y económico el proceso.
- La sensibilidad estética que despiertan las descripciones visuales del entorno o sus ausencias, las características de los personajes, la gráfica, los estilos expresivos, hace más nítida su importancia en el contexto de la comprensión y valoración de una obra literaria que ofrece nuevos códigos, formatos e interacciones. Esto abre un espacio para incorporar teorías tanto literarias como visuales. Tal como señala Sipe (2001), el objetivo final de la crítica y el análisis debe ser ayudarnos a entender la capacidad de ver y sentir intensamente cualquier libro álbum, y así desarrollar nuestra capacidad de sorpresa y placer.

Situaciones evaluativas de creación en torno a la lectura complementaria

Cómo lograr que los estudiantes de educación media encuentren placer en la lectura si les hemos enseñado que hay fórmulas rutinarias para aprender y tener éxito en las tareas que se les piden. Es común que los estudiantes se vean enfrentados en su vida escolar a pruebas mensuales para evaluar los libros que han tenido que leer en casa. En esas pruebas las preguntas suelen ser similares, sobre todo si es que los profesores quieren tener éxito en las evaluaciones estandarizadas.

Las preguntas que tensionan y dificultan el acercamiento entre las experiencias de aula y los tres referentes que se han escogido para responder a las preguntas por la eficacia y el éxito de la enseñanza de la literatura, son: ¿es necesario calificar los procesos de interpretación y análisis de textos literarios?, ¿cuánto afectan estos procesos evaluativos el placer de nuestros estudiantes al leer?, ¿hacia

dónde apuntan las preguntas que se les hacen y cuán reiterativas son entre un texto leído y otro?, ¿queda algún espacio en el sistema escolar para escoger lo que cada uno quiera leer? Si bien estas preguntas se mueven en distintos niveles, todas contribuyen de alguna manera a que la dimensión frutiva de la lectura sea un anhelo pedagógico que tiende a escabullirse en las salas de la enseñanza media.

Mirado desde otro punto de vista, todos estos problemas remiten exclusivamente al trabajo escolar. Por lo tanto, todos y cada uno de esos puntos son perfectibles sin necesidad de intervenciones externas.

Como una forma de romper las rutinas evaluativas convencionales y para instalar una cultura del placer por leer disociado de calificaciones, se ha experimentado con distintas actividades que en sí mismas no son garantía de éxito, pero en un contexto de atención a los procesos que experimentan los estudiantes en su desarrollo pueden dar luces de un cambio de mentalidad tanto en docentes como estudiantes. Algunas de las estrategias han sido: elaboración de cortometrajes a partir de extractos significativos –para los estudiantes– de novelas; elaboración de fotonovelas a partir de libros de cuentos; realización de radioteatros sobre cuentos de ciencia ficción; creación de *sketchnotes* sobre cuentos y novelas, entre otros.

Sketchnote, síntesis interpretativa de una novela

El *sketchnote*, según Mike Rohde (2013), es una nota visual creada a partir de una mezcla de recursos tales como textos manuscritos, dibujos, ejercicios de tipografía y todo tipo de elementos visuales (flechas, viñetas, recuadros, etc.). Uno de sus elementos centrales es que permite capturar las ideas más importantes sobre un tema, sin necesidad de escribir un texto convencional. Otro aspecto importante es que los *sketchnotes* no son obras de arte, sino ideas plasmadas a través de distintos recursos visuales. En este caso, se le dio un uso pedagógico asociado a la lectura de novelas y de cortometrajes animados.

En la siguiente imagen se puede observar el producto final de una pareja de estudiantes de segundo medio. Previamente, los estudiantes leyeron la novela *Seda*, de Alessandro Baricco. Durante tres semanas se destinaron algunas horas de clases a realizar el trabajo. Se les pidió que comentaran la forma de relacionarse afectivamente de los personajes principales de la novela; también se les pidió que dieran cuenta de los distintos escenarios espaciales en los que transcurre el relato, y por último, se les pidió interpretar el sentido del viaje en la obra. Necesariamente, el *sketchnote* demanda que las distintas partes que los estudiantes tenían que abordar, dialogaran y se conectaran en distintos niveles.

- Hubo muchas oportunidades de diseñar y rediseñar el producto final, que de hecho, no era donde estaba puesto el foco de la experiencia.
- El tiempo de trabajo permitió, además, ir reforzando estrategias de síntesis y de conectores visuales propios del *sketchnote*.

Amenazas y preocupaciones en torno a la lectura y el trabajo de textos literarios en la sala de clases

Tal como se planteó al inicio de la presentación, estas experiencias que se han compartido aquí, en ningún caso podrían ser ejemplares en tanto modelos, tal vez apenas alcancen a ser estrategias que incluso en su reiteración podrían terminar distanciando a los estudiantes de ese espacio placentero que esperamos encuentren en los libros. Y con placentero no se está queriendo decir cálido o amigable, también podría encontrarse el placer en la incertidumbre, el dolor o en la ausencia de sentido.

Lo que sí resulta pertinente es identificar, a partir de estas mismas actividades realizadas en una sala de clases, por qué lugares transitan las amenazas y preocupaciones de lo pedagógico.

En primer lugar, un fantasma siempre presente en las salas de clases es la posibilidad de restringir la interpretación de las obras literarias. Ya sea por el ímpetu de hablar más de la cuenta, por la arrogancia de plantear nuestras visiones o las de otros como únicos caminos posibles, por no prepararnos adecuadamente o, simplemente, por la imposibilidad propia de interpretar con libertad más allá. En cualquiera de estos casos aparece la amenaza de no ofrecer a los jóvenes un lugar donde abrir sus posibilidades y darles un espacio seguro para aventurar ideas propias.

Vinculado a lo anterior, otra preocupación constante es convertir el espacio escolar en un lugar donde las estructuras de trabajo sean inflexibles. Un lugar donde quien decide, organiza y exige es el docente, restando autonomía a los procesos de sus estudiantes. La lectura de un libro álbum en clases puede ser exitosa en todos los sentidos, pero si el mediador controla el proceso de lectura y de interpretación a su antojo, si no deja que el que necesita más tiempo vea una imagen o acuda a las páginas que le llamaron la atención, estaríamos limitando su independencia de llevar a cabo un proceso de lectura íntimo y beneficioso.

Si bien el docente no puede instalar el placer por leer en sus estudiantes, sí puede mostrar su propio placer y ser modelo en ello. Si los profesores se han desencantado en sus propios procesos de lectura y no buscan ni exploran espacios de crecimiento personal en torno a habilidades interpretativas, eso sin duda restringirá el abanico de posibilidades que puedan ofrecer a los estudiantes.

Ya se ha dicho antes en relación con la evaluación, el límite entre hacer una pregunta de alternativas –con nota– sobre qué representa el pelo en *La última niebla*

y proponer una actividad en la que exista el tiempo para repasar el libro, reflexionar sobre el punto y plantear variedad de interpretaciones, podría representar un abismo de diferencia en la calidad de los aprendizajes estéticos, interpretativos y literarios de los estudiantes.

Por último, desde la incertidumbre permanente de la eficacia o el éxito de cada tarea que realizamos con nuestros estudiantes en relación con la lectura de textos literarios, el mayor temor es instrumentalizar las obras literarias y supeditarlas a meros ejercicios de entrenamiento cognitivo, renunciando desde sus bases al placer estético e intelectual de leer.

BIBLIOGRAFÍA

Agee, J. (2000). "What is Effective Literature Instruction? A Study of Experienced High School English Teachers in Differing Grade- and Ability-Level Classes". *Journal of Literacy Research*. Vol. 32 (3). pp. 303-348. En <http://jlr.sagepub.com/content/32/3/303>.

Barthes, R. (1993). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mineduc (2006). Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.

Rohde, M. (2013). *The Sketchnote Handbook. The Illustrated Guide to Visual Note Taking*. San Francisco: Peachpit Press.

Sipe, L. (2001). "Picture Books as Aesthetic Objects". *Literacy Teaching and Learning*, 6. (1) (23-42).



Capítulo 10

GOOGLE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

**El fin de las discusiones de curados
y algo más**

Ricardo Martínez

Google y la memoria de las bibliotecas

Florencia García

**Cuando el problema no es la tecnología:
lectura y experiencia en la cultura digital**

Carolina Gainza

**La muerte de los niños expertos en
dinosaurios**

Nicolás Copano

El fin de las discusiones de curados y algo más

Por Ricardo Martínez

“En una fecha desconocida en noviembre de 1951, sir Hugh Beaver estaba de cacería en la colina de Slob, en los alrededores del río Slaney en el condado de Wexford, en el sureste de Irlanda. Algunos chorlitos dorados volaron tan rápido en la caza que ninguno de los hombres pudo darles alcance con sus escopetas. Por la noche en Castleford los cazadores se dieron cuenta de que no era posible confirmar en libros de referencia si el chorlito dorado era el ave de caza más rápida de Europa. Se le ocurrió, entonces, a Sir Hugh, director gerente de la Cervecería Guinness, que debía haber muchas otras cuestiones debatidas noche a noche en los 81.400 pubs de Gran Bretaña e Irlanda, pero no había un libro con el que se pudieran zanjar los argumentos acerca de los récords. El 12 de septiembre de 1954, sir Hugh invitó a Norris y Ross McWhirter para consultar si su agencia de datos y cifras de Londres podía ser de ayuda. Se estableció, así, una oficina en el 107 de Fleet Street y con intenso trabajo comenzó el desarrollo de la primera edición del *Libro de Récords de Guinness* de 198 páginas. Las impresoras lanzaron el primer ejemplar el 27 de agosto de 1955. Mucho antes de la Navidad el libro *Guinness* era el N° 1 en la lista de best-sellers” (*Guinness Records*, 1984).

La historia es esta. Desde 1955 hasta la fecha se han zanjado numerosas discusiones de curados en los pubs de Irlanda simplemente porque los dueños de estos bares tienen la precaución de contar el *Libro de Récords de Guinness* entre sus enseres. Porque en algún momento de la curadera (justo después del canto masivo de himnos institucionales: “Seeeee un romántico viajero”) (8), en cualquier noche de juerga empiezan las disputas. Y seguramente, muchas de ellas versan sobre cuál es el edificio más alto del mundo, cuál es el animal más rápido o cuántas pintas de Guinness se consumen para San Patricio. Es curioso, pero no sorprendente, que sea la misma cerveza stout la que se haya dado cuenta de que estas típicas discusiones de curados necesitaban ser resueltas para no llegar a los golpes.

En simple: un grupo de parroquianos llega al pub, se sienta, pide una cuantas pintas, charla amigablemente, hasta que alguien sale con un dato raro y los otros se le van encima. El dueño del pub entonces saca su volumen del libro *Guinness*: consultan, llegan a la solución y todos amigos como siempre.

Esta solución, por supuesto, ya es anticuada. No se necesita tener el libro entre los enseres, ni a dueños de bar para la conciliación: basta con conectarse a la wifi o meterse con el *smartphone* a Wikipedia y *violà*. Yo, al menos, extraño los tiempos en que podía pasar largas veladas especulando sobre cuál era el nombre del *wing* derecho de la selección de Paraguay que nos sacó la contumelia en 1979. Supongo que a ustedes les pasa lo mismo... hoy casi cualquier tema de debate que tiene que ver con información se resuelve por la vía del "wikipediazoo". En muchos momentos de la noche en que los amigos o las amigas comparten cócteles tipo jengibre sour, alguien lanza un: "¿Preguntémosle a la Wikipedia?". Y sí, Wikipedia siempre tiene la respuesta.

Uno de los efectos negativos de esta solución óptima a las discusiones de curados es que ya no tiene mucho sentido ser *nerd*. En el pasado, las personas que manejaban muchos datos eran un regalo para sus compañeros y compañeras. El tipo de ser humano que había que tener a la mano y que se las batía con consultas de lo más disparatadas: aquellas muchachas que conocían las banderas de todos los países, aquellos cabros que recordaban con precisión el nombre de todos los integrantes que habían pasado por las bandas de rock progresivo. Suma y sigue.

Hoy esos tipos humanos ya no la llevan. Wikipedia les quitó el cetro.

Y entonces es cuando cae muy sinceramente la pregunta: "¿Está internet o Google volviéndonos más estúpidos?".

Lo primero que se viene a la mente es una especie de "sí" rotundo: ya no tenemos que almacenar tanta información como antes. Pongamos, por ejemplo, el caso de los números de teléfono. En los años setenta u ochenta uno memorizaba docenas de ellos, el de la mamá, el de la tía, el de la compañera que te gustaba. Hoy, nada. Todo queda guardado en la memoria del celular y no hace falta ninguna "memoria telefónica".

Sucede lo mismo con las calles. En los viajes sabatinos a la casa de los primos, el papá se armaba un complejo mapa mental del recorrido que había que realizar. Hoy se conecta Google maps o Waze en el auto y listoco. Ya nadie se acordó de ninguna calle más. Ni los taxistas.

Una de las cuestiones más curiosas que surge de este nuevo mundo es que todavía hay gente que no las cacha. Tengo un amigo, reconocido *nerd*, al que en su Ask le hacen todo tipo de preguntas, onda "Quién quiere ser Millonario". Y suele contestar con un "lmgtyf", la sigla de "Let me Google that for you" ("déjame googlearlo por tí"). La habilidad de mi amigo ya no es tener tantos datos en la mente, que *sindudamente* que los tiene, sino que saber encontrar la información donde otros no hallan nada. No es nada de distinto esto al caso, tan típico en las universidades y en los terceros y cuartos medios, del cabro que conminado a escribir un ensayo sobre "El Quijote", pilla en Google un trabajo listo, desde sitios como "monografias.org", "El Rincón del Vago" o "Buenas Tareas" y que recibe a la vuelta de la semana su tonto uno por copiar de la internet. Estos muchachos no saben buscar en realidad.

La primera respuesta alternativa a ese “sí” rotundo es entonces, de parte mía, que Google en realidad nos está demandando de otras competencias, donde la memoria está *out*. Como dirían los *hipsters*, es: “*so nineties*”. Como indicó George Dyson respondiendo una pregunta de Edge hace un par de años. La internet se ha vuelto cada vez más como la construcción de canoas. Ojo con esta cita:

En el océano Pacífico Norte había dos enfoques para la construcción de embarcaciones. Los aleutianos vivían en las islas, sin árboles, y construían sus embarcaciones juntando ramitas esqueléticas. Los Tlingit, en cambio, construían sus embarcaciones mediante la selección de árboles enteros de la selva y la eliminación de la madera hasta que no quedaba nada, sino una canoa. Los aleutianos y los Tlingit lograban resultados similares –máximo barco/mínimo material– por medios opuestos. La avalancha de información desatada por internet ha producido una escisión cultural similar. Solíamos ser constructores de kayaks, recogiendo todos los fragmentos de información disponibles para ensamblar el barco intelectual que nos mantuviera a flote. Ahora, tenemos que aprender a convertirnos en constructores de canoas, descartando la información innecesaria para revelar la forma del conocimiento oculto dentro. Yo era un constructor duro de kayaks, entrenado para recoger todas las claves disponibles. Ahora tengo que aprender las nuevas habilidades. Pero los que no lo hagan, se hundirán (Dyson, 2010).

Me parece gracioso que, a pesar de que la internet acabó con los antiguos *nerds*, colaboró a la creación de otros: los *übernerds*. Tipos que de tanto pasárselas en la internet buscando rarezas conocen de cosas que hace treinta años eran inimaginables. Estas son algunas de sus aperturas de conversación favoritas: “¿Sabías que las abejas desarrollaron tantas capacidades de memoria para la ubicación del polen por las plantas de café y que el café evolucionó para hacer más memoriosas a las abejas?” (Wright *et al*, 2013) o “¿Sabías que los delfines tienen nombres propios y los usan para llamarse entre sí?” (King & Janik, 2013). De algún modo, el *nerd* tradicional, que aprendía las cosas por la enciclopedia *Monitor Salvat* que había en su casa, dio paso a este *übernerd*, que aprende todo por Google Scholar.

Entonces, ante la pregunta de “¿Está internet o Google volviéndonos más estúpidos?”, la primera respuesta es un “sí” rotundo, la segunda un “sí y no”. La tercera, que para mí es la más importante, es “no, definitivamente no, al contrario”. Pero para eso quiero concentrarme en la pregunta misma, y en una partícula en ella que quizá damos mucho por sentada: el “nos”.

El filósofo Andy Clark en un par de libros, *Natural Born Cyborgs* (2003) o *Supersizing the Mind* (2008), sostiene algo que cambia completamente la perspectiva respecto de este problema. En sencillo, una persona que tiene un celular a mano (o una calculadora o, incluso, una Moleskine para tomar notas) es en realidad una “mente extendida”, donde las facultades mentales se enriquecen por estos medios y, por lo tanto,

las tecnologías “cognitivas” hacen que el límite del “yo”, de la persona que piensa, ya no esté en ella, sino que en la combinación de ella con el ambiente.

Para explicar cómo funciona esto nunca he encontrado un ejemplo mejor que el del juego del Tetris. Me encanta este ejemplo, que da el mismo Clark, porque todas y todos hemos tenido la experiencia de jugar al Tetris, sea en los juegos de video o *flippers* de los ochentas o en juegos de bolsillo y un cuantitativo.

Como todos sabemos, el Tetris consiste en ir ubicando unas piezas formadas por cuatro cuadrados en una base que va subiendo y que se va ganando a medida que se hace un piso completo con estas figuras que van cayendo del cielo. La única regla es que uno puede desplazar las piezas que caen hacia la base hacia la izquierda o la derecha y con un botón se pueden ir rotando. De este modo uno va emplazando las figuras con forma de “T” de “L” y las otras.

Para avanzar ganosamente en el juego la habilidad principal es ser capaz de rotar las piezas correctamente. Cómo olvidar cuando teníamos que poner el palo largo en posición vertical y por error lo pusimos de lado [abucheos]. ¿Cómo lo hacemos para rotar las piezas? Casi todos los jugadores novatos las rotan mentalmente, un campo de estudio en sí mismo que se denomina “mental rotation” (“rotación mental”) y que ha sido investigado profusamente desde los setentas, cuando Roger Shepard y Jacqueline Metzler (1971) hicieron los primeros experimentos en el área.

¿Cómo lo hacen los jugadores expertos, esos que en los *flippers* eran rodeados por *fans*?

De acuerdo con un estudio clave de Kirsch & Maglio (1994), los jugadores expertos del Tetris no gastan energía (cognitiva) en rotar mentalmente los “tetraminós” (que así se llaman estas piezas formadas por cuatro cuadrados). Las rotan en la pantalla, apretando el botón de giro. Y luego van viendo, caso a caso, cuándo la pieza cabrá mejor en la base. De este modo son más efectivos y no se “calientan la cabeza”.

La pregunta del millón en este caso, que es la misma que levantan Kirsch & Maglio y Clark, es: ¿pero quién está jugando el juego? Y la respuesta es: “No el jugador, sino que una cognición extendida, una mezcla del jugador con el juego mismo”.

Lo mismo sucede, a mi juicio, y esa es la idea que quiero defender acá, con la llamada “estupidez de Google”. Podemos saber a un clic de distancia cuál es la capital de la Eslovaquia (¡Bratislava!). ¿La respuesta la sabemos nosotros o la sabe Google?

En realidad la sabe esa “mente extendida” que somos nosotros más Google.

Y claro, lo obvio es que se piense que si les quitamos los computadores a los *Millennials* y les preguntamos cosas “sin Google” no cachén ni una. Pruebas como las de papel y lápiz del Simce o la PSU los harán, como decían los ingenieros, “arar”.

A pesar de ello, la inteligencia colectiva, lo que se llama “cognición distribuida”

(Hutchins, 1995), está aumentando y a unos niveles que nos cuesta cada vez más dimensionar. La cantidad de datos que se procesan en el mundo, el nivel de conocimiento cada vez más profundo y preciso en todas las áreas imaginables, la posibilidad de volverse experto en cualquier cosa de un momento para otro, es abrumador.

Quiero terminar con un ejemplo que me parece ilustra bien este último punto: la música.

¿Cómo aprendíamos de música nueva los que somos de la *Generación X* en los ochenta? Simple, escuchábamos la Radio Concierto, que elaboraba su parrilla a partir de las listas de ventas del *Billboard*. Nos hacíamos de los casetes en la Feria del Disco y oíamos durante meses un *LP* en nuestros *walkmans*. Nuestro conocimiento musical avanzaba muy lentamente, de año en año, de lustro en lustro; conseguir la discografía completa, pongamos, por poner un caso, de The Police, resultaba una tarea titánica, llevada a cabo, por ejemplo, entre los años 1982 y 1985.

Hoy el proceso es vertiginoso. Escuchas algo que te gusta en un *pub*. Lo *shazameas*. Llegas a tu casa y *wikipedias* el nombre de la banda. Luego te vas a YouTube y pones los que aparecen como los *hits* del grupo que leíste en la Wikipedia. Si te siguen gustando o te gustan cada vez más, *torrenteas* o *soulseekeas* todos sus discos, o los pones en una lista de Spotify. En un par de horas, una banda que hace tres horas ni conocías es ya parte de tu vida. Algo que hace treinta años era sencillamente imposible.

Obvio que si te quitan Shazam, Wikipedia, YouTube, Torrent, SoulSeek y Spotify, te quedas botado o, como decían los ingenieros, “tutú”. Y es obvio que si les quitamos Google a los *Millenials*, quizá también se queden “tutú”, pero con todos estos servicios realmente están haciendo maravillas. Mucho más, incluso, que solo resolver caballerosamente las discusiones de curados.

BIBLIOGRAFÍA

Clark, A. (2003). *Natural Born Cyborgs: Minds, Technologies and the Future of Human Intelligence*. Oxford: Oxford University Press.

Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action and Cognitive Extension*. Nueva York: Oxford University Press.

Dyson, G. (2010). "Kayaks vs Canoes. How is the Internet Changing the Way you Think?". *Edge*.

Guinness (1984). *The Guinness Book of Records*. Norfolk: Jarrold Printing.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Massachusetts: MIT Press.

King, S.; Janik, V. (2013). "Bottlenose Dolphins Can Use Learned Vocal Labels to Address Each Other". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 110, 32, págs. 13216-13221.

Kirsch, D.; Maglio, D. (1994). "On Distinguishing Epistemic from Pragmatic Action". *Cognitive Science*, 18.

Shepard, R.; Metzler, J. (1971). "Mental Rotation of Three-Dimensional Objects". *Science* 171.

Wright, G.; Baker, D.; Palmer, M.; Stabler, D.; Mustard, A.; Power, F.; Borland, A.; Stevenson, P. (2013). "Caffeine in Floral Nectar Enhances a Pollinator's Memory of Reward". *Science*, 339.

Google y la memoria de las bibliotecas

Por Florencia García

Mi hija Irene va a cumplir 11 años, y desde que nació Google existe. Desde que mi hija nació, son muy pocos los días en que no he usado Google para buscar algo. Sí, algo, lo que sea. Lo inimaginable: posibles enfermedades, un pololo de la adolescencia, una dirección, recetas, películas, opiniones, web infantiles, de todo. He usado Google en momentos de urgencia y de ocio. Incluso he mirado lo que otros han buscado en Google, como “las preguntas más tontas” o “las más inusuales” que Google mismo ha revelado. Porque suelo pensar que allí está todo, me confieso adicta a Google y me sigue maravillando la cantidad de información que puede ofrecerme sobre cualquier cosa. Por eso, no me resulta extraño que un día, teniendo tres años, mi hija esperando ansiosa la llegada de unas visitas me dijera: “Pregúntale a Google a qué hora van a llegar”. Más allá de esos atributos adivinatorios y omniscientes, Google simplemente estaba. Era parte de su cotidiano, y así ha seguido hasta el día de hoy. Me sorprende a veces que haciendo una tarea escolar, en lugar de buscar una palabra en un diccionario impreso o en línea, ella ingrese directamente el término de búsqueda a Google. Pero me parece más sorprendente aún que Google arroje dentro de los cinco primeros resultados la entrada en WordReference para la palabra buscada y, sobre todo, que Irene sea capaz de identificar el resultado más pertinente. Porque nadie se lo enseñó, ni sus padres ni el colegio. Mi hija forma parte de ese grupo cada vez mayor de niños permanentemente conectados a la red. Tiendo a pensar que como Irene, estos niños exploran autónomamente los contenidos de la web, se equivocan, ingresan a sitios erróneos, se pierden, se frustran y vuelven a empezar. Si no saben cómo resolver algo, especialmente un juego (Minecraft, por ejemplo), recurren de inmediato a tutoriales en línea, revisan lo que otras personas comentaron, opinan sobre los resultados y evalúan los mismos. Las nociones de saber compartido y de saber co-construido parecieran ser innatas en su comportamiento como cibernautas.

Internet y sus motores de búsqueda son herramientas muy poderosas que han acortado, al menos en apariencia, la distancia entre un médico y un ciudadano cualquiera. Pero esta herramienta no es pasiva. Nos transforma o, en cierto modo, transforma el modo en que usamos nuestra memoria. Al menos así lo confirmó el estudio “Efectos de Google en la memoria: consecuencias cognitivas de contar con

información a nuestro alcance”, de la psicóloga norteamericana Betsy Sparrow, de la Universidad de Columbia. Su objetivo se centró en determinar cómo el acceso permanente a una “fuente externa de memoria” constituida por computadores conectados a la red afectaba nuestra memoria “interna”.

Betsy Sparrow realizó diferentes test y ejercicios en un grupo de estudiantes universitarios. En una de estas pruebas expuso a los participantes a enunciados similares al tipo de información que podemos encontrar en internet. Como por ejemplo: “El huevo de la avestruz es más grande que su cerebro”. Sparrow pidió a los estudiantes que leyeran atentamente cada frase y que luego las reescribieran en un documento Word. Posteriormente, dividió en dos grupos a sus estudiantes. Al primer grupo le informó que sus textos serían conservados en el documento Word y al segundo grupo, que sus textos serían borrados.

Enseguida, se les pidió a los estudiantes que transcribieran los enunciados que recordaban. Aquellos que pensaban que sus textos habían sido guardados en un computador los recordaron mucho menos que aquellos estudiantes a quienes se les indicó que su información había sido borrada. En términos generales, la conclusión de Sparrow es que, cuando sabemos que podemos recuperar la información de una computadora, tendemos a hacer menos esfuerzos para retenerla.

Una variante de este test confirma que, cuando pensamos que no accederemos nunca más a una información, la memorizamos mejor. Sparrow muestra también que cuando los sujetos piensan que tienen acceso ilimitado a una información, se acuerdan más del recorrido que han realizado para encontrarla que del contenido mismo de la información. Les pidió, además, a los estudiantes transcribir informaciones en el computador clasificándolas en archivos específicos a los que etiquetaron como “Hechos”, “Datos”, “Ítems”, etc. Luego, los interrogó acerca de estos archivos. El resultado: los sujetos recuerdan muy bien el nombre del archivo en el cual está clasificada la frase sobre el avestruz, incluso si ya no recuerdan lo que dice la frase exactamente.

Sparrow plantea que: “Esta investigación demuestra que cuando sabemos que una información va a estar permanentemente a nuestra disposición (como es el caso del acceso a internet) tendemos a recordar dónde la podemos recuperar, antes que recordar el contenido detallado de la misma”. Para la psicología, se trata acá de una adaptación del cerebro humano al entorno tecnológico: nos apoyamos en los computadores y en los motores de búsqueda “a modo de un sistema de memoria externa”.

Esta situación no es nueva: la escritura, la imprenta, el libro nos han proporcionado memorias externas muy poderosas. Dan Sperber (2005) plantea que “la escritura, desde sus orígenes mesopotámicos, ha proporcionado instrumentos intelectuales novedosos, como las listas, las tablas, las recetas, los algoritmos, incluyendo formas

abstractas de silogismos. El hecho de poder contar, a través de la escritura, de una memoria de trabajo externa duradera y extensible, permitió no solamente aliviar la memoria interna, sino que hizo posible un nuevo y radical despliegue del pensamiento. La reflexión pudo ejercerse no solamente sobre objetos mentales literalmente intangibles, sino que sobre un texto, un cálculo, un esquema estable, modificable y reproducible”.

Sperber destaca que la escritura nos ha permitido desarrollar otros artefactos cognitivos sofisticados, como los planos, los mapas y los instrumentos de medición. La escritura permite no solamente transcribir un relato, sino también comparar una transcripción con otra. La memoria externa se convierte de este modo en el medio de pensamiento sobre el pensamiento. Se trata de una transformación muy profunda, aunque Sperber plantea que antes de la escritura ya existían memorias externas: obras artísticas como las pinturas rupestres, los monumentos o también los rituales mismos repetidos de generación en generación.

Más aún, incluso antes de todo lo anterior, como seres comunicantes encontramos en otro ser comunicante la extensión de nuestra propia memoria. Desde los inicios de la humanidad, las madres enseñan a sus hijos los actos para sobrevivir. Los mayores transmiten mitos y relatos ancestrales. Y los grupos comparten una memoria colectiva. Incluso en nuestras sociedades tecnológicas, descansamos en uno o en otros para algunos aspectos de la memoria. En una pareja, es común que los cónyuges se repartan la carga de los recuerdos. Por ejemplo, un marido contará con su esposa para recordar fechas importantes, como los cumpleaños, mientras que él conservará el recuerdo de nombres de parientes lejanos o de amigos que ya no frecuentan.

Este tipo de memoria externa y social, cuyo soporte es el cerebro de un pariente o de un prójimo, puede mostrar una gran eficacia. En las escuelas de filosofía de la antigüedad griega era común que un estudiante aprendiera de memoria una obra entera para socializarla posteriormente entre sus condiscípulos. Ello, principalmente, porque los manuscritos eran escasos y la escritura era dominada por unos pocos.

Volvamos a la pregunta que nos convoca: “¿Google nos está volviendo estúpidos?”. El escritor norteamericano Nicholas Carr plantea esta pregunta en un artículo publicado en 2008 por la revista *The Atlantic*. Nicholas Carr se muestra preocupado por haber perdido la capacidad de leer integralmente un artículo largo o un libro. Plantea que su concentración comienza a fallar después de dos o tres páginas leídas. Se agita, pierde el hilo, se distrae fácilmente, busca y quiere hacer otra cosa... Escribe: “La lectura profunda, que me era natural, se ha convertido en una batalla”.

¿Quiénes son los culpables según Carr? Internet y Google, que lo obligan a saltar de un título a otro, a leer la mitad de una frase antes de hacer clic sobre un vínculo

hipertextuado, a leer del mismo modo en que hacemos *zapping* viendo televisión. Esta crítica al uso intensivo de las tecnologías de comunicación electrónicas sin dudas se ha banalizado y masificado. Y solo puede verse acentuada a medida de que se multiplican los medios tecnológicos, desde la televisión a los *smartphones*.

¿Corremos el riesgo de perder la memoria, de no saber recitar memorísticamente las *Coplas a la Muerte de su Padre* de Manrique o de olvidar los pequeños recorridos de calles que antes permitían a los taxistas evitar arterias muy concurridas? Sin hablar del cálculo mental, que pareciera ser una proeza de circo para mi hija de 10 años, en un mundo en que no cuesta nada comprobar en una calculadora el resultado de veinticinco por ocho.

A modo de advertencia, Nicholas Carr recuerda que Sócrates, en su época, lamentaba amargamente el desarrollo de la escritura. Sócrates, él mismo, jamás escribió una sola línea y solo ha sido conocido por intermedio de Aristófanes, de Xenófanes y, por supuesto, de Platón, su discípulo, que lo convierte en el personaje central de sus diálogos.

En el *Fedro* de Platón, Sócrates expresa su temor a la confianza que despierta apoyarse demasiado en la palabra escrita, ya que las personas dejan de utilizar su memoria, y peor aún, corren el riesgo de perder la memoria. Teme que, a fuerza de consumir sin haber digerido mucha información, las personas pasen por eruditas, cuando son en verdad unas personas ignorantes. En resumen, según Sócrates, los lectores corren el riesgo “de satisfacerse” con la ilusión de sabiduría en lugar de acceder a una verdadera sabiduría.

La posición conservadora de Sócrates puede transpolarse fácilmente a las tecnologías de comunicación actuales, cuya presencia invasora pareciera amenazarnos con embrutecernos más aún que los raros manuscritos de la época de Platón y de Sócrates. ¿Estamos ante una fatalidad? Evidentemente no: ¿Acaso Nicholas Carr, inquietándose por el peligro que representa Google para el desarrollo del pensamiento no remite y revalida la cultura de la escritura, esa misma que Sócrates describía como peligrosa para nuestra memoria? Dos mil años después, el infierno de Sócrates nos reaparece, aunque en esta ocasión como un paraíso perdido.

Sin duda, un miedo contemporáneo es que la proliferación de los medios electrónicos conduzcan a las mentes humanas a vivir en un estado de estrés y excitación constante, sin tener tiempo para la reflexión necesaria, que permita evaluar y priorizar información. El miedo a perderse en un ruido profundo del que surge ningún significado, ningún sentido.

Un riesgo similar existía cuando se obligaba a los alumnos a aprenderse libros enteros de memoria. La pérdida o la salvación del pensamiento humano no dependen de las tecnologías en sí, sino de la forma en que estas se utilizan y son compartidas. A la hora punta del Metro, los pasajeros hacinados se refugian en sus

reproductores de MP3, a través de auriculares que son capaces de ensordecerlos, dando la inquietante imagen de una sociedad de nómades cercanos al autismo. Pero aún es posible conocer y escuchar música en grupo. O conversar sobre las noticias en una sobremesa.

Una condición necesaria, aunque no suficiente, es que las herramientas tecnológicas se han vuelto accesibles casi para todo el mundo y, con todas las críticas incluidas, permiten un uso democrático de la información.

Las bibliotecas, el campo en el cual trabajo, han debido hacer frente a esta nueva forma de abordar el conocimiento. Y han visto su rol cuestionado frente a las necesidades de información de las comunidades a las que atienden.

Hace 15 años decidí dejar mi oficio de profesora de Lenguaje para hacerme cargo de una biblioteca pública municipal. Se trataba de una sala separada por un gran mesón de atención. Por un lado, se encontraban las estanterías con libros, a los que solo teníamos acceso quienes trabajábamos en la biblioteca, y por otro, las sillas y las mesas que ocupaban los usuarios, especialmente los escolares que se instalaban tardes enteras a hacer sus tareas. El servicio bibliotecario del personal consistía en recibir unas papeletas escritas a mano por los usuarios, que contenían el título, el autor y, sobre todo, la clasificación Dewey del libro, combinación numérica que además de indicar la materia nos ayudaba a encontrar su ubicación en las estanterías. Contábamos, además, con unas carpetas llamadas “Archivos verticales”, a modo de memorias externas, ordenadas por temas, en las que íbamos guardando los recortes de diario o cualquier información impresa (incluidas las revistas *Icarito* y *Muy Interesante*) y cuyos contenidos los escolares copiaban a mano para sus tareas. Así, por ejemplo, contábamos con carpetas para “La célula”, “El mes del mar”, “Juegos tradicionales chilenos”, etc. Hoy en día, todas las bibliotecas públicas chilenas cuentan con estanterías abiertas y con computadores conectados a internet. Y siguen recibiendo grandes cantidades de escolares que buscan información para las mismas tareas. Describir las partes de la célula, qué sucedió un 21 de mayo o qué juegos chilenos se practican durante las Fiestas Patrias. Los estudiantes ya no consultan las enciclopedias de las estanterías o los archivos verticales, que muchos bibliotecarios escépticos han seguido conservando. Se concentran en buscar en Google los mismos conceptos o términos que servían para etiquetar las carpetas de los archivos verticales. En este sentido, me pregunto de qué modo la escuela y la educación formal están enseñando a utilizar las nuevas tecnologías para la construcción de conocimiento, así como también, cuál es el rol de las bibliotecas frente a estos nuevos paradigmas de pensamiento. Sin duda, no basta con repetir una y otra vez el añejo ejercicio de copiar y pegar información enciclopédica (ahora ni siquiera manualmente) de un lado a otro. Hoy más que nunca y aunque en Chile aún tenemos una importante brecha de uso digital, tenemos más oportunidades de acceso a la información.

La discusión sobre el soporte y la forma en que disponemos de la información resulta bastante inútil. Sabemos que no tiene sentido oponer las competencias de un bibliotecario con las capacidades de contenido de Google. Entonces, ¿cómo visualizamos el rol de las bibliotecas, especialmente de las bibliotecas públicas ante este nuevo escenario?

Las bibliotecas son, a mi juicio, un ejemplo concreto de espacio o de gran memoria externa, en el que, dependiendo de su función social, confluyen los diferentes tipos de memoria a los que me referí anteriormente, entre los cuales se encuentran Google e internet. Ellas recogen y difunden las memorias escritas pero también, sobre todo, la nueva idea de biblioteca recoge y difunde las memorias orales. Son, por supuesto, grandes depositarias de nuestro conocimiento y de nuestra memoria colectiva. Las bibliotecas públicas no solamente conservan el saber histórico de una localidad, sino que son agentes relevantes en la construcción de nuevo conocimiento.

Las bibliotecas, sin duda, están en el "rubro" del conocimiento. Comparto, sobre todo, la idea de que el conocimiento se crea a través de la conversación (Pask, 1975). Y las bibliotecas están en el "rubro" de la conversación. Algunas conversaciones son provocadas por un libro, un video o una página web. Algunas conversaciones construyen significado: Wikipedia es un claro ejemplo de esto. A través de la conversación, desde la más superflua hasta aquella que explora lo profundo del devenir humano, podemos replantearnos un enfoque más participativo y coloquial de las bibliotecas, que en general podría ayudar a estas a integrar sus funciones actuales y a pensar en un futuro mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Carr, Nicholas (2008). "Is Google Making Us Stupid?" en *The Atlantic*.

Pask, G. (1975). *Conversation, Cognition and Learning*. Amsterdam: Elsevier.

Platón (2003). *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen III: *Fedón. Banquete. Fedro*. Madrid: Editorial Gredos.

Sparrow, Betsy (2011). "Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips", en *Science*.

Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Madrid: Ediciones Morata.

Cuando el problema no es la tecnología: lectura y experiencia en la cultura digital

Por Carolina Gainza

La pregunta que nos convoca, ¿está Google volviéndonos estúpidos?, es sin duda una pregunta provocadora y, al mismo tiempo, muy conservadora. Asume una cuestión que circula frecuentemente en los análisis relacionados con la baja en los indicadores de lectura: la culpa la tiene la tecnología. Que la gente lee menos porque tiene demasiados estímulos tecnológicos: internet, blogs, Facebook, Twitter, Google, entre otras tecnologías que estarían “degradando” la cultura. Que las personas ya no buscan información en los libros, sino que recurren a Google o Wikipedia. Que manejamos tanta información que al final no sabemos nada. Todas estas visiones “apocalípticas”, relacionadas con la idea de que “lo nuevo” rompe con todo lo anterior y que es definitivamente una “pérdida” respecto de las prácticas del pasado, las podemos encontrar en diversos momentos de la historia: con el surgimiento de la imprenta y la masificación de los libros, con el desarrollo de las tecnologías del cine y la fotografía, con el advenimiento de la cultura de masas y la televisión. Y así también lo encontramos en relación con la masificación del uso de las nuevas tecnologías.

Por el contrario, pienso que interpretar los fenómenos culturales de esta forma es mirar las transformaciones con los lentes equivocados. Efectivamente, en la actualidad, la información y el saber circulan por otras vías, así como también se procesan de otra manera. En este sentido, nos encontramos ante nuevas formas de hacer, de percibir y de procesar. Esto no solo afecta la producción cultural y su circulación, sino que, y quizá en mayor medida, se relaciona con su recepción. Surgen nuevas prácticas que se traducen en experiencias diferentes. En este sentido, las diversas formas de apropiación de las tecnologías digitales nos indican que muchas cosas ya no se hacen como antes. Y, dirigiéndonos al tema de este seminario, estos cambios afectan no solo a la producción y circulación de textos, también a su recepción y lectura.

Desde hace muchos años que el espectro de los bajos indicadores de lectura acechan a la cultura literaria y cultural en nuestro país. Según el último informe de la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (ENPCC) publicado en

2013, el porcentaje de encuestados que había leído al menos un libro al año alcanzaba un 47%, frente a quienes no habían leído ninguno (53%). Hay que considerar que esas cifras son mejores que las obtenidas en el 2005 y 2009 en la misma encuesta. De quienes habían leído al menos un libro, el 77,7% había leído entre uno a cinco libros, cifra que ha tenido mínimas variaciones desde la aplicación de la encuesta en el año 2005. Estas cifras varían según la edad (al aumentar la edad disminuye la lectura), nivel socioeconómico (a mayor nivel socioeconómico más lectura) y nivel educacional (a mayor nivel educacional más lectura). El estudio de CERLALC-Unesco, sobre comportamiento lector y hábitos de lectura en América Latina (2012), situó a Chile como el segundo país que más consume libros entre los países latinoamericanos incluidos en el estudio. Sin embargo, según este estudio, leer 4,7 libros al año es un indicador relativamente bajo de consumo de libros en comparación con países desarrollados.

La mayor preocupación a la que apuntan los resultados de estos estudios se relaciona con los hábitos de lectura, donde el gusto por esta actividad aparece en los últimos lugares. En la ENPCC (2013) se constató que la gente no lee, en primer lugar, porque no le interesa o no le gusta (33,3%); en segundo lugar, por falta de tiempo (33,2%), y en tercer lugar, por falta de costumbre (17%). Sin embargo, lo que encendió la alarma fueron los resultados del estudio de competencias de la población adulta 2013, encargado por la Cámara Chilena de la Construcción al Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, el cual revela que casi la mitad de los chilenos no entiende lo que lee, lo cual es consistente con lo que señala la Encuesta de Comportamiento Lector del año 2011, también realizada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile y encargada por el programa Lee Chile Lee del CNCA, donde el 84% de los chilenos “no demuestra una comprensión adecuada de textos largos y complejos”.

Respecto de la crisis de la lectura y del libro, la investigación “Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información”, desarrollada por Jesús Martín Barbero y Gemma Lluch en el 2011, plantea lo siguiente: “Las crisis del libro y la lectura remiten entonces al ámbito más ancho de cambio cultural, el que conecta las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de escribir, y ambas con transformaciones de la sensibilidad y la sociabilidad ciudadana”. Por supuesto que las políticas de lectura, el impuesto al libro, los programas educacionales y otra serie de variables tienen mucho que ver en las características que adquiere el problema en Chile. Sin embargo, a esto se suma un tema quizá más fundamental: las políticas de lectura y de educación muchas veces no contemplan que las tecnologías digitales no son solo técnicas de consumo; también son materialidades que se traducen en nuevos soportes de escritura que afectan la reproducción, circulación y recepción de los textos. Frente a las cifras mencionadas se escuchaban comentarios del tipo, “la gente no lee porque está pegada a la tele, el computador o el celular” o “es que no leen

porque están todo el día con los videojuegos, el Facebook o el WhatsApp". Estos comentarios obedecen a una concepción de la cultura en que la lectura, los libros y la escritura están separados de la imagen, la pantalla, la oralidad y lo sonoro, cuando en la cultura digital todos estos lenguajes se encuentran imbricados. En este contexto, las tecnologías digitales –y sus plataformas narrativas y de creación– están marcando nuestras experiencias de lectura en cuanto en la actualidad nos encontramos enfrentados a diversas formas de escritura, lenguajes y textualidades que circulan y se producen en circuitos culturales alternativos a los tradicionales.

La manera como abordamos la tecnología y sus usos es determinante para la forma que adquirirán las políticas de lectura, pues significará tomar en cuenta una serie de variables relacionadas con los cambios respecto de las formas de leer, de experimentar y percibir el mundo derivadas de los usos de las tecnologías digitales. Por ejemplo, las tecnologías digitales y las redes sociales han marcado diversas prácticas culturales. Es el caso del consumo de películas, donde según los resultados de la ENPCC (2013), un 70,7% de los entrevistados había visto películas de video en los últimos 12 meses, un 34% las compra en la calle y un 23,5% las bajó gratis. Considero que en el caso del libro ocurrirá un fenómeno similar cuando exista un mayor acceso a dispositivos electrónicos de lectura.

Una cuestión que, a mi juicio, es fundamental en el análisis de la lectura en la era digital es que la cultura letrada ha ido perdiendo su lugar dominante, así como las formas asociadas a ella. Cada vez más la oralidad, lo visual y lo sonoro cuestionan ese lugar dominante a través de su fuerte presencia en la cultura digital. Los videojuegos, las hipermedia, la lectura en distintos formatos electrónicos y las diversas formas de creación circulantes en las redes sociales y en internet, proponen nuevas maneras de leer y concebir la lectura, lo cual incide en las formas de recepción cultural. Con esto no pretendo postular el "fin del libro" –otra de las "fatalidades" que circulan en torno al desarrollo de las tecnologías digitales–, sino que busco señalar la convivencia de diversas prácticas de lectura y escritura con aquellas vinculadas a los libros.

En este sentido, deberíamos preguntarnos sobre cómo lee la gente hoy en día y la experiencia de su lectura. Es decir, cambiar la pregunta acerca de por qué la gente no lee o si internet mató a los lectores o si la tecnología nos transforma en masas alienadas o estúpidas, y dirigirla a cómo las personas están leyendo, cómo están procesando la información, analizar los mecanismos de apropiación de las tecnologías y sus materialidades en relación con cómo estas afectan nuestras prácticas y las maneras de relacionarnos con el mundo. En efecto, Roger Chartier, en su presentación en este seminario en 2012, señaló que estamos ante un cambio inédito en la historia de la humanidad, donde "La revolución digital modifica todo de una vez: los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer". La lectura digital es una práctica hipertextual, discontinua,

segmentada, se lee a saltos, se pasa de un enlace a otro, ¿no es eso lo que hacemos cuando navegamos por internet?

La lectura en digital es como un juego, un juego de navegación a través de distintas textualidades, donde se pierde el sentido de totalidad que nos entrega el libro impreso. Es así como, al mismo tiempo que comenzamos a leer una obra en la pantalla, revisamos temas que nos interesan en Wikipedia, vamos a un video relacionado con su autor, hacemos una búsqueda en Google de un tema que nos llamó la atención y que nos pareció ver mencionado en otro libro, o buscamos un libro citado en la obra. La intertextualidad se hace visible en estas búsquedas y, a la vez, las conexiones que vamos haciendo se vuelven infinitas. La lectura y el diálogo que establecemos con el texto a través de ella ya no es lineal; se trata de una práctica de lectura extendida, donde el lector utiliza los recursos digitales disponibles para buscar la información que desea comprobar. La lectura, en este sentido, sale de la materialidad del libro y se conecta con otros espacios textuales, con imágenes, con elementos audiovisuales, e interactúa con diversos recursos informativos que van más allá de lo que el autor le provee al lector en el espacio limitado del libro. En el ámbito de la circulación, los lectores, así como los espectadores y auditores, se saltan las industrias culturales, publicando y compartiendo libros, películas, música, y difunden sus propias producciones. Y de esta forma, los circuitos de producción y circulación del saber se modifican.

Dentro de estas diversas formas de leer-crear-circular han surgido distintos tipos de obras literarias, que dialogan y utilizan los recursos digitales disponibles. En cierta forma, responden a esta manera de experimentar el texto y la lectura que hemos descrito, relacionada con la lectura en red, hipertextual. Es el caso de las hipermedias narrativas, los hipertextos, los poemas generados por computadora, las narrativas-juego, entre otras. Un ejemplo de estas en la literatura digital en español es *Golpe de gracia*, del escritor y académico colombiano Jaime Alejandro Rodríguez. Y la pongo como ejemplo porque da cuenta de las transformaciones de que hemos hablado hasta ahora. Se trata de una hipermedia narrativa que funciona como un juego, donde el lector debe descubrir un misterio. Pero no solo eso, sino que además de interactuar está invitado a contribuir en diversas actividades ligadas a la narrativa. El proceso creativo de esta hipermedia, por otra parte, está marcado por un trabajo colaborativo entre distintos actores, como el escritor, el programador, encargados de audio y video, compositores musicales, entre otros. Finalmente, el trabajo circula en internet libremente y es apropiable por otros, no solo en cuanto idea, sino que también es posible compartir la obra e intervenir en su desarrollo más allá de la narrativa que se presenta en el juego. En este sentido, la recepción del texto resulta en una experiencia en la cual el lector no solo activa la obra en una acción que va más allá de la interpretación –debe moverse, activar enlaces, interactuar con el lenguaje de códigos–, sino que, además, participa de un proceso colaborativo y relacional donde se comparte y se crea.

Las características interactivas y, en algunos casos, participativas de las obras digitales son conceptualizadas por Nicolas Bourriaud, en el contexto del arte, como “estéticas relacionales”, en cuanto estas obras no solo reflejan sino que crean relaciones sociales entre los espectadores, la obra y los creadores, y entre los espectadores mismos. Esto llevado a la literatura, como en el caso de *Golpe de gracia*, hace sentido porque se trata no solo de la interacción que se puede establecer entre el autor y los lectores/operadores/navegadores, sino que también entre los mismos usuarios, que construyen comunidades interpretativas/participativas, y entre los usuarios y la máquina, lo que nos lleva a la discusión de la subjetividad post humana, y también en la relación misma del autor y su obra. Aquí, entonces, podemos identificar una estética y una práctica creativa que afecta las subjetividades tanto del autor como del lector, así como también hay una resignificación de la tecnología. En el caso de la hipermedia de J.A. Rodríguez, los niveles de participación van desde la interacción, donde el usuario no modifica la narrativa, pero sin embargo la experiencia del texto es diferente (activar códigos, enlaces, elegir caminos, hasta jugar un juego de video), hasta la participación en diversos espacios, como extender las historias, comentarlas y enviar contribuciones. El lector se convierte en un operador de códigos, el autor se aleja cada vez más del genio creador y deja su obra en manos del lector, y la tecnología adquiere otros significados culturales en el contexto de la experiencia del texto digital y los usos que la tecnología adquiere en términos de estructura que facilita la comunicación, la colaboración y la interacción.

Se puede preguntar, y con justa razón, dónde están esos lectores. Y efectivamente, el tipo de lectura recién descrito no corresponde aún a una práctica extendida. Sin embargo, debemos considerar que las tecnologías se desarrollan mucho más rápido que las prácticas culturales que estarán asociadas a ellas, como señala Roger Chartier: “La larga historia de la lectura muestra con vigor que las mutaciones en el orden de las prácticas a menudo son más lentas que las revoluciones en las técnicas”.

Para concluir y volviendo a la pregunta de este panel, la investigación de Martín Barbero y Lluch plantea que:

Al atribuir la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, la escuela se ahorra el tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe únicamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan.

En un mundo donde los niños aprenden a teclear el celular, prender la tele y usar el computador junto con leer, es necesario preguntarse no si la tecnología nos vuelve estúpidos, sino cuáles son las nuevas maneras de leer, procesar y aprender en

la sociedad actual. Creo que de esta forma podremos avanzar en comprender la experiencia de lectura no solo asociada a los libros, sino que también relacionada con las imágenes, con lo sonoro, lo audiovisual y lo oral, lo cual ocurre en la cultura digital asociado a los dispositivos tecnológicos y las redes, en esas pantallas de las cuales ya no nos podemos despegar.

BIBLIOGRAFÍA

Bourriaud, Nicolas (2009). *Relational Aesthetics*. París: Les presses du réel.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). Encuesta nacional de participación y consumo cultural. Santiago.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro de Microdatos, Universidad de Chile (2014). Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional. Santiago.

CERLALC- Unesco (2014). Comportamiento lector y hábitos de lectura. Una comparación de resultados en algunos países de América Latina. Bogotá: CERLALC- Unesco.

Chartier, Roger (2013). "Leer la lectura", en *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. Santiago: Ministerio de Educación.

Martín Barbero, Jesús; Gemma Lluch (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC.

OTIC de la Construcción y Centro de Microdatos, Universidad de Chile (2013). Estudio de competencias de la población adulta 2013. Santiago: Cámara Chilena de la Construcción.

Rodríguez, Jaime Alejandro (2014). *Golpe de gracia*. Hipermedia interactivo.

La muerte de los niños expertos en dinosaurios

Por Nicolás Copano

La tragedia sin humor carece de toda inteligencia

Enrique Vila-Matas

El 2014 será recordado como el año donde la crisis cognitiva llegó para quedarse. La generación educada en los términos del *fast food* pasó a engrosar la lista de empleados de instituciones públicas y privadas, teniendo efecto directo en nuestras vidas.

El 6 de enero, la Seremi de Obras Públicas de la Región de Los Ríos confirmó que el primer puente basculante de Chile fue instalado al revés: el brazo que debía estar en el sector de Isla Teja estaba en el sector de Las Ánimas, y viceversa.

El 6 de agosto, una estudiante de Enfermería de la Universidad del Pacífico, identificada como M.P., administró insulina a nueve personas en lugar de heparina, como lo requería su tratamiento. Tres pacientes murieron.

El 12 de octubre, luego de una alerta mundial de ébola, Juan González, proveniente de Guinea (país libre de la enfermedad), fue atendido en el Hospital Barros Luco por síntomas febriles. El protocolo OEA fue aplicado, pero los fallos de los funcionarios fueron alarmantes. Primero, el irresponsable avisó por altoparlante en la sala de emergencias, donde un usuario de celular registró el momento: los presentes en la sala, carentes de información, se tapaban la boca como víctimas de un derrumbe y gritaban. La evacuación fue más parecida a un acto intuitivo que premeditado y sin pensar en las cámaras que había en todos los bolsillos. El periodismo no dudó en aportar al descontrol cuando, en la conferencia de prensa de la ministra Helia Molina, un móvil de Canal 13 subvalora a la audiencia y declara: "Aun a riesgo de hacer preguntas casi infantiles, pero es para que la gente entienda en la casa", para introducir su pregunta. La ministra respondió a los medios: "Este no es un caso de ébola, ni siquiera es un caso sospechoso. Sería sospechoso si viniera de Sierra Leona, un país donde hay un brote, pero por venir de África, de todas formas, lo hemos considerado un probable caso sospechoso".

En síntesis: los funcionarios del hospital no entendieron lo que quiso decir la ministra y se desató un caos, donde cada uno trató de tomar “la mejor decisión”. Pero esto no termina ahí. El 24 de noviembre, el partido político Unión Demócrata Independiente, como parte de su estrategia comunicacional contra la reforma educativa, lanza una secuencia en YouTube, con la clara intención de viralizarla, con el *hashtag* #YoMeRebelo. En la secuencia, que utiliza un sonidista, un camarógrafo y un editor (que incluso posproduce el color del video), la diputada por el distrito 10, Andrea Molina, dice: “Me rebelo contra todos aquellos que hoy día no pueden tener una educación digna”. O sea, Molina decide ir contra los que no tienen dignidad. Si esto no es un desliz freudiano, la cadena de errores que va desde los realizadores, hasta los clientes del video, pasando incluso por los simpatizantes del partido que no vieron el error, es monumental.

Todos estos problemas tienen directa relación con el cómo entendemos y procesamos las ideas. Los encargados del puente y la enfermera, los funcionarios del hospital y los políticos citados leyeron mal la información. La valoración de los estímulos, la comprensión del entorno, el contexto sin lectura no sirve de nada. Y hay un dato alarmante que complementa el escenario: el Simce 2013 desnudó que un 37,4% de los escolares tiene el nivel adecuado de comprensión lectora en cuarto básico.

O sea, la solución a corto plazo de esta emergencia que debería unir a la nación en torno a un plan, ya que afecta en niveles productivos y sociales a muchísimos chilenos, es más bien lejana.

En todos los casos hubo una carencia: no hubo lectura de la realidad. No existió el proceso de analizar lo que sucedía: ni las instrucciones de la construcción de un puente o el uso de una sustancia en lugar de otra. Todas estas situaciones mataron, alertaron innecesariamente o simplemente dañaron la comunicación de grupos de personas. ¿Qué se puede hacer en torno a esto? ¿Cómo poder fomentar la lectura, incluso cuando hay más estímulos para los chicos “me gusta” en comparación con los niños McDonald’s de la generación anterior?

Creo que es una obligación del Estado fomentar la creación de plataformas culturales, pero no se podrá lograr si pensamos en los chicos como si aún vieran VHS. Estamos frente a otros seres en el aula, distintos incluso a nosotros, los de los 90: los de la reforma de Brunner. Sus interacciones son distintas, por tanto, el primer paso para salvar a la generación del “me gusta” es entender sus comportamientos. Dar el salto depende de comprender a las audiencias.

Si los índices actuales de consumo cultural consideran a los libros como el principal indicador de lectura, existen problemas de fondo que no están siendo considerados. En primer lugar, los niveles socioeconómicos altos tendrán mayor posibilidad de acceder a textos novedosos (las últimas novelas juveniles), ya que los padres podrán comprar libros para sus hijos con mayor facilidad que los de estratos bajos.

Digamos que los niños de estratos altos tienen mayores posibilidades de “ser curiosos”, ya que su mundo es más amplio: padres, lecturas, fotografías en lugares del mundo. Hay un mundo que es accesible más allá del barrio.

En segundo lugar, muchos y muchas podrán argüir que las bibliotecas públicas existen y que la brecha económica puede superarse mediante ese mecanismo. Sin embargo, el mismo estudio reveló que el NSE ABC1 asiste en un 52% a bibliotecas, mientras que solo un 29% del NSE E lo hace.

Lo anterior se vincula con el tercer punto, que dice relación con los capitales culturales (Bourdieu, 1997). Estos constituyen bienes que se distribuyen desigualmente dependiendo del nivel socioeconómico, es decir, los niveles altos consumen más cultura que los bajos, ergo, leen más libros. Acá los argumentos son diversos, pero lo cierto es que los de menor poder adquisitivo, seguramente, crecieron en hogares donde los libros escaseaban y los pocos que había fueron comprados para alguna prueba de su escuela, liceo o colegio.

Acá es posible afirmar que la cercanía de la lectura como pasatiempo o acción que se desarrolla en el hogar, no la viven de igual forma los y las jóvenes. La lectura o el interés en ella debe considerar la desigualdad económica que genera escenarios en los cuales el acceso al consumo cultural en calidad de objetos no resulta equitativo. No solo existen jóvenes desinteresados por libros, sino que estrictamente hay más jóvenes de nivel socioeconómico bajo en esa fracción.

La alternativa al problema anterior es un aparato democratizador de todo tipo de tendencia y contenido: los móviles. Un estudio del Pew Research Center (2014) indica que un 91% de chilenos y chilenas tiene celular y el 66%, con acceso a internet. La diferencia en este punto deja de ser exclusivamente socioeconómica y se trata más bien de matices en parámetros de búsqueda y elecciones.

Actualmente, donde las conductas asociadas al entretenimiento, información y formación están en pleno proceso de cambio, la institucionalidad vive una seria crisis: se fía y pone foco en mecanismos tradicionales para comprender la cultura y la educación. Para medir hábitos de lectura, usamos el parámetro de “cantidad de libros leídos por año”, ignorando así procesos en los que el acto de leer se ha modificado y ya no se vive y desarrolla como antes. Quizá un chico de hoy lea mucho más que el de hace 20 años en la pantalla de su celular.

Doy charlas a chicos y chicas entre quinto y octavo básico, semana a semana, por el plan de Responsabilidad Corporativa Internet Segura de la compañía de telecomunicaciones VTR, de todos los estratos sociales: he visitado más de 300 colegios en todo Chile. En la charla hacemos un ejercicio que consiste en preguntarles a los jóvenes si les gusta leer. La mayoría responde que no, pero cuando se les dice que es sobre un videojuego de moda, la respuesta cambia automáticamente con un entusiasmo desbordante.

¿Los y las jóvenes no disfrutan leer? O ¿su forma de leer e intereses son los que no se acoplan a la estructura educativa actual?

Quizá los planes de lectura provocan que los chicos y chicas odien leer. Ese es el primer problema: las y los profesores trabajan para niños y niñas expertos en dinosaurios. ¿Se acuerdan de esos insoportables que acumulaban información y visitaban el clan infantil de *Sábado Gigante*? Bueno, ya no existen: los chicos y chicas de ahora tienen otra forma de comprender el mundo. Viven en su propio mundo y la tecnología los encarcela en él.

En los planes y programas de educación hay diversos textos que suelen no ser de interés para los jóvenes, incluso con lenguaje desactualizado que no logran comprender del todo. Esto finalmente es un atentado contra la lectura: se fomenta el acto de leer, pero “leer” la realidad, que es un proceso que se relaciona con la cognición y cómo recibimos la información, queda absolutamente de lado.

Sin embargo, el problema de “la lectura” está lejos de ser solo ese. El qué se lee, a través de qué medios y el acceso desigual a recursos son otras variables que deben ser consideradas al momento de analizar el fenómeno.

Según un estudio del Centro de Microdatos de Universidad de Chile (2013), los hábitos de lectura no se han modificado desde el año 1998 a la fecha. ¿Acaso la lectura está en crisis o será que su forma se ha modificado y no se ha trabajado en torno a ese cambio?

El catedrático Francisco Mora afirma que internet ha cambiado los mecanismos de atención cerebral. Navegar requiere un tipo de atención que es breve y muy variada, por lo que conservar la concentración sostenidamente en algún tema se ha transformado en un problema.

Bajo lo anterior, es posible abordar nuestra primera variable de interés: los avances tecnológicos y la diversificación de la lectura. Es probable que los y las jóvenes hoy lean mucho, pero lo hagan en tramos breves, sobre temas diversos y no precisamente lean libros o cosas que los programas educativos consideran óptimos. Tenemos lectores tipo Tumblr: la plataforma digital donde se pegan fragmentos de fotos, videos y textos a modo de *collage*. Allí es donde la reflexión debe orientarse a qué leen los y las jóvenes y, sobre todo, de qué forma lo hacen. Afirmer que la generación de hoy no lee sería errado, pues se mide cultura y lectura por “cantidad de libros leídos”, y lo que existe no son jóvenes que no leen, sino jóvenes que han perdido interés por los libros pero no necesariamente leen menos.

Diariamente, son millones las personas que se enfrentan a la mayor plataforma de conocimiento del mundo. No solo se dispone de un flujo de información enorme, sino también se está ante la sensación de que cualquier pregunta puede ser respondida y que para lo nuevo e inexplorado, el espacio es cada vez más pequeño.

La globalización ha abierto horizontes que permiten relaciones de carácter regional y global. No se trata de una sociedad mundial, sino de un espacio en el mundo que se caracteriza por la multiplicidad y ausencia de integridad, que se abre en la actividad y la comunicación. Hoy se está ante un escenario que permite un enorme nivel de interacción, integrados por artefactos tan simples como las redes sociales.

El acceso a información diversa conlleva interrogantes importantes. En primer lugar, conocer qué se comparte y en segundo lugar, si esos intereses influyen en procesos reflexivos y de conocimiento. Lo más probable es que las plataformas más usadas (Facebook, Instagram, etc.) envuelvan a las personas en un ciclo donde lo que les interesa (o a la gran mayoría) es casi a lo único que terminan accediendo: lo que los sitios hacen es sugerir y viralizar lo más visto en tus redes (amigos, contactos, páginas de interés), por lo que el universo de posibilidades de elección se ve fuertemente influido por este tipo de elementos. Por lo tanto, a la hora de googlear es probable que no sea complejo conocer cuáles serán las principales búsquedas de esa persona.

Bajo lo anterior surgen otras interrogantes: ¿Será que las personas no saben hacerse las preguntas correctas ante la biblioteca más grande del mundo? o ¿será que se las hacen en base a un universo de posibilidades fuertemente influido por su contexto, gustos, intereses, nivel socioeconómico y amigos? Es probable que un joven ABC1, debido a sus redes y contactos, llegue a hacer clic en un sitio que habla de ir a practicar *snowboard* o del último gran ballet que se estrena en un teatro cercano a su comuna y seguramente busque en internet cosas relacionadas. Sin embargo, un joven de estrato bajo lo hará sobre fútbol o aquello que sea más cercano a su realidad.

Más allá de lo anterior, hay una variable importante: ser joven. Si bien hay muchas formas de ser joven e identidades diversas, lo cierto es que la entretención y sentirse validados juega un rol clave. Por lo tanto, fuera de temas que tengan que ver con su liceo o colegio, lo más probable es que sea poco posible que un joven quiera leer un libro por internet sobre la Segunda Guerra Mundial, pero ello no es sinónimo de que no quiera disfrutar de alguna lectura. Por el contrario, leerá fragmentos cortos, un listado de anécdotas interesantes sobre lo que ocurrió en aquellos años e incluso, querrá compartirlo mediante un enlace de BuzzFeed.

Hoy en día, los y las jóvenes pueden tener preguntas y solucionarlas en tiempo real a través de internet, cosa impensada para nuestros padres. Lo cierto es que la forma de conocer, leer y hacerse preguntas tiene nuevas variables, que como sociedad recién estamos incorporando como fenómenos que influyen en nuestra cotidianidad.

Pensar que no se está leyendo o que no se están haciendo preguntas se debe a que no hay espacios para las nuevas formas e intereses de lectura y que no se está

reflexionando en torno a las nuevas inquietudes de las generaciones. Si se sigue educando como si el joven fuera experto en dinosaurios, se podría estar desechando su potencial, impregnado de una era interconectada y de enorme velocidad de datos.

La filosofía, en palabras de Eduardo Carrasco (2013), promueve el pensamiento libre y por ende, cuestionar cosas. Se enfrenta a temas no resueltos, como la condición del ser humano, por qué estamos aquí y ahora, si la historia tiene sentido o no y qué es lo bueno y malo. Cada generación y tiempo se ha encargado de desarrollar procesos reflexivos respecto de su entorno y forma de vida, motivo por el cual pensar que hay jóvenes que no se preguntan cosas, es un error. ¿Qué se preguntan? Es otro tema. Quizá lo importante es reflexionar si acaso se les está dando espacio a los y las jóvenes para expresarse y sentirse validados en todos los espacios. Ignorar la discriminación generacional en Chile no es provechoso si importa fomentar lectura, conocimiento y reflexión en un grupo que históricamente se piensa puede estar equivocado o pierde el tiempo.

Por lo tanto, ¿será que Google transforma a las personas en estúpidas? o ¿será que ignoramos contextos, identidades, nuevas formas de lectura, intereses y modos de relacionarnos con el mundo? Probablemente, lo errado no es el accionar de un grupo, sino cómo estamos pensando a ese grupo, cómo el peso de la tradición cultural y educativa engeguece nuevos procesos, cómo las nuevas comunicaciones aún no las comprendemos del todo, cómo la tecnología ha desbordado a las formas clásicas de pensamiento e interacción.

La relación con las juventudes y sus identidades es otro punto de interés para abordar el fenómeno de la lectura. Actualmente, leer relatos breves, artículos, noticias que circulan por redes sociales, datos en formato de listados y similares, constituyen una de las principales bases de lectura de los y las jóvenes.

Anteriormente se explicó sobre el interés en la información rápida, la atención en intervalos breves de tiempo y sobre cómo ello influye en la forma de vivir y concentrarse en la lectura. Internet, redes sociales y buscadores muestran una nueva forma de establecer relaciones con la entretención, información e interacción, dejando objetos, como los libros, obsoletos.

Internet es donde está disponible la mayor biblioteca del mundo, por lo que las preocupaciones van orientadas a nuevos campos, por ejemplo, ¿qué eligen de internet los y las jóvenes?

Las identidades en juventudes son un factor clave para comprender los porqué del desinterés en los formatos de lectura clásicos, ya que los elementos con los cuales los y las jóvenes se identifican distan de los modelos educativos convencionales, por lo tanto, de los formatos tradicionales de lectura. Lo nuevo, lo tecnológico, lo rápido y novedoso son cualidades que se asocian a lo joven, ya que "los identifica"

y progresivamente se han apropiado y dado vida a dichos espacios. Facebook es el nuevo MTV y YouTube la nueva tele, porque los contiene y les entrega espacio y posibilidad de mostrarse. La ideología del “me gusta” y del reconocimiento entre pares.

No solo el formato tecnológico y su particular estilo de lectura es algo que caracteriza a los jóvenes hoy en día, sino que ciertos temas y formas de interacción también lo son. Hoy se lee para compartir contenido en redes sociales, se lee para seguir comentando en una cadena de tuits y se hace sobre temas que para jóvenes son relevantes o los identifican lo suficiente.

Parte del desinterés en la lectura tradicional tiene que ver con procesos de identificación y distancia generacional. Existen jóvenes que no tienen interés por los libros, porque parecen algo distante a su realidad, porque su forma de relacionarse con el mundo es otra, y la gran mayoría seguramente ha llegado a pensar que los textos en su formato de papel serán material obsoleto en pocos años. La educación formal, lo serio y educativo a nivel de lectura, es algo que, además, se aleja de los intereses de jóvenes, invalidando sus lecturas diarias y posicionándolas como una pérdida de tiempo. Muchos sitios enfocados en adolescentes combinan entretenimiento con noticias, dando espacio para la opinión y lectura de cosas diversas, respondiendo a sus necesidades e intereses actuales.

Lo óptimo sería ahondar en lo que los jóvenes están dispuestos a leer diariamente, conocer sus motivaciones e ideas y repensar los indicadores de lectura que se manejan a nivel país. La complejidad radica en que lo educativo (por ende, la lectura de textos “tradicionales”) se ha instaurado en el imaginario social juvenil como algo tedioso y aburrido, mientras que aquello que los identifica es visto como pérdida de tiempo y entretenimiento, aunque ello implique leer.

Probablemente, la gran solución para esto sea entender que la mejor forma de portar un libro no es una mochila y ni siquiera en un libro, sino en el celular. Pero dar ese paso, sacarnos la imagen del papel y la tinta para entregar educación, comprendo, es demasiado complejo para la generación que ama talar árboles. En todo caso, para darle una mirada positiva al asunto, no son solo los educadores los que viven esa nostalgia innecesaria: también los medios de comunicación y la estructura productiva en general. Pero la historia avanzará hacia donde tenga que ir, no adonde la lleven los que vivieron la verticalidad del pasado. Estar preparado para eso será la diferencia entre la cantidad de puentes mal instalados, los políticos que aún no se dan cuenta de que los graban y leen todo el tiempo o una enfermera que mate gente el día de mañana. No volvamos a cometer el error de tener libros en todos los colegios que nadie leerá a menos que sea por obligación escolar, enseñando códigos de “odiar” más que “amar” el conocimiento.

No seamos los asesinos de los lectores del mañana.

BIBLIOGRAFÍA

Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Madrid: Paidós.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Bravo, David (2013). Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y comparación 1998-2013. Santiago: Centro Microdatos Universidad de Chile. En www.microdatos.cl/doctos_noticias/presentacion%20David%20Bravo.pdf

Carrasco, Eduardo (2009). "¿Por qué un ramo de filosofía?", en EducarChile. Disponible en: www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=103409

Departamento de Estudios, Sección de Observación Cultural (2011). "Reporte estadístico N° 7 Nivel Socioeconómico". Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. En www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/reporte_nivel_socioeconomico.pdf

Pew Research Center (2014). "Emerging Nations Embrace Internet, Mobile Technology". Washington D.C.: Pew Research Center (www.pewglobal.org).



Capítulo 11

CÓMICS Y NOVELA GRÁFICA

Algunas consideraciones sobre el arte de Scott McCloud

Álvaro Bisama y Ricardo Martínez

La búsqueda de una identidad narrativa para el cómic chileno en las raíces históricas, literarias, geográficas y folklóricas

Francisco Ortega

La voz femenina en la narrativa gráfica contemporánea: autoterapia y reivindicación de género

Marcela Trujillo

Chile: de la historieta a la narrativa gráfica

Carlos Reyes G.

Algunas consideraciones sobre el arte de Scott McCloud

Por Álvaro Bisama y Ricardo Martínez

1

Pensar en el lugar que Scott McCloud ocupa dentro del campo cultural de la historieta contemporánea es complejo. McCloud (1960) comenzó a publicar cómics en la década del 80, pero luego de cerrar su serie *Zot!* se dedicó a analizar el funcionamiento del lenguaje del cómic con una sofisticación y una profundidad inéditas. Los trabajos de McCloud, en ese contexto, se volvieron relevantes, en un medio en que dicha reflexión teórica estaba ausente desde el punto de vista de los creadores y, desde la óptica de los investigadores, había sido secuestrada por una clase de análisis posestructural/ semiológico que la leía de modo subordinado a otros campos, como el cine o la literatura, antes que como una forma específica y legitimada de arte. De este modo, para entender el lugar y el aporte de McCloud es necesario pensar el contexto de la historieta norteamericana de la década del 80: McCloud comienza a publicar en el momento exacto en que el cómic norteamericano está cambiando de eje y reflexionando sobre sus procedimientos en varios frentes.

El primero de esos frentes es la industria de la historieta norteamericana, que en la segunda mitad de los ochenta está sufriendo cambios importantes en varios frentes. Por un lado, las editoriales *mainstream*, como Marvel y DC Comics, están sufriendo un proceso acelerado de maduración estética. Las dos compañías no solo se ven obligadas a replantear el orden de sus imaginarios que sufrían ante el lector de crisis de coherencia y legibilidad (que tratadas de remediar con trabajos como *Secret Wars* o *Crisis en Tierras Infinitas*), sino que, además, en ese proceso deben darle libertad creativa a una serie de autores para que renueven sus franquicias más importantes. Los grandes trabajos de Frank Miller (*Daredevil*, *Ronin*, *The Dark Knight returns*, *Batman: Año Uno*, *Electra asesina*), Alan Moore (*Swamp Thing*, *Watchmen*, *Batman: The Killing Joke*), Chris Claremont (*Uncanny X-Men*), John Byrne (*Superman: Man of Steel*) o Bill Sienkewicz (*New Mutants*) deben ser juzgados en dicho contexto donde las editoriales fueron capaces de ceder el control creativo de sus personajes y temas para renovarlos en el mundo de los años finales de la guerra fría, con las sombras de Ronald Reagan y Margaret Thatcher sobre ellos.

Esas sombras no eran menores. La transformación de la historieta comercial norteamericana en el período que va de 1986 a 1992, que es cuando McCloud comienza a publicar, es radical. No solo supone un tono más ambiguo desde el punto de vista moral y una investigación estética en los límites de la página del cómic comercial, sino la cita directa a la política y la cultura de aquellos días. Así, si en *The Dark Knight returns* (1986), Superman era un funcionario del gobierno de Estados Unidos que le rendía cuentas a Ronald Reagan, en *Watchmen* (1986) se presentaba un mundo donde el Watergate no habría ocurrido y en un número de *Hellblazer* (1988) Thatcher aparecía retratada en la portada como un demonio. Eso, sin contar con las citas a la cultura pop y el ocultismo que cruzaban los trabajos de Grant Morrison (*Doom Patrol*, *Animal Man*, *Arkham Asylum*), la sicodelia de Peter Milligan, Chris Bachalo y Brendan McCarthy (*Shade: the changing man*) y la tradición literaria por parte de Neil Gaiman (*Sandman*).

Se trata de un momento donde las historietas industriales se abren a repensar el modo que tienen de referirse al cuerpo y a la política en el contexto de una renovación acelerada, de la mano de una serie de artistas ingleses (Moore, Delano, Gibbons, McKean, Morrison, Gaiman, etc.), pero también de la reflexión en los modos de sus lenguajes a partir de la influencia del manga, el cómic europeo y la misma tradición norteamericana. En ese sentido, es imposible no pensar en el hecho de que mientras DC y Marvel tratan de renovar sus franquicias, un autor como Jack Kirby emprende una campaña por la recuperación de sus derechos de autor, además de la devolución de las páginas originales de sus trabajos clásicos, perdidas o guillotizadas desde hace décadas.

Lo anterior tiene un costado interesante; McCloud comienza a publicar en el mismo momento en que la libertad estética del cómic norteamericano empieza a pensarse en relación directa con los modos de producción y circulación de la historieta en dicho campo cultural. El esfuerzo de un autor como Dave Sim, que dibuja, edita y distribuye su cómic *Cerebus* (1977-2004), opera como correlato de las demandas de un Kirby en relación con la deuda histórica que las *mayors* tienen con él, además del impulso que publicaciones como el *Comics Journal*, de Gary Groth, le dan al medio. En todos estos casos subyace la pregunta sobre el lugar del artista del cómic en su propio campo continuando la transformación que los cómics *underground* de los 60 y los 70 ya habían asumido como central y colocando ese debate al centro de publicaciones de los 80, como la *Raw*, de Art Spiegelman/Francois Mouly, y la *Weirdo*, de Robert Crumb/Peter Bagge: el historietista como un artista antes que un artesano y la historieta como un medio con un lenguaje propio, no subsidiario de otros.

Leer *Zot!*, el primer cómic publicado por McCloud, resulta interesante porque quizás condensa todo lo anterior. Editado originalmente por Eclipse Comics, entre 1984 y 1990, contó con 36 números, donde el autor usó los tópicos de la ciencia ficción clásica para reinventar el concepto del superhéroe. Luminoso e inteligente,

Zot! se presentaba como una fábula paracientífica, donde un héroe venido de un futuro alternativo establecía relación con una muchacha de nuestro tiempo. Zot, el héroe, estaba construido a medio camino entre el imaginario de Flash Gordon y el del japonés Osamu Tezuka y saltaba alternativamente entre la narración de aventuras y la narración de la intimidad de Jenny, la adolescente que vivía en el presente norteamericano de la década del 80.

Zot! era interesante por esa tensión. Los primeros números tenían la influencia del manga clásico y la ligereza y el vértigo de un relato de aventuras sin tregua, lleno de científicos locos, robots y paraciencia en varios niveles. Pero mientras el cómic avanzaba, aquello comenzaba a desaparecer o matizarse y la visión de McCloud maduraba, dedicándose a estudiar las relaciones entre sus personajes. Así, el relato –sobre todo en sus números finales– adquiría un peso inusitado, volviéndose más intimista que épico, cercano y complejo a la vez. El trazo de McCloud huía de todo tremendismo o expresionismo y apelaba a un estilo más bien clásico, que le servía para penetrar en las aristas del comportamiento afectivo de sus héroes, como si ese paisaje fuera tanto o más interesante que el decorado fantástico que los envolvía. Había algo triste ahí, quizás una clase de transparencia que en el caso de McCloud envolvía una mirada melancólica, pero también una reflexión sobre las formas de la narración, que estaba resuelta sin aspavientos para recuperar el sabor clásico de la tradición de la historieta de aventuras.

2

Nada de lo anterior podía presagiar que desde el punto de vista teórico, el trabajo de Scott McCloud se volviese extraordinariamente relevante, más allá de las fronteras de su propio oficio. Cuando McCloud publicó *Understanding Comics: The Invisible Art* (1993), los trabajos sobre el procesamiento mental de los cómics no existían, mientras que las investigaciones académicas sobre la lectura de textos escritos había avanzado a pasos agigantados, al menos desde un par de décadas antes, particularmente a través de las indagaciones y propuestas de autores como Kintsch & Van Dijk (1978), Van Dijk & Kintsch (1983), Gernsbacher (1990) y el propio Kintsch (1988), ahora en solitario. Estos autores habían reparado en que lo que había que estudiar no eran los textos, sino que la lectura, lo que Flower (1994) había denominado, “la negociación de la lectura”. En todo acto de leer se establecía un trato entre lo que aportaba el texto y lo que aportaba el lector. El lector, fundamentalmente –y esto independientemente de la “escuela” de teorías cognitivas de la lectura que nos encontráramos–, aportaba con un pase mágico, llamado “inferencia”, aquellas cosas con las que la lectora o el lector completaba el texto leído.

Lo que hizo McCloud fue darse cuenta de que en la lectura del cómic este proceso era incluso más intenso, es decir, que era el corazón mismo de la tarea. El

cómic era “el arte invisible”, un arte en que el espectador hacía un llenado del sentido en el paso de viñeta a viñeta. La idea era sobrecogedora, porque de pronto un arte que había sido considerado menor por la academia (tanto estética como científica), de pronto se convertía en uno de los mejores ejemplos para ese hallazgo definitorio que fue la teoría inferencial. De alguna manera, *Understanding Comics* no era solo un trabajo de explicación sobre en qué consistía el arte de las viñetas; también era una indagación científica sobre lo mismo. El libro era un texto que con toda propiedad se podría haber convertido en un conjunto de *papers* que se enviaran a revistas ISI o en un volumen que podía haber sido editado por alguna *University Press*. Plagado de citas a los autores fundamentales de la semiótica científica y de las teorías de la percepción, como De Saussure, Peirce o los psicólogos de la Gestalt, la obra de Scott McCloud proyectaba todos esos hallazgos sobre su propio objeto de estudio, iluminando no solo su comprensión, sino que, por sobre todo, su significado.

Algunos años más tarde, cuando en todo el mundo y particularmente en los Estados Unidos, se dio un giro en la educación de la lectura hacia modelos de competencias y estándares, se pudo observar como, junto con las cuatro habilidades lingüísticas (hablar y escuchar, escribir y leer), de pronto aparecieron otros vocablos centrales, como “viewing” y “drawing”. No solo leíamos textos, sino que “leíamos” imágenes, tablas, gráficos... y cómics. Ese giro copernicano estuvo dirigido no solo desde la reflexión sobre los estándares del aprendizaje, sino que desde las pruebas masivas tanto de niveles nacionales como internacionales, como PISA 2000 (Mineduc, 2003). Y su impacto no se hizo esperar en el mundo de la academia. De improviso, los psicólogos, lingüistas, psicolingüistas y otros especialistas empezaron a hablar de “multimodalidad” (Sadoski y Paivio, 2001; Schnotz y Bannert, 2003). Ahora, que ya ha transcurrido una década y media desde ese giro hacia fuera de los textos solo escritos (o unimodales), hay que reconocer que McCloud fue un pionero absoluto en este campo, al que siguieron otros especialistas que se fueron dando cuenta de que procesar un cómic no era solo como metáfora algo parecido a leer, sino que era un tipo de lectura visual con toda propiedad (Cohn, 2012).

En ese sentido, el trabajo de McCloud no solo se concentró en el aspecto del procesamiento de comprensión (“viewing”), sino que también prestó (y con mucho énfasis) atención al procesamiento de producción (“drawing”). En sus dos libros clásicos, el ya citado *Understanding... y Reinventing Comics: How Imagination and Technology Are Revolutionizing an Art Form* (McCloud, 2000), el autor aclaró en qué consistía el trabajo de la persona que escribe cómics y cuáles son los desafíos estéticos y de *storytelling* que tiene a menudo que enfrentar. En esta línea de desarrollo de su obra, McCloud atrajo, una vez más, conocimientos desde las ciencias cognitivas, en especial aquellos que se encuentran en el área de estudio de la creatividad,

como los de Csíkszentmihályi, quien determinó con mucha precisión que las actividades creativas eran también un proceso.

La utilidad del trabajo de McCloud en su vertiente teórica es máxima. No se dispone a la fecha de trabajos tan sesudos y penetrantes como el suyo para entender los procesos cognitivos involucrados en el “viewing” y el “drawing”, y en consecuencia, sus libros son de una importancia pedagógica mayor, porque en ellos se aprende mucho sobre las formas, los colores, las orientaciones y linealidades o no de las viñetas y de las acciones, de la forma de narrar y de las diferentes maneras de contar historias con imágenes en al menos las tradiciones estadounidense, franco-belga y japonesa. Leyendo sus textos uno se asombra del nivel de elaboración de los cómics mucho más allá de la percepción estética, como una forma de decir algo que sigue, cada vez más, encantando a millones de lectoras y lectores a través del mundo.

3

Una pequeña entrevista a Scott McCloud

Como muy pocas formas de arte, los cómics son capaces de tomar la tradición y llevarla al presente. Cuando miras hacia el pasado, ¿qué te interesa?, ¿quién?, ¿por qué?

Me interesan los artistas que trascienden la época en la que viven. Mis artistas favoritos piensan en el futuro, en lugar de solo tratar de vender o convencer a los lectores del presente.

¿Qué significa la innovación dentro del lenguaje del cómic? ¿Dónde está sucediendo?

La innovación sucede de muchas formas: a través de la escritura y el dibujo, de los formatos y el uso de las tecnologías, a través de los mensajes y las comunidades. Ahora mismo en Estados Unidos, yo mismo estoy más interesado en la adaptación de los cómics dentro de la tecnología móvil, en la maduración de la novela gráfica y en el crecimiento de los cómics para niños.

Neil Cohn ha dicho recientemente que los cómics, en tanto arte secuencial, son un lenguaje tanto verbal como no verbal utilizado por personas sordas. ¿Qué piensas sobre eso?

Siempre he estado de acuerdo en que estudiar los cómics es un camino provechoso en términos de investigación. Neil Cohn ha llevado esto mucho más lejos y yo, por supuesto, apoyo su trabajo.

Has analizado las transiciones entre una viñeta y otra en diferentes autores, ya sea orientales u occidentales. ¿Cuáles son las diferencias entre ambas tradiciones?

En la mayor parte de la segunda mitad del siglo xx, gran parte de los escritores y artistas que hacían manga trataron de hacer que el lector no solo fuese un observador,

sino que se sintiese como si él o ella fuese parte de la historia. En el caso de la tradición europea, lo más importante fue la construcción de un mundo. Ahora mismo, sigo trabajando en una mejor comprensión de las tradiciones del cómic norteamericano y de otros lugares del mundo, pero se trata de una cultura que sigue cambiando.

¿Cuál es tu opinión del cómic latinoamericano? ¿Te interesa? ¿Algún trabajo que te interese mencionar?

No estoy tan informado acerca del cómic latinoamericano, salvo los casos particulares de algunos artistas, como los argentinos Muñoz y Sampayo o los brasileños Ba y Moon, etc. Por supuesto, estaré feliz de aprender más sobre la escena en Chile y en la región, durante mi visita a Santiago.

¿Qué hay de nuevo en cómics en línea, como PhD Comics o Oatmeal?

Todas son obras interesantes e innovadoras. Estoy especialmente interesado en la obra de Randall Munroe, que es muy divertida y perspicaz. No hay nadie como él.

¿Cómo ves o lees tu propio trabajo después de teorizar sobre el funcionamiento de sus lenguajes?

Mis ideas sobre los cómics siempre están cambiando, pero trato de no mirar demasiado hacia el pasado. Siempre estoy mirando hacia adelante, tratando de cambiar y crecer.

Sobre lo mismo, ¿qué piensas acerca de la abundancia de cómics en línea que tratan el tema de la vida cotidiana?

Es natural para los nuevos escritores encontrar su camino propio. Me gusta ver cómo los cómics se conectan con el mundo real. No todos tienen que ser sobre superhéroes y zombies.

¿Cuál es el futuro de las tiras cómicas en el contexto digital? ¿Podríamos esperar un cambio importante teniendo en cuenta la evolución de sus lenguajes?

Ya han sucedido muchos cambios, pero las ideas pueden tardar años o incluso décadas en afianzarse. Las formas del arte cambian lentamente y el cómic, en tanto arte, no es diferente.

BIBLIOGRAFÍA

Cohn, Neil (2013). "Visual Narrative Structure", en *Cognitive Science*, 37.

Flower, Linda (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Illinois: SIU Press.

Gernsbacher, Morton (1990). *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Kintsch, Walter (1988). "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model", en *Psychological Review*, 95.

Kintsch, Walter; Van Dijk, Teun (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production", en *Psychological Review*, 85.

McCloud, Scott (1993). "Understanding Comics: The Invisible Art". Northampton: Mass.

————— (2000). *Reinventing Comics: How Imagination and Technology are Revolutionizing an Art Form*. Nueva York: Perennial.

Mineduc (2003). "Desempeño de los estudiantes chilenos: resultado de PISA". Departamento de Estudios y Estadísticas de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.

Sadoski, Mark; Paivio, Allan (2001). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Nueva Jersey: Erlbaum.

Schnotz, Wolfgang; Bannert, Maria (2003). "Construction and Interference in Learning from Multiple Representations", en *Learning and Instruction*, 13.

Van Dijk, Teun; Kintsch, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

La búsqueda de una identidad narrativa para el cómic chileno en las raíces históricas, literarias, geográficas y folklóricas

Por Francisco Ortega

Una certeza inicial: nuestro país siempre ha sido un “país historietístico”. Tuvo una edad de oro donde se escribían y dibujaban muchas “historias en viñetas”, experimentó una etapa de decadencia marcada por procesos sociales y políticos y hoy se presenta en una etapa de redescubrimiento para construir –a partir de esta mirada retrospectiva– un futuro que descansa y se sostiene en el buscar qué queremos y debemos contar, precisamente el tema de este ensayo: historias de Chile.

Existió en la llamada “edad de oro” (1950-1970) del cómic chileno, una producción a nivel industrial amparada por editoriales como Zig Zag e incluso una revista local, *El Peneca*, se convirtió en sinónimo de cómic en varios países de Centroamérica. De hecho, hasta hace apenas unos años, en lugares como Honduras, la gente todavía acudía a los quioscos a buscar el último “peneca de *Batman*”.

Un primer paréntesis: en este texto usaremos cómic e historieta como sinónimos. Se aclara para evitar confusiones. Un segundo paréntesis: la tradición en viñetas enunciada en el primer párrafo ha sido desde siempre un tremendo peso para quienes nos embarcamos en la misión de armar un relato con dibujos y globos de textos, sobre todo en los últimos años. Y me incluyo en este grupo, ya que lo que escribo no lo hago solo desde una perspectiva académica, también como guionista y coautor de *Mocha Dick*, una de las novelas gráficas¹ (otro sinónimo para cómic o historieta que usaremos en el ensayo) más destacadas publicadas en nuestro país en años recientes.²

1. Término usado a partir de 1978, con la publicación en EE. UU. de *Contrato con Dios*, de Will Eisner, para vender “cómic o historietas” en librerías tradicionales. Se aplica también a historias autoconclusivas presentadas en formato libro. No se trata de un género, sino de un soporte.

2. El libro también se publicó en Argentina y durante 2015 se editará en Colombia. Todas las ediciones a cargo del grupo Norma/Carvajal.

En absoluto, entre los 50 y 70, al no estar Chile inmerso en un mundo globalizado, la historieta chilena tuvo una fuerte identidad propia. Eran historias locales, por mucho que copiaran referentes extranjeros. Me explico: *Capitán Júpiter* era chileno, a pesar de su cita a Superman –como veremos más adelante–; *El Intocable* era chileno a pesar de su obvia inspiración en *Tarzán*; *GAE-13* eran muy chilenos, a pesar de que no son pocos los que han hecho una lectura de esta creación de Máximo Carvajal como una suerte de *remake* local de *Blackhawk*, los héroes aviadores de DC Comics, hoy olvidados dentro de la continuidad de la editorial norteamericana.

Con el golpe de Estado de 1973 y la posterior dictadura militar, la historieta (como todas las expresiones culturales y artísticas) fue enmudecida, quedando limitada a unas cuantas revistas infantiles que propiciaron que este arte fuera por años visto como producto para niños. La proliferación de adaptaciones de series animadas y el dominio de Novaro (y sus traducciones mexicanas para los personajes de DC Comic) contribuyeron bastante a esta imagen. Entre medio un oasis, la revista *Historietas*, del diario *La Tercera*, que por espacio de medio año intentó (a inicios de los 80) recuperar la herencia de los 50 y 60, con material de autores de aquella edad de oro del cómic chileno.

Hacia fines de la penúltima década del siglo pasado, cuando la dictadura daba sus estertores finales, la aparición del “comix” *underground* y contestatario, vinculado a una estética muy *punk*, regresó la historieta a la atención de un público de nicho. Mínimo, pero deseoso de consumir estas historias en viñetas. Ya no se trataba de un producto infantil, sino de todo lo contrario: una expresión narrativa con mucha identidad propia, suerte de espejo impreso de lo que en música hacían Los Prisioneros o algunos artistas de la canción nueva chilena. El “comix” nacional que se paseó por publicaciones como *Matucana*, *Ácido*, *Trauko* y una decena de fanzines era muy chileno, más allá de si se trata de relatos urbanos, intimistas o de ciencia ficción, los tres géneros más repetidos en estas revistas. Estaba la idea de responder a la historieta que se hacía en Europa (Moebius, Enki Bilal, etc.), pero desde una perspectiva muy local. Y en ese sentido, este período tiene una relación con la edad de oro del cómic chileno más directa de lo que se piensa. O de lo que aparece en la superficie. Hay en una pieza de Lautaro o Christiano, mucho de *Mampato* por muy en las antípodas estéticas y artísticamente éticas que estén ambos relatos. Harta de esa identidad se perdió hacia los 90, con la llegada de la democracia.

Al contrario del cine y la literatura chilenas, que buscaron con relativo éxito retratar la “nueva chilenidad” (a través de movimientos como la Nueva Narrativa Chilena o el Nuevo Cine Chileno), la historieta local buscó alejarse de nuestra geografía identitaria para buscar reproducir lo que se realizaba fuera, en los mercados industriales. Que surgiera un manga chileno e incluso editoriales que buscaban replicar el modelo y los personajes de Marvel y DC, dice bastante de esta etapa que, a mi juicio, resulta desde una mirada ideológica tan oscura como lo acontecido durante

la dictadura, cuando cómic e historieta se igualaron a un producto infantil, que no es lo mismo que decir público infantil.

Fue en 2007 con la aparición de *Road Story*, de Alberto Fuguet y Gonzalo Martínez, cuando la marea empieza a cambiar. La también llamada primera novela gráfica de la nueva etapa del cómic chileno no solo es importante por constituir el hito editorial recién mencionado; a la larga y más relevante es que trajo de vuelta Chile a las viñetas. Subrayo, “a Chile”. Tras *Road Story*, la historieta local dejó de querer parecerse a la europea, estadounidense o a la japonesa, para embarcarse en un rescate patrimonial de la herencia autoral y temática de nuestra edad de oro y a partir de ello, armar la arquitectura necesaria para entender que al igual que otras artes narrativas, la historieta chilena, que existe como tal, debe ser chilena. Y esto no es chovinismo ni nada por el estilo, a la larga es estrategia narrativa. Para qué contar lo que se está contando afuera si acá, en nuestras raíces, nuestra historia, nuestra oralidad y nuestra historia, están, valga la redundancia, las historias que hay que contar.

Antes de continuar con la búsqueda de las historias de Chile, un poco de contexto usando al arquetipo del superhéroe como buscador de una identidad narrativa en las historietas.

¿Superhéroes chilenos?

El 28 de junio de 1948, en las páginas de la revista *Cabruto*, debutó la primera de dos aventuras del que podría ser apuntado superhéroe chileno. Obra de Damián Reyes y Zúñiga Riveros, la publicación era presentada como “una novela dibujada por artistas chilenos” y en ella se narraban las aventuras de *Kao: El hombre Milagro*, quien vivía en un lejano futuro en una isla del Pacífico y desde ahí acudía a ayudar a la humanidad cuando esta lo necesitara. El relato presentaba parajes extraordinarios y viajes al espacio, a la Luna y al planeta Venus. El héroe se alejaba bastante del arquetipo del superhéroe gringo, representado por *Superman*, y se acercaba mucho más a la idea del aventurero prodigioso, como *Flash Gordon*, *Buck Rogers* o *Doc Savage*, detalle que se repite en la mayoría de los personajes de historieta chilenos hasta nuestros días. La aventura es un motivo reiterado en las historias de Chile.

El superhéroe es en efecto un arquetipo del cómic, pero también un producto cultural norteamericano que se origina en 1938, justo después de la gran crisis económica de los 30. Tanto Grant Morrison en *Supergods*, como Umberto Eco en *Apocalípticos e Integrados*, sostienen que estos personajes corresponden a la necesidad de un país sin mitología épica propia (Estados Unidos) de construir su propio panteón de dioses. Es cierto, los indígenas norteamericanos poseían una cosmovisión rica en personajes extraordinarios, pero el exterminio y la reducción a la que fueron sometidos durante el siglo XIX limitó la posibilidad de que la gran nación del Norte tuviera una tradición folklórica de mitos y leyendas como sí la tiene, por

ejemplo, Chile. Ante esa falencia –y necesidad de un imaginario colectivo– fue la cultura pop la que dio a la nación regida por Washington DC su panteón de mitos, dioses y semidioses.

En 1938 surgen las dos épicas norteamericanas contemporáneas: el *western* y los superhéroes. Quiso la historia que los superhéroes fueran los que tuvieran más larga vida y disfrutaran hoy, gracias al cine, de una segunda edad dorada. Es cosa de pararse bajo el escaparate de un cine o revisar en internet los grandes estrenos de aquí al 2020, el 80% de las grandes apuestas está dominado por proyectos del tándem Disney/Marvel (*Vengadores*, *Iron-Man*, *Thor*, *Capitán América*) y Warner/DC Comics (*Liga de la Justicia*, *Batman*, *Superman*, *Mujer Maravilla*), con Sony/Marvel (*Spider-Man*) y Fox/Marvel (*X-Men*, *Los 4 Fantásticos*) sacando su respectiva tajada de la torta.

Por supuesto el modelo superheroico fuera de Estados Unidos también se dio y con sus propias reglas. Aunque mantenía rasgos comunes con la herencia de DC y Marvel, como poderes y uso de disfraz, cada nación que adaptó a sus campeones lo hizo a través de su propia idiosincrasia. Inglaterra, por ejemplo, respondió al *Capitán América* con el *Capitán Britania* cuyos poderes se relacionaban con Merlín y la espada Excalibur, de su propio semidiós mitológico, el Rey Arturo. El vínculo Inglaterra/EE. UU. no tardó en ingresar el personaje a las filas de Marvel, sin mermar ello el peso folklórico nativo de su origen. En Japón el superhéroe se convirtió en el súper-robot, con *Astroboy* iniciando una tradición que se extendería a *Ultraman* y a *Mazinger-Z*, con lo mecánico, tecnológico y atómico como soporte de poderes extraordinarios.

Francia y el centro de Europa hicieron uso de su propia historia. Los enmascarados se originaban en la rica tradición medieval de los respectivos países. En España, a modo de dato, destacaron *El Jabato*, *El Capitán Trueno* y *El Guerrero del Antifaz* ambos campeones del siglo XIII. Mientras eso ocurría en el Viejo Continente, al sur de Texas fue la lucha libre la que dio al más popular enmascarado en nuestro idioma, *El Santo* y sus aliados, a estas alturas un símbolo nacional de México. Argentina también haría uso de la tradición del ring para sus campeones de la justicia con *Caballero Rojo* o *Sonoman*, a quienes sumaría “reencarnaciones” sacadas de cuentos y leyendas tradicionales, como *El Emperrado*, *El Gaucho* o *Martín Fierro*. Frente a ese panorama, los superhéroes chilenos emergen en una vía similar a la argentina, vinculados a mitos y leyendas, pero también al folklore local.

Si hay que hacer un listado de los posibles integrantes de una filial local de los *Vengadores*, *la Liga de la Justicia* o los *X-Men*, hay dos personajes que si bien no entran en el estereotipo del superhéroe sí debieran estar invitados. En primer lugar *Condorito*, el personaje creado en 1949 por Pepo y que a lo largo de sus 65 años de edad ha tenido alrededor de 800 profesiones distintas, siendo la de superhéroe una de las más reiteradas. Bajo el *alter ego* de *Supercóndor* ha emulado a *Superman*

en al menos unas 200 ocasiones, eso sin contar las veces que ha usado la capa de *Batman*, la armadura de *Iron Man* o la furia verde de *Hulk*. Condorito ha tenido tantas facultades extraordinarias que en un ranking mundial fácilmente entraría en la lista de los tres o cuatro personajes más poderosos de todos los tiempos, desde una lectura humorística, por supuesto.

El otro personaje que debería aparecer en el canon es *Alsino*, el héroe de la novela del mismo nombre escrita por Pedro Prado en 1920 y que cuenta las aventuras de un niño al que en plena adolescencia le salen alas en la espalda, mismo argumento pero en otra lectura del personaje de *Arcángel* en los *X-Men*. De hecho, *Alsino* bien podría ser apuntado como el primer héroe mutante de la historia, algo que haría saltar a Stan Lee de felicidad y a Pedro Prado revolcarse en la tumba.

Como sea, bajo la moral de establecer un canon, si *Kao*, *El hombre milagroso* es el primer superhéroe chileno, el más popular, más grande y desde toda óptica nuestro *Superman* es *Capitán Júpiter*. Creado en 1966 por Luis Cerna, *Capitán Júpiter* llegó a tener su propia revista y en la época fue de los personajes de historietas más populares y trascendentes. Publicado por Zig Zag, el capitán era un astrónomo chileno que tras ser raptado por extraterrestres era dotado de poderes extraordinarios. Dedicado a luchar contra criminales del universo entero, Júpiter operaba desde un laboratorio secreto bajo la Isla de Pascua. Y aunque no debe negarse su relación más que directa con el “hombre de acero”, el personaje era chileno, siendo nuestra realidad y nuestro presente (de 1966) fundamental para diferenciarlo de sus similares del primer mundo. Cerna se inspiró en el arquetipo estadounidense, indudable, pero jamás intentó llevar su creación a las calles de Nueva York o Londres.

Mucho más cercano a los aventureros, *Mampato*, ideado en 1968 por Eduardo Armstrong, Oskar Vega y Themo Lobos, mantiene lo básico de un personaje con una vida normal que tras un evento extraordinario consigue un artefacto prodigioso que le permite viajar por el tiempo. Con vistosos aliados (Ogú y Rena), si hay algo que destaca en sus historias es el ingrediente chileno. El héroe es un niño de Santiago, de clase media y actúa como tal. En sus aventuras es testigo de la historia de la humanidad y lo hace desde la perspectiva de cualquier muchacho de 12 años, crecido en Ñuñoa, detalle que acá no solo es identitario, sino también creíble. Existe, además, un detalle muy inteligente en *Mampato*. En todas las aventuras de la creación de Armstrong, Lobos y Vega, ambientadas a posterior de 1810, aparece un chileno involucrado, que actúa como ancla (a medida humorística) entre la historia universal y la continuidad chilena. No es gratuito además que, en el “universo mampatino”, el futuro de la humanidad, tras una serie de holocaustos nucleares, descansa en el sur de nuestro país, en la Patagonia y la Antártica, dos escenarios de aventura local casi arquetípicos, solo basta pensar en los relatos de Francisco Coloane. Durante la etapa de Themo Lobos hubo también una lectura nada de velada a la dictadura militar, muy inusual para una

publicación infantil. Mampato, Ogú y Rena lideran un movimiento de resistencia a un régimen militar futurista, que se ha tomado el poder de manera muy similar a los eventos sucedidos en Chile en septiembre de 1973. Es más, el villano tiene un particular parecido con Augusto Pinochet.

Curioso resulta, asimismo, que tanto *El Capitán Júpiter* como *Mampato* obtengan sus poderes de seres extraterrestres. Espejo, por un lado, de la paranoia de los platillos voladores en la Guerra Fría, pero también de lo asentado que están estos relatos de apariciones de ovnis en el inconsciente chileno. El ovni es una figura literaria básica de las historias de Chile, desde las bolas de fuego mapuche hasta el supuesto caso de un militar raptado por alienígenas durante la dictadura de Pinochet. Querámoslo o no, los discos volantes son tan claves como los mitos chilotes en el imaginario nacional. Una forma contemporánea de folklore.

Escritores como Ariel Dorfman aportaron su pluma a *El Manque*, creación de Mario Igor, un campesino que usando un poncho negro y la identidad del cóndor en mapudungun imponía justicia en el campo chileno, enfrentando terratenientes ambiciosos y patrones que imponían la ley de la sangre en las zonas rurales del centro-sur del país. Publicado por la editorial estatal Quimantú durante la Unidad Popular, el personaje sobrevivió al desmantelamiento de la editorial tras el Golpe militar, para convertirse, ahora en las publicaciones infantiles de Gabriela Mistral, en un héroe muy diferente, una especie de Zorro del siglo XIX chileno, que combatía y buscaba ladrones y criminales que robaban a los grandes hacendados de esa época. No es necesario recalcar lo político de ambas versiones del personaje.

Historias de Chile

¿Qué tienen en común todos los ejemplos citados? Que son historias chilenas, usadas con inteligencia y con moral “glocal” (global y local al mismo tiempo) para seducir lectores de toda edad. Y me permito acá desarrollar un poco esta idea. Si pensamos y reducimos el cómic –y de rebote a sus primos, a menudo tan vistos de reojo, de la literatura de género– a libros para niños y jóvenes, estamos atentando contra la naturaleza misma del relato. No hay que pensar en lectores de distintas edades ni diferenciarlos, ni escribir unos libros para unos y otros libros para otros; hay que pensar en el lector como eso, un lector. Lo contrario es prejuiciar. O si lo prefiere, tarea para teóricos, no para creadores.

Voy a salirme un poco de la historieta para hablar de literatura en general.

El lugar común sostiene que las mejores historias son aquellas que llegan a niños de 8 a 88 años. En otras palabras, el *crossover* como moral. Y es verdad. Una verdad tan grande como la catedral de Notre Dame. Esos son los relatos que perduran, los mitos contemporáneos que crecen. *Mampato*, el héroe absoluto de la historieta chilena, no está pensado ni en primeros ni en segundos ni en terceros lectores; está

pensado como algo que a su propio autor le gustaba leer. Y si como creadores no nos interesa leer lo que escribimos, estamos bastante perdidos.

Son varias las corrientes que hoy imperan en la difusión de la lectura, y es válido que así suceda; pero entre tanta calificación siento que nos estamos olvidando de lo más importante, que el lector se sienta atrapado por un cuento. No es casual que muchas veces los niños digan que odian los libros que les dan en el colegio, pero que felices se encierran a leer sagas de mil páginas que los llevan a aventuras no muy distintas de las que protagonizan los héroes de sus juegos de video. No estoy diciendo que debamos escribir historias equivalentes a esas sagas o videojuegos, sino todo lo contrario. Usarlas como complemento para encantar y reencontrar a nuestro público. Necesitamos ponernos en el lugar de quien lee, terminar con el divorcio entre autor y lector. Y quiero subrayar este punto. En los últimos años se han publicado más novelas chilenas que nunca; sin embargo, también es cierto que se están leyendo menos autores locales que antes. ¿Por qué? Escribimos para validarnos, para nuestros colegas, para los críticos y la academia y olvidamos lo que busca el lector chileno. Hay hartito de eso, pero también que nos hemos alejado de lo que ha distinguido a la narrativa chilena (en todos sus soportes) desde sus orígenes, con la publicación de *Martin Rivas* en 1862. Una identidad narrativa muy marcada en la tradición, la sociedad e incluso el folklore, algo que no solo aparecía en la historieta nacional de la edad de oro, sino también en nuestro cine y literatura.

No voy a profundizar en cine, porque no es área de este ensayo, pero cabe acá recordar *El chacal de Nahueltoro* o incluso antes, las películas del cómico Eugenio Retes o de Jorge "Coke" Délano, quien además de director fue comiquero. Cintas todas muy exitosas en su época, que conectaron con el público local a través de una identidad que sin ser criollista sabía usar el criollismo para construir un producto seductor y sobre todo amable. ¿Qué tenían esos filmes? Identidad, cercanía y sobre todo héroes, entendiendo la palabra no solo a partir del arquetipo épico que hace consonancia, sino de un personaje central con el cual no solo es fácil identificarse, sino también transformarlo en un símbolo colectivo. Pregunto ahora, estando seguro de que los lectores de épocas pasadas querían ser Papelucho o Mampato, ¿qué héroe del cómic o de la literatura chilena contemporánea provoca ese tipo de relación con el lector?

Por supuesto no hay respuesta, pero eso no quiere decir que estemos en crisis. Sino todo lo contrario. Lo que este ensayo propone es un acercamiento a las historias chilenas regresando a lo que se logró en la edad de oro, pero en términos contemporáneos. Es decir, sorprender al lector con personajes que pueden encontrarse en la calle, pero también con lo que no conocemos de nuestra realidad. Mitos, lado B de la historia, folklore, secretos urbanos están ahí, esperando ser rescatados y usados. No estamos descubriendo el fuego, sino volviendo al fuego. Vivimos en un

país que nos ha acostumbrado a cuentos orales de espanto y encanto, por qué entonces hay tan poca narrativa (gráfica, literaria, fílmica, televisiva, etc.) que se haga cargo de un género que no es nuestro (y es exitoso) casi por el peso geográfico de nuestro lugar en el mundo.

En 2005, el escritor Jorge Baradit debutó con *Ygdrasil*, una novela de ciencia ficción que ha sido destacada en el mundo entero como fundadora de una nueva corriente estética dentro del género: el cyber-chamanismo. Pero Baradit no ideó nada nuevo, solo fue a las raíces de nuestra identidad narrativa, a las leyendas y mitos chilotes y mapuches, a “la ciencia ficción campesina” de Hugo Correa en la década de los 50 y la presentó en un nuevo soporte, sorprendiendo a lectores dentro y fuera de nuestras fronteras; en otras palabras, creó un producto literario “glocal”. Claro, la generación post *Matrix* encontró su versión “punto.cl” de Neo y destacó la originalidad del autor, originalidad que no debe tomarse como novedoso, sino como patrimonial. Mal que mal, José Donoso ya había hecho algo similar a lo de Baradit en *El obscuro pájaro de la noche*.

La narrativa chilena –sea cual sea su soporte– del nuevo siglo, más que saber escribir, debe aprender a mirar. Y también a robar. Puede que en una vieja iglesia del casco histórico de Chillán esté oculto el secreto del Santo Grial, por qué no. O si me permiten una licencia egótica, que en las aguas del golfo de Arauco y de la mitología mapuche descansa el origen de una de las leyendas marinas más importantes de todos los tiempos.

Una historia personal: el caso Mocha Dick

Conocí *Moby Dick* antes que a Herman Melville. Me explico. Debo haber tenido unos siete años, ya leía y la casa de mi abuelo materno estaba repleta de *Selecciones del Reader's Digest* antiguas. En una de ellas encontré un artículo que se titulaba “Yo maté a Moby Dick”, el relato de un ballenero de Nueva Bedford, puerto en la costa de Massachusetts, EE.UU., que aseguraba haber cazado al gran cachalote blanco que inspiró la famosa novela de Herman Melville, que leería algunos años después. Sin embargo, eso no era lo más interesante del artículo, sino el párrafo final que revelaba que la criatura había sido especialmente famosa entre los pescadores de cetáceos del siglo XIX, por su ferocidad, su color y por habitar cerca de una isla al sur de Chile. Ni un dato más a la causa, pero lo suficiente como para alimentar una imaginación infantil que a la larga se convertiría en obsesión literaria.

Todo hombre tiene un monstruo marino que cazar, repite Ray Bradbury en las páginas de *Sombras Verdes*, *Ballena Blanca*, esa suerte de diario de vida que redactó mientras fue encerrado por John Huston para que escribiera el guión para la versión cinematográfica de *Moby Dick* en 1956. Y claro, Bradbury reflexiona y hace un paralelo entre el símbolo del gran Leviatán y otros fines últimos como el amor, un

hogar, hijos, familias, etc.; todos distintos rostros para una criatura que el tiempo ha terminado dándole un simbolismo que ni el mismo Melville pretendió. Porque más allá de las citas espirituales y religiosas con las que plagó su relato, lo cierto es que para el escritor norteamericano Moby Dick no era más que una ballena, la más grande y poderosa de todas; una ballena que por muy increíble que parezca había existido realmente a inicios del siglo XIX.

Si es cierto aquello que decía Bradbury, eso de que todo hombre tiene su monstruo, el mío fue la ballena blanca, que no es lo mismo que decir Moby Dick. Varios años después de aquel inicial reportaje del *Reader's Digest* me encontré en una librería de viejos de Temuco con un libro en inglés, titulado *The Wreck of the Whaleship Essex*, firmado por un tal Owen Chase, ballenero de Nantucket. El texto era un diario de vida redactado por el propio Chase, donde relataba la odisea de su barco tras ser embestido y hundido por un monstruoso cachalote enfurecido por los arpones. Si bien este episodio, el hundimiento del Essex sucedido en 1820, solo era el inicio de la larga odisea de Chase y sus hombres, la imagen resultó suficientemente fuerte como para gatillarme a investigar el caso, más por curiosidad personal que por otro motivo. En una época preinternet, la manera de hacerlo era preguntando, revisando bibliotecas, consiguiendo libros. Lo instantáneo del "search" en Google estaba lejos de llegar. La ballena blanca se escabullía igual que el fantasma albino que perseguía el Pequod.

Entonces descubrí a Mocha Dick. Fue en 1992: la novela de Melville varias veces leída, el texto de Chase subrayado y un sábado en la mañana el televisor de mi casa sintonizando *Club 700*; magazine norteamericano producido por una corporación evangélica que trataba temas religiosos y anécdotas históricas o de actualidad. Hablan del pez de Jonás y de ese episodio del Antiguo Testamento saltan a Moby Dick y de Melville a la verdadera historia de la ballena blanca, un formidable cachalote que habitó a inicios del siglo XIX las costas de Chile y al cual llamaban Mocha Dick, ya que su hábitat estaba en los alrededores de la isla Mocha, frente a La Araucanía. Mocha Dick era la responsable de haber hundido varios balleneros, entre ellos el Essex, cuyo naufragio era el más famoso de todos. Y claro, el recuerdo de golpe: el artículo inicial del *Reader's Digest*. La ballena blanca era chilena; siempre lo había sido.

Mocha Dick fue un macho de ballena de esperma o cachalote afectado de albinismo que, según las crónicas balleneras de inicios del siglo XIX, era avistado con frecuencia por los balleneros norteamericanos e ingleses que recalaban en el puerto de Talcahuano. Decían que nadaba alrededor de la isla Mocha, por lo cual los pescadores le dieron el nombre de Mocha Dick, algo que solía hacerse con cetáceos que tuvieran características particulares. En esas fechas y geografías también era famoso Don Manuel, otro cachalote, esta vez negro, que era divisado en las costas peruanas.

Pero lo blanco en Mocha no era inusual, tampoco su tamaño, ligeramente mayor que el común de los cachalotes. Ballenas y otros cetáceos albinos siempre ha habido y reportes de animales similares aparecen en crónicas vikingas del siglo XII. Lo que hacía especial al monstruo de la isla sureña era su particular “sentido del humor”. Mocha no escapaba como otras ballenas, sino que enfrentaba a sus cazadores y usando su frente de ariete y su gran mandíbula, despedazaba botes y dejaba mal parados barcos de todos los tamaños. Su cuerpo viejo y lleno de marcas y cicatrices estaba cubierto por arpones de quienes habían intentado apresarla, detalle por el que le atribuyeron características sobrenaturales. Los balleneros de Nantucket y Nueva Bedford decían que era inmortal, que a veces se aparecía en dos partes al mismo tiempo, que era una especie de dios marino enviado para castigar los abusos de los capitanes cometidos en alta mar.

Supersticiones varias que no andaban tan perdidas. El mamífero blanco tiene un curioso origen que se remonta a un mito mapuche, el ciclo del Trempulcahue. Sostiene el relato ancestral que la isla Mocha es el lugar de descanso del alma de los grandes guerreros, que hacia allá son llevados los cadáveres en su tránsito al otro mundo. Los lafquenchos, mapuches costinos, solían empujar a sus muertos hacia la isla, recostándolos en pequeñas canoas, a la espera de que cuatro machis que habitaban el lugar salieran a recibirlos. La más vieja de ellas se convertía en la abuela de todas las ballenas, una enorme criatura albina que se encargaba de empujar al muerto al inframundo. Los mapuches hablaban y hablan del cachalote blanco. Es su personal versión del barquero y la isla, una curiosa interpretación a medio camino entre el paraíso y la Avalon de los mitos artúricos.

Los mitos se convierten en leyendas y las leyendas en libros. Quiso la casualidad que en 1839 un periodista neoyorquino, llamado Jeremiah Reynolds, escuchara la leyenda de Mocha Dick y escribiera su historia en el periódico norteamericano *The Knickerbocker*, crónica que llegó años después a las manos de Herman Melville, quien dio forma a *Moby Dick*, la mayor novela de la literatura norteamericana.

Moby Dick, la ballena blanca, se hizo universal, pero el mito tenía un origen chileno que muy pocos conocían. Había que traerlo de vuelta, no como un falso chauvinismo, sino como una manera de dar a conocer un episodio oculto de nuestra historia, de nuestras tradiciones y nuestro folklore. Moby Dick o Mocha Dick es tan chilena como la cueca o el copihue. Y si no aparecía en nuestro escudo, por lo menos debía estar... en una novela gráfica.

Si todo parte de una pregunta, la que me hice como autor fue: ¿cómo Jeremiah Reynolds conoció la historia de Mocha Dick? Los datos dicen que la escuchó en Valparaíso de parte de tripulantes del ballenero Dauphin. De hecho eso es lo que aparece en su cuento. Pero ¿por qué no reimaginar este punto, por qué no partir de esa excusa para contar una nueva aventura? ¿Por qué no usar la ficción para recuperar tradiciones e historias reales sucedidas en las costas chilenas en la década de 1820?

El 2010, con el dibujante Gonzalo Martínez (*Road Story*) publicamos una pequeña primera versión de *Mocha Dick*, que apareció en la antología de historietas *Blanco Experimental*. Un cómic de 12 páginas que ese mismo año se convirtió en un guión de 150 para novela gráfica. Una historia de iniciación, un joven ballenero norteamericano que busca su lugar en el mundo, un mapuche embarcado en Talcahuano, el fantasma de la ballena blanca, mitos lafquenches mezclados con un relato de aventura.

Mocha Dick: la Leyenda de la Ballena Blanca fue un trabajo de dos años. Desde la investigación bibliográfica y los apuntes de historia que llevaron al primer guión, a los meses que Gonzalo Martínez invirtió dando forma al cuento de Caleb Hienam: un quinceañero nativo de Nantucket, que por esos giros de la literatura y el cómic conoce a bordo del ballenero Dauphin a un joven mapuche llamado Aliro Leftraru que sueña con ser arponero, aunque su destino será muy distinto cuando la nave recoja a los supervivientes del hundido Essex y la leyenda del Trempulcahue se haga realidad ante sus ojos.

Ha pasado tiempo desde que conocí a la ballena blanca en las páginas del *Reader's Digest*. Hoy una reescritura de su historia, desde una mirada local, está en librerías. En verdad todos tenemos un monstruo marino que perseguir: tuve la suerte de que Gonzalo Martínez me ayudara a capturar el mío.

Una propuesta: 10 historias de Chile que debiéramos contar

Los gigantes de la Patagonia: ¿Había en verdad gigantes en Tierra del Fuego o solo eran Yaganes usando grandes zapatos de cuero? ¿Entonces quién fue Pablo, el indígena de casi tres metros de alto, capturado por la expedición de Hernando de Magallanes y que aparece descrito en las crónicas de Antonio Pinafetta? ¿Cuál es el secreto de los titanes de la Patagonia, qué vio en verdad Hernando de Magallanes?

El horror de 1647: en mayo de ese año, la quebrada de San Ramón literalmente se rajó y Santiago de Chile fue destruido por completo. Incendios y una plaga de tifus terminaron por acabar con la ciudad, que acabó abandonada y convertida en una tierra de nadie, en la que heridos, moribundos y enfermos llegaron al canibalismo para sobrevivir. Fue un año donde Santiago de Chile se convirtió literalmente en el infierno, en un lugar de *zombies*.

Los cazadores de meteoritos de la Patagonia: en 1767 los jesuitas fueron expulsados de Chile. Un grupo de ellos optó por dirigirse hacia el sur, a la Patagonia argentina, donde presenciaron la caída de un meteorito. Convencidos de que estas piedras del espacio eran mensajes de Dios, se perdieron en el sur buscando piedras del espacio.

El corregidor Zañartu: en 1771, Luis Manuel Zañartu fue nombrado corregidor de Santiago iniciando una era de terror y autoritarismo. Su ideal de justicia y orden rayaba lo extremo y de él se decía que era hijo del mismo diablo. Su obra más emblemática, el puente de Calicanto, fue levantada con sangre y cadáveres, que le dieron al viaducto fama de estar maldito. Se dice que su fantasma aún cabalga por las calles de Recoleta, donde (en noches de luna) se le escucha gritar y llorar.

Moraleda y la Recta Provincia: en 1790, José de Moraleda, un geógrafo español, arribó a Chiloé y desafió a los brujos de la isla. En secreto, Moraleda era un poderoso hechicero que, ante los ojos de los señores oscuros del archipiélago, se convirtió en animales. Esta hazaña le consiguió el respeto de los brujos que se unieron alrededor del recién llegado, formando la Mayoría de la Recta Provincia, la única sociedad secreta de brujos que ha sido reconocida por un gobierno, tal como sucedió en 1880, cuando sus dirigentes fueron procesados por cargos de hechicería por el Estado de Chile.

Doña Javiera Carrera: sabemos tanto de los hermanos Carrera y tan poco del verdadero corazón de esta nobleza chilena. Javiera fue la que unió al clan y que a la larga convirtió a sus hermanos en el mito que son. Sin Javiera, José Miguel jamás hubiera regresado de los Estados Unidos, sin ella el legado de la familia se hubiese perdido. Inteligente y estratega, su romance secreto con Manuel Rodríguez permanece aún en el velo del misterio. La gran heroína chilena, un personaje de Game of Thrones de nuestra historia.

Los viajes de Jeremiah Reynolds: en 1829, este explorador de la US Navy arriba a Valparaíso para organizar una expedición al polo Sur, buscando una entrada al centro hueco de la Tierra. En su estadía en Chile reporta la historia de la ballena blanca Mocha Dick, que escribe para un periódico de Nueva York. Pero además se pierde seis meses en el sur, siendo encontrado por un ballenero español. Abandonado, deliraba acerca de dioses y demonios que vivían en los hielos. Sus relatos acabarían inspirando a Allan Poe, Julio Verne y Lovecraft. ¿Qué vio realmente Reynolds en la Patagonia?

La vida secreta de Arturo Prat: conocemos al Arturo Prat héroe del 21 de mayo de 1879 en Iquique, pero desconocemos su lado como cultor y maestro del espiritismo y otras áreas esotéricas e iniciáticas, algunas inspiradas en la masonería del rito oriental. Además, fue espía para el gobierno de Chile en Argentina y Perú, antes de volver a la Armada.

El escamado: una misteriosa criatura humanoide y anfibia que habitaba en el Estrecho de Magallanes y que fuera capturada por los tripulantes del escampavía Yelcho en 1954, a cargo del célebre Piloto Pardo. ¿Qué fue de este ser, dónde terminó el cuerpo, por qué la Armada chilena le teme al escamado?

La Ciudad de los Césares y los nazis: en 1937 arribaron a Santiago cuatro integrantes de la Ahnenerbe, la división de arqueología mágica de las SS (los villanos de *Indiana Jones*), con la misión de viajar al sur para encontrar una ciudad mágica escondida en algún lugar de la Patagonia. La expedición se perdió en la zona del volcán Melimoyú en la Región de Aysén, donde se dice que habrían encontrado la mítica Ciudad de los Césares.

La voz femenina en la narrativa gráfica contemporánea: autoterapia y reivindicación de género

Por Marcela Trujillo

Mi infancia no habría sido la que fue sin todas las historietas que tuve la fortuna de leer y disfrutar en mis visitas al baño, en las largas tardes sin clases ni talleres, en las eternas vacaciones de tres meses, y en una casa donde leer era para mi padre un placer fundamental. Mientras él rescataba libros usados gordos sin imágenes de librerías de San Diego y del Bío Bío, para sus tres hijas y para él, sumaba turros de *La Pequeña Lulú*, *El Pato Donald*, *Tío Rico*, *Tribilín*, *Archie*, *Periquita* y el infaltable *Condorito*. Mi temprana vida de lectora divagaba entre esos personajes carismáticos, donde las relaciones humanas eran el eje de cada historia. En mis dibujos, a su vez, lo que pensarán o hablarán los personajes era también el eje fundamental de la composición. Todo esto fue antes y durante el boom de la tele y sus series setenteras y ochenteras, como *Perdidos en el espacio*, *La Hechizada*, *Mi bella genio* y *La pequeña casa en la pradera*, y los monitos animados como *Heidi y Marco*, y por supuesto el *Atari*. Las historietas sobrevivieron a mi devoción hasta que mis hormonas arrasaron con todo, incluyendo los dibujos. Probablemente no estaría sentada en esta mesa si no hubiera sido por esas revistas. Y me refiero a *Condorito* y las de editorial Novaro (la que publicaba *Lulú* y Disney). Nunca leí *Mampato*, *Asterix* ni *Tintín* en mi infancia. Posiblemente porque eran más caras y no las vendían usadas (mi padre es comerciante). Y si las hubiera leído quizás sería dibujante de cómic de aventuras y ciencia ficción. Quién sabe. Digo esto porque creo que la lectura de esas revistas actuó como espejo de mis dibujos y fue el germen de mis pinturas y de mis cómics autobiográficos.

No fue sino hasta que entré a estudiar arte en la universidad que me enteré de que las revistas de historietas habían cambiado de nombre y subido de estatus, les llamaban “cómic” y eran “para adultos”. Cuando comencé a publicar en la revista *Trauko* en el año 89, lo hice como dibujante de un guionista hombre con quien dibujé varias historias que se publicaron en la mítica revista chilena de fines de los años 80. Es por esa razón que nunca he considerado mi debut como dibujante de cómic como algo propio. Eran mis dibujos pero no era mi voz. De

hecho, era la única mujer dibujante en *Trauko*, y la verdad es que tenía un aspecto muy masculino, era *punk*, tenía el pelo rapado y usaba bototos militares. Me mimetizaba con el universo de dibujantes y autores masculinos que circulaban por el mundo comiquero. Era un mundo donde la imagen femenina en los cómics consistía en personajes ultra sexualizados que servían como un elemento erótico para atraer público (*Trauko* fue una de las primeras publicaciones con mujeres desnudas en sus portadas) y no tenían voz propia. No eran mujeres con voz. Solo eran las mujeres que los hombres querían ver.

Quizás fue por esa razón que nunca me interesé por los cómics europeos, sobre todo franceses, que Toño Arroyo (español, editor y fundador de *Trauko*) tenía en su variada biblioteca de cómic para adultos, donde pasé tardes enteras tratando de entender algo y donde solo veía dibujos muy virtuosos, escenas perfectas, cuerpos esculpidos y mujeres idealizadas e imposibles protagonizando historias míticas y fantásticas en mundos paralelos y soñados de algún futuro muy lejano a mi realidad. Las únicas excepciones eran los cómics de la movida española *underground*, donde las historias irreverentes se rebelaban contra las normas morales y las buenas costumbres y, con un irónico sentido del humor, se reían de todo lo que se les pusiera por delante. La política, la iglesia, la familia y la educación. Esas historias me gustaron porque me identifiqué con esa actitud. Inspirada en esos autores hice mi primer cómic autobiográfico, que publiqué en mi tesis para titularme de pintora de la Universidad de Chile. Allí aparecían mis profesores y compañeros, y aproveché de vengarme de un profesor que me caía mal. El cómic era una manera muy efectiva de dar mi opinión acerca de algo sin tener que hacerlo directamente, el humor era la herramienta perfecta para decir lo que no me atrevía en la vida real y sería.

Pero en esos momentos si la pintura era mi pasión, dibujar cómics era mi entretenimiento. En 1995 viajé a Nueva York por primera vez. Tenía 26 años cuando me compré allí el libro que más influyó para que, algunos años después, el cómic se transformara en mi profesión: *Twisted Sisters: a Collection of Bad Girl Art*, una compilación de mujeres dibujantes de cómic *underground* editado por Diane Noomin y publicado por Fantagraphics en 1991. Tres autoras de ese libro me perturbaron lo suficiente como para convertirme en una fanática total e irrenunciable de sus trabajos y del cómic hecho por y para mujeres: Aline Kominsky-Crumb, Phoebe Gloeckner y Julie Doucet. Cuando volví a vivir a Nueva York, un año después, conseguí *The Complete Dirty Laundry Comics* (1993), escrito y dibujado por la familia Crumb (Aline Kominsky-Crumb, Robert Crumb y la pequeña Sophie Crumb), *A Child's Life and Other Stories*, de Phoebe Gloeckner (1998), y mi biblia de todos los tiempos: *My NY Diary*, de Julie Doucet (1999).

Aline, Phoebe y Julie fueron mis mentoras. A sus historias honestas, divertidas y sin pudor –hechas con cariño, pasión y con total desparpajo e irreverencia completa ante el qué dirán– les debo mi posterior dedicación al cómic como medio

de expresión artística, como terapia personal psicológica para expiar mis penas y humillaciones y como bastión desde donde opino, me expreso y río de todo lo que quiero. El dibujo se ha convertido en mi mejor aliado, es mi mejor herramienta de expresión y de defensa de mis derechos, es mi voz. El dibujo y los globos de texto.

La lectura de esos tres libros me impactó. No hice mis cómics inmediatamente después de leerlos. Quedaron como semillas plantadas en tierra fértil. Los brotes aparecieron cinco años después. Entre medio pinté mi vida, metaforicé mis relaciones sentimentales, alegoricé mis sentimientos y experiencias como mujer latinoamericana inmigrante en la Gran Manzana. Lamentablemente, con la pintura no podía ser tan explícita. La pintura me permitía ser simbólica, podía congelar ciertas vivencias en composiciones que me llevaba meses terminar. Pero, de todas maneras, mi tema predilecto era mi vida.

Cuando terminé de estudiar pintura en The Art Students League of New York, en el año 2001, mis pinturas se habían vuelto cada vez menos autobiográficas y las narraciones visuales con las que trabajaba tenían más que ver con decisiones estéticas, con formas y colores que con contar escenas de mi vida, quizás porque mis profesores de tendencias abstractas siempre fortalecían ese aspecto de mi trabajo por sobre el significado poético de mis pinturas. Eso era muy chileno, que las pinturas significaran algo profundo. Quizás por eso –y porque quedé sin estudio para pintar y porque me fue mal en una convocatoria para una beca en un programa del Bronx Museum, donde tuve que defender mis pinturas semi autobiográficas frente a cinco jurados conceptuales que no levantaron ni una ceja al escucharme– es que comencé a dibujar cómics.

Tengo muchas historias a las cuales les atribuyo esa responsabilidad. Una que me gusta contar es la siguiente: me había ido a dormir con un chico que me gustaba a su loft en Brooklyn. Era guapo, tenía músculos, era rubio y de ojos azules, practicaba karate. Me encantaba. En la mañana él se fue a su trabajo de cargador de mudanzas. Me dijo que me podía quedar durmiendo y que me fuera después. Yo quería dejarle algo para que me recordara. Busqué un papel y un lápiz y dibujé lo que considero el primer cómic de Maliki. Se llamó *5 razones por las que no puedo salir de tu cama* y me dibujé en su cama atrapada por un pulpo gigante; succionada por un hoyo negro en medio del colchón; yo muy chica en una cama desierta donde no encontraba la salida; la cama convertida en un océano y yo naufragando en una balsa, y yo amarrada como japonesa erótica con un calcetín en la boca. Firmé como “Maliki 4 eyes” y se lo dejé encima de su cama. Nunca más me llamó. Bueno, las torres gemelas se cayeron a la semana siguiente y cuando lo llamé para saber cómo estaba me dijo que EE.UU. era una gran potencia y que nada los podría amedrentar. Eso me amedrentó a mí y nunca más lo vi.

Desde ese momento no dejé de dibujar. Quizás el cambiar mi nombre por un seudónimo ayudaba a ser anónima, quizás las ampollitas que me dibujaba en

la cabeza me daban un aspecto más infantil y de personaje de fantasía, y podía contar cosas que me daría vergüenza contar de otra forma, quizás tenía muchas ganas de dibujar mi vida porque con la pintura nunca pude hacerlo con esa rapidez y eficiencia y con la llegada masiva que los cómics tenían. No lo sé. Las cosas suceden por muchas razones que se entrecruzan. Lo que sí recuerdo fue el día en que guardé todos mis materiales de pintura en el clóset, el haberle comprado una mesa de dibujo a un compañero de la escuela de pintura y haber decidido hacer un cómic para dilucidar el porqué mis relaciones con los hombres estaban siempre destinadas al fracaso. Tenía 33 años. Postulé ese cómic al Fondart en Chile y lo gané.

“Maliki’s intimate portrait” era un proyecto ambicioso. Quería hacer un cómic donde cada página fuera una obra de arte. La idea era recordar cada relación de mi pasado y hacer un paralelo con una función orgánica del cuerpo. Había leído un libro muy alucinante llamado *Woman, An Intimate Geography* (2000), de Natalie Angier, una periodista científica del *New York Times* que explora el cuerpo femenino desde el punto de vista psicológico, científico y social. Desde ese libro salté a consultar atlas del cuerpo humano, libros especializados en neurobiología y al mundo de las hormonas ¡hormonas! ¡Esas mismas que me alejaron por tantos años del dibujo! No sabía mucho de esos temas y me fascinaron. Fue mi primer acercamiento al mundo de la fisiología femenina, y desde ahí comencé a comprender que muchas ideas preconcebidas de lo que somos como mujeres tienen sus raíces en datos científicos. Y me confirmó una sospecha que me rondaba desde que leía *La Pequeña Lulú* tratando de entrar en el Club de Tobi: que las mujeres somos diferentes a los hombres. Era real. ¡Menos mal! No somos iguales. Mientras hacía ese cómic, paralelamente dibujaba mi vida en pequeñas libretas con cualquier lápiz de tinta y borraba con corrector. Mi cómic Fondart era mi trabajo artístico, el que reemplazaba a la pintura y por el que visitaba dos veces a la semana la biblioteca pública de Nueva York (la de los leones en la entrada) a consultar libros de biología y fisiología femenina. Me encantaba sentirme inteligente. Era como volver a ser la niña matea del colegio. Mis cómics autobiográficos, en cambio, los que hacía en la croquera mientras cuidaba a la Amanda en el parque (la niña que cuidé por siete años como niñera, que era mi trabajo), eran mi entretenimiento. En esos cómics contaba con pelos y señales las relaciones fallidas con hombres que conocía en bares o discotecas, las fiestas de mis amigos en Brooklyn, los recitales de rock en Chinatown, mis aventuras con mis *roommates*, etc. Aparecían mis amigos, contaba infidencias, me reía de mis tropezones, era honesta, atrevida, era un juego y mis amigos me lo pedían, se reían, los leían con atención y los coleccionaban. De a poco el cómic serio y profundo del Fondart se transformó en un calvario y los cómics que hacía por entretenimiento me apasionaban. El cómic Fondart venía de ese deseo avasallador que yo tenía de ser aceptada, de ser validada como una persona inteligente y culta, como alguien capaz y serio. Los cómics de mis croqueras venían de mi deseo de ser honesta, de reírme de los imprevistos, de ver el lado divertido de la vida, de aceptar

que mi vida estaba llena de errores y que de esos errores era de donde se aprendía más, que el amor era lo más importante, que el sexo era lo más importante, que el arte era lo más importante y que casarse y tener hijos no era lo más importante en la vida de una mujer.

El cómic Fondart nunca lo terminé, porque los cómics de las croqueras se los mandé fotocopiados en formato fanzine a mi hermana en Chile. Su pareja era amigo del dueño del *The Clinic*, y en pocos días recibí un correo de Pato Fernández, editor de ese periódico (que salía cada dos semanas), invitándome a publicar “Maliki 4 ojos” en una página completa. En ese minuto me convertí en dibujante de cómic profesional. Nerviosa y ansiosa traté de actuar como tal: fui a la librería Pearl Paint (que cerró sus puertas este año) y me compré papel de calidad, plumillas, pinceles, tinta china indeleble, lápiz non photo blue, gomas especiales para dibujar cómics y lo más importante: una cámara digital con la que registré cada escenario y personaje, que luego aparecerían en mis historias extremadamente autobiográficas y sin censura: yo desnuda conversando con mi clítoris; feliz en la cama con amantes fogosos; caminando alucinada por el MET mirando una exposición de dibujos de Leonardo Da Vinci; de niñera con la Amanda; visitando una amiga japonesa en su taller; entrevistando a mi barrio sobre qué opinaba de la guerra de Irak. También aparecían mis amigos bailando, contando infidencias, bromeando y dando cátedras, mi barrio, el metro, Downtown, Brooklyn, los techos de Washington Hights, etc. Fue mi diario de vida de NYC completamente fiel a mis memorias y a las de mi cámara de 3.3 megapíxeles, la más potente de ese año.

Lo más importante de las 16 historias publicadas en *The Clinic*, llamadas *Maliki 4 ojos*, *Crónicas de una chilena en la gran manzana* –aparte de que traté de hacerlas lo mejor que pude (cada viñeta era de media página) y que me reconectó íntimamente con Chile (recibía correos electrónicos desde Arica hasta Punta Arenas)–, fue que me hicieron conocer el mundo de “autor/lector”, mundo que yo desconocía. El mundo “pintor/espectador” era invisible e inexistente. Las pinturas las hacía sola en mi taller, y cuando las exponía, no tenía idea quién las veía, excepto en la inauguración donde nadie mira las pinturas, todos conversan y toman vino. Me di cuenta de que los cómics tienen público y provocan cosas en la gente, cosas inmediatas. Las personas me escribían, mis amigos me comentaban los cómics, se generaba comunicación, opinaban, se reían, despotricaban, me criticaban, pasaban cosas. Con la pintura no pasaba nada. De repente a alguien le gustaba, me firmaba un cheque, se la llevaba a una casa en la playa y nunca más la veía, ni a la pintura ni al comprador. Raro. La parte buena era la del cheque.

Eso fue lo que más me gustó del cómic, por eso lo sigo haciendo. Y por los cheques sigo pintando. Aunque ahora me están empezando a hacer cheques por los cómics y me está gustando más dibujar. Pero eso es otro tema. Mi tema de esta ponencia son dos cosas: primero, que el cómic hecho por mujeres funciona como

autoterapia y segundo, que reivindica el género femenino. ¿Por qué los cómics hechos por autoras mujeres se transforman en verdaderas terapias psicoanalíticas para quienes los crean y para quienes los leen?, porque funciona para ambos lados.

Mi teoría es que al recontar nuestra vida en dibujos estamos sacándola de nuestro sistema y en eso se basan los modelos psicoanalíticos, en hablar, en usar el lenguaje como catalizador, como la cañería por donde sale lo que no necesitamos tener dentro, lo que se nos ha estancado por años sin ver la luz, las cosas que se nos pudren por dentro y nos enferman psicológica y fisiológicamente. Y así, le pagamos a un desconocido para que nos escuche hablar por dos horas sobre todo lo que nos pasa y nos avergüenza, a cambio de un compromiso de confidencialidad y de la certeza de que haciéndolo nos mejoraremos. El dibujo autobiográfico actúa de manera similar. El psicólogo es la hoja en blanco y el lápiz y nos entregamos a ellos con la misma convicción y la misma confianza, y perdemos el miedo al qué dirán cuando lo lea la mamá o el ex o los hijos. Sabemos que en vez de traernos vergüenza un juicio o más problemas, siempre nos traerá beneficios. Sabemos que el contar todo lo que nos pasa, al colarlo con creatividad, al dibujarlo con cariño, al recontarlo con imaginación y al untarlo en sentido del humor, las historias que nos atormentan se vuelven banales, se desarman, se transforman en públicas, dejan de ser nuestras, y muchas mujeres comienzan a identificarse con ellas y ¡BINGO! No nos pasaba solo a nosotras, no éramos las únicas idiotas que teníamos pensamientos suicidas porque un pololo nos dejaba por otra, no éramos las únicas que sufríamos de falta de amor propio y aceptábamos relaciones abusivas, no éramos las únicas adictas al azúcar o al alcohol porque no queríamos enfrentar un secreto familiar que nos tenía atrapadas en el miedo, no éramos las únicas que al tener hijos no sentimos que éramos las mujeres más felices del mundo y nos encontramos con nuestra sombra, no éramos las únicas que nos enamorábamos perdidamente de un hombre que no merecía ni una pizca de nuestro afecto, no éramos las únicas brujas que presentíamos las tragedias y confiábamos en nuestro instinto... éramos muy parecidas. Eso fue lo que entendí cuando leí el trabajo de Julie, de Aline y de Phoebe, sus vidas tumultuosas y llenas de baches, errores e infortunios no eran muy diferentes a la mía; la diferencia es que ellas se atrevían a verla de frente, eran valientes para hacerlo, eran creativas, eran inteligentes para salirse de ellas y ver sus problemas desde afuera, como si fueran personajes, como si ellas fueran las terapeutas de sus vidas.

Y mi segundo punto y aquí termino porque me dijeron que debían ser siete páginas (voy en la sexta), se refiere a la reivindicación del género femenino a través del cómic hecho por mujeres. Como todos saben, el mundo del cómic siempre fue un mundo masculino. La mujer era símbolo sexual y de ahí no variaba mucho, unas más inteligentes que otras, unas más locas que otras, pero su fin era hacer feliz al hombre, un par de buenas tetas y un trasero parado y perfecto en un traje de

látex era lo principal. Punto. O tener hijos (y tener descendencia hace inmensamente felices a los hombres). Hasta que apareció el cómic *underground* y las mujeres dibujantes sacaron la voz. Mucho se puede hablar de lo exageradas que eran las feministas en sus exigencias sociales y laborales, o en su odio hacia los hombres y en su desdén por la maternidad y por el rol de madre y esposa abnegada de los años 50, pero abrieron esa puerta, la abrieron de tope a tope. Y con los años han ido surgiendo nuevas posturas, algunas menos extremistas que otras: las mujeres han logrado puestos políticos importantes, mejoras en los sueldos y realización profesional a niveles que antes eran insospechados. También es cierto que la sociedad nos ha exigido el doble en todo. Ahora no solo debemos ser buenas profesionales; también debemos ser buenas madres, buenas esposas y buenas amantes y, por favor, ¡no te deprimas ni te vuelvas local!, ahora nos exigen ser perfectas. Al menos, las feministas de antes podían alimentar a sus bebés con leche de tarro y nadie las miraba mal, podían dejarse los pelos en las axilas y podían ser hippies y vivir en comunidad y tener sexo libre sin ser consideradas putas.

¿Cómo podemos las mujeres reivindicar nuestra condición de mujer humana no perfecta, de persona normal que tiene derecho a equivocarse, a ser licenciosa si se le antoja, de tener miedo a ser madre, de tener obsesiones sin tener que disfrazarlas de deberes, de ser egoístas y envidiosas, de sentir ansiedad por no cumplir sus sueños, por haberlos cumplido y darse cuenta que no era el final feliz que le habían prometido sino el principio de una realidad esclavizante y aburrida, de la que no sabe cómo salir arrancando sin que los demás la juzguen por ser mala madre, mala esposa o mala mujer? Bueno, yo creo que en los cómics las mujeres estamos cambiando ese paradigma. Es en los cómics donde he leído cómo mujeres relatan experiencias de abusos sexuales sin recurrir al relato victimario sino con creatividad y hasta con humor, y es en un par de cómics donde yo he relatado la humillación que me hicieron pasar los editores de mi primer libro en un programa *online*, donde anunciaron mi participación y apareció una *vedette* argentina en tanga con mi nombre bailando con una croquera en la mano (y los editores bailaban con ella agarrándole sus partes, riéndose de mí sin vergüenza alguna), y es en los cómics donde las autoras femeninas latinoamericanas han contado sus experiencias de vida como inmigrantes, como partes de familias quebradas, como personas autónomas, con energías transformadoras y sanadoras, compartiendo sus experiencias como madres no siempre felices, como mujeres separadas, como profesionales, como amigas, como seres humanos sin ese incómodo traje de látex, esos melones y esas curvas imposibles que aparecen en las revistas de superhéroes, en los juegos de videos y en las publicidades de cualquier comercial de la tele.

Seguramente en la literatura las mujeres autoras han logrado mucho en este tema, y en la pintura y en el teatro. Pero en el cómic es un tema muy actual, está ocurriendo ahora: en Chile hay muchas dibujantes, pero muy pocas autoras de cómics

publicadas. Vengo de participar en un Festival de cómic de mujeres en Lima, Lima en cuadritos, las nuevas mujeres maravilla. Dibujantes de Perú, Bolivia, Colombia, Argentina y Chile compartimos por cinco días nuestras inquietudes, logros, pasiones y miedos, a través de charlas, talleres y conversaciones privadas entre autoras, lectores, fanáticas y asistentes al festival. Uno de los temas más importantes fue precisamente la valentía necesaria para vencer el miedo al qué dirán, de vencer el pudor. La mayoría estuvo de acuerdo en que el miedo al ridículo, el miedo a no sentirse aceptada o querida era el miedo que más nos paralizaba, y las autoras que nos hemos enfrentado a ese miedo comentábamos que como todo miedo que se mira de frente, siempre es mayor en nuestra imaginación que en la realidad. Ese miedo se esfuma cuando lo hablamos, cuando lo transformamos en obra. Y es sanador, es liberador y es una luz que nos lleva a un lugar de libertad, al no miedo, a la libertad de vivir sin tener que esperar que los otros nos validen, sin tener que esperar que un hombre nos escoja, sin tener que esperar tener una familia para que nuestras vidas tengan sentido. Las mujeres y los hombres somos diferentes, actuamos diferente y nos vemos diferentes, pero valemos lo mismo, y eso las mujeres debemos dibujarlo para que se nos grabe con tinta en nuestro ADN hasta que lo creamos. Y eso es lo que estoy haciendo yo con mis cómics. Y quién sabe, probablemente mis cómics autobiográficos comenzarán a transformarse en ficción cuando eso ocurra. Y llegué a la página siete.

Chile: de la historieta a la narrativa gráfica

Por Carlos Reyes

Hubo una época dorada en la historieta chilena. Hubo una época en que los guionistas y dibujantes publicaban todo lo que parían en sus mesas de dibujos y recibían un buen dinero por plasmar sus obsesiones.

Así lo atestigua la enorme cantidad de ejemplares que editoriales como Zig Zag, en los 50, 60, y luego Quimantú, en los 70, produjeron para ser distribuidos dentro y fuera de Chile. Se trataba de un tiempo mítico, maravilloso, irreplicable.

“Se publicaban alrededor de 16 o 17 revistas quincenales y la que menos vendía, llegaba a los 21 mil ejemplares”, me decía el desaparecido dibujante Máximo Carvajal, uno de los importantes protagonistas de ese boom. Historietas como *Jungla*, *Mampato*, *Mizomba*, *El Intocable*, *El siniestro Doctor Mortis*, *Condorito*, *El Capitán Júpiter*, *Mawa*, *Barrabases*, *El Jinete Fantasma*, *Dimensión cero*, *Cabrochico*, *James Bond* y un largo etcétera, se producían íntegramente en Chile y alimentaban un imaginario que iba desde el humor político y picaresco, hasta la aventura, la ciencia ficción y el terror.

Ante la avalancha de publicaciones de historietas editadas en el país, y dada su influencia en la cultura popular, llegó en los años 70 la inevitable mirada analítica. La reflexión sobre la historieta llegó justo en medio del convulsivo Chile de la Unidad Popular de Salvador Allende. En 1972 se produjo la más artera (y cuestionada) crítica a la historieta en el libro *Para leer al Pato Donald*, de Ariel Dorfman y Armand Mattelart. En ella, los autores proponen una lectura marxista, “descolonizadora” de las historietas Disney (y por extensión a sus parientes cercanos). Esta incipiente mirada reflexiva, que por razones que exceden la pertinencia de estas líneas no logra tener descendencia, se apaga abruptamente tras el golpe de Estado de 1973. La historieta sucumbe y sus publicaciones masivas desaparecen casi por completo del panorama cultural, debido a múltiples razones de orden político, económico y cultural.

¿Podemos hablar de verdad de una época dorada de la historieta chilena? ¿Podemos atrevernos, incluso, a hablar de una historieta propiamente chilena? Lo dudo, pero algo más importante aún: ¿Cómo sobrevivió la historieta en Chile bajo la asfixiante línea de flotación del desarticulado panorama cultural de esos años?

Fácil: con un procedimiento al que irónicamente algunos hemos bautizado como “el secuestro del cómic”, un salvavidas perpetrado por fanáticos que se vieron en la obligación de apropiarse de la historieta para preservarla, instalándola en una incubadora, en un gueto, que logró mantener viva la llama pero que, paradójicamente, hizo que la producción se alejara cada vez más del lector casual, pues al solazarse (como le sucedió a buena parte de la historieta de superhéroes norteamericana) en sus propios códigos internos, la volvió incomprendible para el resto. La secuestró. El arte de las viñetas se mantuvo latente y bajo sospecha hasta que en la década de los 80, en plena dictadura cívico-militar, volvería a surgir rabiosamente.

1980: la fuerza de una nueva voz

Chile vivía una distopía orwelliana: desaparecidos, cesantía, tortura. El oscuro parque temático de un país que acumulaba rabia y frustración. Publicaciones de historietas como *Mampato* y *El siniestro Doctor Mortis* dieron sus últimos estertores en 1977. Solo el sempiterno *Condorito* y la popular *Barrabases* siguieron vivas. Recién en 1982 apareció la revista de poesía y gráfica *La Castaña*, que dio cabida a la expresión de nuevos dibujantes. La revista cultural *La Bicicleta* publicó por aquellos años la hilarante serie “Supercifuentes”, de Hernán Vidal, uno de los grandes humoristas gráficos chilenos. En ausencia de publicaciones especializadas, la mayoría de las revistas de oposición de la época cobijaron el humor gráfico de Palomo, Rufino, Hervi, Gus, Nacor, Albornoz, Guillo, De la Barra y otros. Junto a estas publicaciones surgieron lugares de contracultura como El Trolley y el Garaje Internacional de Matucana, donde bandas y artistas disidentes se reunían. Nacieron las primeras tribus urbanas y la rabiosa música pop de Los Prisioneros marcó a toda una generación. Aparecieron fanzines y revistas autogestionadas: *Tiro & Retiro* en 1983 y *Ariete*, *Sudacas*, +*Turbio*, *De nada sirve* y *La Joda* en 1984. El boom de revistas independientes era un hecho consumado. Las influencias del momento eran claras: Moebius, Manara, Crumb, la revista argentina *Fierro* y todo lo que se pudiera conseguir fuera de Chile o en El Kiosko, única tienda especializada de la época, con precios prohibitivos.

El guionista Udo Jacobsen recuerda: “Empezamos imitando. Imitando a los maestros europeos y argentinos (...). Éramos algo así como unos bichos raros a los que prácticamente nadie tomaba en serio (...) no éramos ya los niños que consumíamos superhéroes ni aventuras espaciales (...). Habíamos crecido”.

Las revistas *Beso Negro*, *Enola Gay*, *Matucana*, *Ácido*, *La Peste*, *Bandido* y *Trauko* fueron las trincheras de la nueva historieta. El *underground* apareció como una necesidad más que como una opción. Se respiraba aires de caos y desenfado. Con mínimos recursos e incipientes conocimientos y habilidades para el dibujo y el guión y sin ningún puente que los uniera a la rica tradición del cómic que les precedió, la nueva camada de autores reemplazó el añejo término “historieta” por el de “cómic”

(préstamo del *underground* norteamericano), reivindicando sus propios bríos y separándose taxativamente de la tradición.

Los contenidos de las nuevas publicaciones eran, a ratos, balbuceos adolescentes y la calidad de los trabajos, diversa y potente, pero irregular. Muchas de las soluciones gráficas no fueron afortunadas, pero explotaron en un estallido que canalizó la rabia y frustraciones de toda una generación. La irreverencia, la rabia, la lucha callejera, el sexo y las drogas fueron temas recurrentes. De entre las pocas revistas que, salvando la valla *amateur*, saltaron a los quioscos, varias padecieron la censura y algunas de sus ediciones fueron requisadas por ser pornográficas según la moral oficial. Ricardo Vega recuerda: "Existía la necesidad de expresar, de abrir la boca, de decir algo. Existía una estética, el disfraz oficial era la rabia y el modelo de la movida española, pero había también una fuerte sensación de orfandad, un no sé lo que quiero, pero lo quiero YA".

Abundaban las chaquetas largas, los abrigos negros, los militares en las calles, los ojos y labios pintados, los raros peinados nuevos, los niños aspirando neoprén y las primeras protestas masivas contra la dictadura de Pinochet. Las viñetas de los noveles autores empezaron a dar cuenta (consciente e inconscientemente) de esta ebullición social y luchaban por encontrar aire en medio del sofoco.

Jóvenes como Karto y Yo-Yo destacaron en la vertiente más cercana a la New Wave, donde el primero de ellos fue un verdadero ícono. *El Conde de Matucana*, de Ricardo Fuentealba, y *Checho López*, de Martín Ramírez, eran personajes emblemáticos. Félix Vega, otro de los grandes creadores de la época, comenzó en la revista *Bandido* un camino que lo llevaría años más tarde a publicar (y vivir) en Europa su saga: Juan Buscamares. Otros importantes autores fueron Clamton (Claudio Galleguillos) y Vicho (Vicente Plaza), que retrataban sus mundos interiores con un dibujo intenso y perturbador. Felva, Juan Vásquez, Lautaro y Pato González (entre muchos otros) nos ofrecieron esperpénticas y expresionistas viñetas. Gonzalo Martínez y Martín Cáceres retomaron la senda de la aventura fantástica, mientras que los jóvenes Marcela "Maliki" Trujillo y Huevo Díaz provocaban la ira de los conservadores con su polémica "Afrod y Ziako en: Noche Güena".

1990: la era de la autogestión

Con el advenimiento de la democracia, estas revistas de cómic desaparecieron, sumiéndonos en un letargo remecido por una escasa producción de autores independientes. A fines de los 80 y principios de los 90 surgieron tres antihéroes que serían referentes importantes: La Abuela Fuentes, Anarko y Pato Lliro. Todos productos de la autogestión de sus creadores (Germán Miranda, Asterisko; Juan Carlos Cabezas, Jucca, y Christian Gutiérrez, Christiano). Circulaban en ediciones limitadas, de venta mano por mano o en las escasas tiendas de historietas de esos años con su humor reflexivo, verdaderas postales de la marginalidad.

En los 90, los autores chilenos se pusieron al día en la producción de historieta mundial. Gracias a la aparición de nuevas tiendas especializadas llegaron las ediciones españolas de las obras fundantes de Frank Miller, Bill Sienkiewics, Alan Moore, Neil Gaiman y Grant Morrison, entre otros. La avalancha abrumó y golpeó a los lectores que, en pocos meses, disfrutaron y absorbieron de una sola vez, y con retraso, una evolución que tardó varios años en producirse.

La del 90 fue también la década de los colectivos artísticos y de la libertad creativa. Convivieron grupos experimentales como Kiltraza o Ergocomics, que agrupaban a diversos autores influenciados por las nuevas corrientes norteamericanas, junto al dibujante Mauricio Herrera, *Diablo*, suerte de superhéroe que flirteaba con el horror y la acción. El guionista Miguel Higuera, siguiendo la línea Vértigo, creó a *Sicario*, un adolescente que basculaba entre ser un estudiante de enseñanza media y un asesino a sueldo. El guionista y dibujante "Zombie" fundó Dédalos, la primera editorial de historieta independiente del período.

La mayoría de estas experiencias editoriales tuvo vida breve. Todo parecía indicar que la historieta como mercado no funcionaba o que los intereses de los creadores no estaban en consonancia con los del gran público. Lentamente, los historietistas de los 90 desplegaron nuevos temas en lo narrativo, pero aún miraban con devoción a los grandes autores ingleses y norteamericanos del momento.

El 2000: la nueva historieta chilena

Contra la marea, Chile siguió produciendo nuevos talentos, dispuestos a doblar la mano a la abulia generalizada, dominada por los medios de comunicación y el exitismo barato del nuevo Chile. La búsqueda de la primera década del siglo XXI comenzó de la mano de nuevos (y más informados) narradores gráficos, cuya bandera pareció centrarse en el desarrollo de una síntesis que lo mezclaba todo con una mirada distanciada, desprejuiciada e irónica de la realidad.

Nuevos grupos publicaron, gracias al esfuerzo de sus integrantes, *Tinta Negra*, *Informe Meteoro*, *La Momia Roja*, entre otros, y dejaron huella. La democratización de las tecnologías digitales permitió hacer publicaciones impresas de mayor calidad. La lista de nuevos creadores en activo (y provenientes de diversos lugares del país) es también larga y heterogénea e imposible de enumerar aquí sin caer en graves omisiones.

Decenas de estudiantes continuaron haciendo tesis y documentales sobre la historieta, refiriéndose a ella como si se tratara de un tibio cadáver. Periódicamente se hablaba de historietas en los medios. El viejo fantasma de la crisis editorial y la falta de lectores reflató cada tanto, mientras, los historietistas los desmentían produciendo, autoeditando sus trabajos y explorando nuevos géneros y estilos, por el mero placer de verlos inscritos sobre el papel, haciendo que las publicaciones

independientes se multiplicaran, conformando un panorama creativamente auspicioso y disímil, que permaneció en la senda de la autogestión y la distribución en pequeños reductos de fanáticos e iniciados, sin mayor impacto.

Un nuevo nombre para un viejo arte

“Literatura dibujada” rezaba hace unos años una de las categorías del Fondo del Libro, uno de los concursos públicos con que el gobierno de Chile financia la cultura. Parecía ser que la única forma de que un jurado de escritores (ya que no de historietistas) premiara alguna obra de este tipo era usando este impreciso eufemismo, como si en lugar de las palabras “historieta” o “cómic”, únicamente el poder vivificador de la literatura, aunque dibujada, las convirtiese automáticamente en algo más digno de interés. Tal vez el término anglosajón *graphic novel* (novela gráfica), que hoy se usa en todo el mundo y que gusta tanto a escritores, editores y periodistas, funciona de la misma manera: convence, prestigia a algo que lo necesita con urgencia, como si le otorgara densidad a algo que no la posee. Lo interesante del fenómeno, por más amplia que parezca esta nueva denominación, es que ha permitido que ciertas obras de calidad, antes conocidas simplemente como “cómic” o “historietas” se cuelen en las vitrinas de las librerías no especializadas y, lo más deseable, en las bibliotecas de nuevos lectores.

Para quienes amamos este lenguaje, los términos historieta, *fumetti*, *fumetto*, *bande dessinée*, *quadrinhos*, tebeos, tirillas, comiquitas, penecas, mangas, son nombres que importan poco a la hora de medir calidad y valor artístico. Desde esa óptica es que Chile (y otros países del Cono Sur) vive hoy un interesante fenómeno de revaloración y posicionamiento de la narrativa gráfica (término que, no obstante, creo que expresa en mejor medida, más que el peyorativo nombre de “historieta” o el reduccionista de “cómic”, lo que los creadores hacen al mezclar imágenes y palabras sobre el papel). No es motivo de este texto zanjar el tema de la correcta denominación de este arte, sino que abordar el fenómeno de cómo un país que hasta hace poco parecía no tener ojos para esta narrativa, ha comenzado a descubrirla con atención creciente.

2007: *Road Story*, un nuevo comienzo

La aparición de la novela gráfica en las grandes ligas ya venía incubándose hace décadas, en los trabajos de autores tan disímiles y distantes temática y geográficamente como Muñoz y Sampayo, Christin y Bilal, Breccia y Sasturain, Will Eisner, Jacques Tardi, Frank Miller, Hermann, Moebius, Alan Moore, Oesterheld, Taniguchi o Chris Ware, por mencionar solo a algunos de los que comenzaron, amén de una innegable calidad gráfica y argumental, a abordar otras temáticas, tildadas de “maduras” y que a menudo soslayaban la mera entretención infanto-juvenil, karma que

la historieta mundial ha debido cargar por años, empujando así el mundo de la historieta hacia nuevos derroteros. Como afirma Diego Marinelli:

“Destacados críticos literarios internacionales han llegado al extremo de señalar que las novelas gráficas están desplazando hoy a la novela convencional en la tarea de captar el espíritu de la época, argumentando que el lenguaje de la historieta contemporánea se ajusta como un guante a la cultura visual y fragmentada que en nuestras vidas impusieron internet y sus derivados. Por eso no es casual que *Jimmy Corrigan, el chico más inteligente del mundo*, un vanguardista comic-book del norteamericano Chris Ware, haya sido elegido como el libro del año del Guardian Book Award, el prestigioso galardón británico que en el pasado han obtenido pesos pesados como el escritor J.G. Ballard. Y ese es solo un ejemplo entre tantos de la legitimación que la historieta está teniendo dentro del territorio de la literatura”.

Una edición en un formato de mayor extensión que el de la historieta habitual, una historia autoconclusiva o que al menos cierra limpiamente un arco argumental auto-suficiente, unido a una densidad narrativa que una mayor cantidad de páginas propicia, son algunos de los requisitos formales mínimos que se le piden a la así llamada novela gráfica.

En 2007, la multinacional Alfaguara editó en Chile la notable *Road Story*, adaptación de Gonzalo Martínez sobre la *nouvelle* de Alberto Fuguet. Su aparición marcó el comienzo de algo. Las grandes editoriales notaron que algo nuevo se estaba gestando sobre las mesas y en las tabletas de dibujo de los artistas gráficos. *Road Story* se publicitó como la primera novela gráfica chilena, lo que es cierto en tanto fue la primera que lució esa denominación, pero no lo es, pues hay otras obras anteriores que, si bien no fueron concebidas con las características formales del nuevo término (puesto que esta reciente denominación aún no había sido creada o porque todavía no hacía su aparición en el léxico editorial local), ingresan holgadamente en dicha categoría por poseer algunas de las características barruntadas en párrafos anteriores, como es el caso de las recopilaciones de los populares *Ogú* y *Mampato*, de Themo Lobos; de *Clamton*, único libro del mítico y desaparecido autor Claudio Galleguillos; *Blondie*, de Lautaro Parra; la inconclusa saga *Lebbeus Rhan*, de Martín Cáceres; el tomo I de Juan Buscamares, de Félix Vega; *Sistema*, de Vicente Plaza, Vicho; *Rokunga*, de Erwin Gómez y Dan Rodríguez, y *Bilis negra*, del dibujante Fyto Manga y el guionista y científico Mario Markus, por mencionar solo unos cuantos trabajos.

Road Story consiguió, dado sus méritos artísticos, una importante presencia mediática y más importante aún, fue la primera obra de este tipo que se atrevió con una historia diferente a las habituales en la historieta local. Un drama íntimo, potente, sin derroche de acción, dientes apretados ni uso de superhéroes sacados de la mitología indígena, tampoco era un sucedáneo del manga ni exhibió páginas llenas de viñetas traslapadas, llenas de “decoración” gráfica, sin vocación narrativa. *Road*

Story abordó nuevos temas, iniciando la lenta recuperación del cómic chileno de su secuestro.

2009-2011: los años que editamos sin temor

Se produjo una importante avalancha editorial que abarcó diversos públicos y géneros. Claudio Romo y Alexis Figueroa sorprendieron con *Informe Tunguska*; apareció *Tauca, la era de Hay'n*, de Gonzalo López y Rafael Nangarí; *Quique Hache*, de Sergio Gómez y Gonzalo Martínez; *Una novela ecuestre*, de Rodrigo Salinas; *Las Playas del Otro Mundo*, de Cristian Barros y Demetrio Babul. El panorama se completó con la publicación de nuevos trabajos, desiguales en calidad, pero interesantes y variados en sus propuestas, como *Alto Hospicio*, de Carlos Carvajal; *Me llaman Pulp!*, de Claudio Muñoz; *Celeste Buenaventura*, de Marco Rauch y Gonzalo Martínez; *Las crónicas de Maliki Cuatro ojos*, de Marcela Trujillo, *Aravco*, la saga histórica de Mirko Vukasovic, Julián Figueroa y Cristián Escobar; *Vicho Quien*, de Jorge Quien y Vicho Plaza; *Capitán Garra: Los lobos del desierto*, de José Gai, entre otros.

El 2011 y 2012 llegó el viejo terror con *Mortis Eterno Retorno*, de Miguel Ferrada e Ítalo Ahumada; *Heredia detective*, que contó con un nutrido grupo de guionistas y dibujantes; *Pato Lliro*, volumen recopilatorio de la obra de Christiano; el *steampunk* de 1899, de Nelson Dániel, y *Mocha Dick*, con el arte de Gonzalo Martínez, ambas novelas gráficas con guiones de Francisco Ortega; *Karma Police*, de Martín Cáceres y Jorge Baradit. Todas estas publicaciones conformaron, por ese entonces, la punta más “mediática” de un iceberg creativo que se intuía mayor.

Esta incipiente producción, que expongo sin ánimo enciclopédico, es la muestra de que la narrativa gráfica surge hoy aquí con nuevos bríos y está ampliando su oferta en un país que hoy edita abundantes (aunque aún insuficientes) novelas gráficas, que son recibidas por un reducido universo lector. El público mayoritario, ajeno al fenómeno, pareciera aún estar esperando esa gran obra que pueda abrir definitivamente las puertas del gusto masivo.

Lo que he dado en llamar la nueva historieta chilena surgió con fuerza en las postrimerías de la dictadura militar, con una caótica y revulsiva producción joven e independiente que se mantuvo en el ámbito del *underground* y la autogestión, hasta que la llegada de *Road Story*, en 2007, instaló nuevamente a la historieta en las grandes ligas, al ser la primera novela gráfica publicada por una editorial multinacional desde la llamada “época de oro”.

Hoy existe en Chile un grupo de editoriales pequeñas dedicadas exclusivamente a la narrativa gráfica (Visuales, Arcano IV, Mythica Ediciones, Feroces Editores, Acción Cómicos, La Calaquita, Pez Arbóreo, Interior-Día, Piedrangular, Dogitia, Mitómano Cómicos, Tábula Rasa y otras), que sostienen una producción independiente que rivaliza en calidad con las producciones de las medianas y grandes editoriales.

Nuevos creadores, como Malaimagen, Felo Lira, Sol Díaz, Alfredo Rodríguez, Claudio Álvarez, Nitrox y muchos más, publican al alero de una editorial o bien, al amparo de la libertad que les da la autogestión. La prensa informa con relativa facilidad sobre los nuevos trabajos y el espectro temático de autores y lectores empieza a abrirse. Se está conformando un nuevo grupo de seguidores que se codean con el término “novelas gráficas” y los libros de historieta son comentados (ya que no criticados) en los medios de comunicación, mientras esperamos que sean leídos con un interés que ya no esté motivado por la mera novedad, sino por la calidad.

Muchos pretenden una revalorización de la historieta, cómic o narrativa gráfica en Chile, pero tal vez a este lenguaje no le importa estar fuera del límite, tal vez gusta de ser un arte excéntrico (en el sentido de límite) para así dar cuenta, sin restricciones, de sus propias preocupaciones. Parafraseando a Mark Twain diremos que la historia no se repite, pero al menos rima, y lo que ya se dijo de los 80, bien podría aplicarse al diverso presente de nuestra historieta, tanto institucional como independiente: “Aparece en Chile como una necesidad más que una opción”.



Capítulo 12

LEER IMÁGENES

Alfabetización y narrativa visual en el diseño de libros ilustrados

Junko Yokota

¿Qué tú estás haciendo de mí? La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización crítica

María Cecilia Silva-Díaz

Propuesta de un modelo de lectura multimodal de imágenes animadas aplicado al *booktrailer* de *Al sur de la Alameda*

Carmen Luz Maturana

Alfabetización y narrativa visual en el diseño de libros ilustrados

Por Junko Yokota

Alfabetización visual

La comunicación visual puede rastrearse desde los tiempos de las pinturas rupestres y sigue siendo una forma básica de comunicación en esta era digital. Sin embargo, en las escuelas se sigue dando más importancia a la enseñanza de comprensión de lectura antes que a la alfabetización visual. Tal como existen aspectos ampliamente reconocidos de la comunicación escrita que deben interpretarse, en el mundo visual existen elementos paralelos.

Durante una investigación reciente, gracias a una beca de la Prussian Heritage Foundation, comencé a investigar el campo de las metodologías visuales en la lectura de imágenes. Esto incluye consideraciones sobre artes visuales y *performance*, y la psicología del diseño visual junto al campo específico de la ilustración y diseño de libros visuales. Al sumergirme en experiencias más amplias (teatro, ópera, cine) pude expandir mi comprensión respecto del diseño de libros ilustrados.

Sobre esta área, Nodelman (1990) se refiere a las relaciones entre imágenes y texto que “inevitablemente cambian el significado de ambos”. Meek analiza la forma en que “los libros ilustrados de calidad enseñan sutilmente a los niños las reglas de la narrativa”, algo que puede ser “contemplado, narrado y explicado por el observador”. Kress y Van Leeuwen (2006) se refieren a la “gramática” del diseño visual, mientras Margaret Mackey escribe sobre el atractivo del “punto de vista de lectura multi-construido” necesario para leer los libros ilustrados posmodernos en esta era de juegos *high-tech*. Martin Salisbury y Morag Styles han escrito un libro sobre el arte de la narrativa visual, en el cual analizan las ilustraciones según las formas de entender lo que ha sido comunicado por el ilustrador con la mirada, el pensamiento y la comprensión. La investigación en este campo es rica; aplicar esas teorías a la forma en que vemos las imágenes en los libros ilustrados toma tiempo y práctica. En mi propio trabajo, que alcanza más de 20 años e incluye cinco ediciones de textos de enseñanza sobre literatura infantil, he investigado y aplicado las teorías de la alfabetización visual a una comprensión más profunda de los libros ilustrados.

Randolph Caldecott fue importante para llevar el campo de los libros ilustrados desde la creación de imágenes bellas que decoraba un texto hacia las ilustraciones que cuentan historias. En algunos casos, hoy la narrativa ilustrada trabaja sin texto para contar cuentos en libros ilustrados sin palabras.

Con el objetivo de comprender la alfabetización visual a través de la ilustración de libros, comenzaré por presentar una visión general de algunos de los elementos artísticos más relevantes del diseño.

Elementos de diseño

Los artistas usan los elementos básicos de la línea, la forma, los colores, la luz y la textura, para crear una composición que comunica a los observadores, quienes perciben lo estético como una expresión emocional y también narrativa. Este simbolismo visual puede interpretarse según cada elemento aislado, pero es la composición de sus unidades la que crea un conjunto que es más que la suma de las partes. El libro de Molly Bang, *Picture This: Perception and Composition*, es una buena herramienta que ayuda a los observadores a interpretar y a los creadores a codificar lo que la narrativa ilustrada puede comunicar.

- a) Línea: las líneas varían desde lo fino y ligero a lo grueso y oscuro; son rectas, dentadas, curvas. Pueden expresar un sentido de movimiento en una imagen fija y también expresar emociones.
- b) Forma: se crea cuando los espacios son contenidos por una combinación lineal.
- c) Color: puede variar sobre todo el espectro o puede ser limitado por un rango definido. Por ejemplo, blanco y negro, y diferentes tonos de grises entre-medio caracterizan lo que significa el "valor".
- d) Luz: impacta el valor del color en sus gamas.
- e) Textura: es la ilusión de una superficie táctil creada por la ilustración.
- f) Composición: se logra mediante la combinación de línea, forma, color, luz y textura, para dar un efecto total. La unidad se logra cuando los elementos artísticos tienen equilibrio, proporción, énfasis y contraste. Cada elemento añade a la transmisión completa de las emociones y al humor del libro.

Representaciones visuales de elementos literarios

Al considerar los elementos literarios en la forma en que se cuenta un relato, normalmente el texto es de primera importancia, incluso única, para muchos lectores. Pero en los libros ilustrados, la representación visual de los elementos literarios

cubre al menos la mitad del contenido, sino el más importante. Los elementos narrativos de la ilustración van más allá del texto, para posibilitar la comprensión de los personajes, ambiente, humor, trama y perspectiva, mientras lleva la mirada de una página a otra. Finalmente, estos elementos literarios se juegan en el texto y la ilustración de manera que la suma de las partes resulta en “una experiencia satisfactoria del libro total”.

- a) Personajes: se muestran al lector a través de sus actos y comportamiento. Visualmente, buscamos aspectos reconocibles en características físicas congruentes, como también en comportamientos que son relevantes para ayudarnos a comprender los motivos de los personajes.
- b) Ambiente: los lugares donde están los personajes y sucede la trama, y cómo la historia se desarrolla en el espacio, es una parte importante para comprender las situaciones. El espacio en blanco es un uso negativo del espacio de fondo, o la ausencia de un fondo específico puede lograr enfocar la ilustración dentro del espacio vacío.
- c) Perspectiva: los ilustradores usan una variedad de perspectivas con el fin de dar a los lectores diferentes puntos de vista para, así, apreciar una situación. Los observadores pueden ser capaces de ver más allá de lo que los mismos personajes pueden ver, o se sitúan en situaciones desde donde tienen un punto de vista particular.

Por ejemplo, el libro *Officer Buckle and Gloria*, de Peggy Rathman, ganador del Premio Caldecott, trata de un oficial de policía que dicta tediosos discursos sobre la seguridad en la casa y el colegio. El interés en sus palabras repentinamente aumenta 100 veces cuando comienza a llevar con él a su perra policial, Gloria. Como Gloria se para a su lado, el oficial Buckle no ve que la perra hace pantomimas mientras él continúa con su aburrida perorata. El texto tampoco menciona las travesuras de Gloria. Los lectores saben un secreto que el oficial desconoce, porque tienen la información del texto y de las imágenes. La imagen más reveladora muestra al oficial Buckle cuando descubre, a través de la televisión, lo que ha hecho Gloria. Además de representar la reacción de Buckle y la respuesta de Gloria, la imagen incluye un gran espejo en la pared detrás del sofá, que permite al lector ver lo que aparece en la pantalla de televisión.

En otro libro premiado por Caldecott, *The Man Who Walked Between Towers*, de Mordecai Gerstein, el lector puede ver la historia desde perspectivas cambiantes que intensifican el impacto de cada ilustración en la forma en que el lector entiende la experiencia. Desde la portada, Gerstein invita a los lectores a pararse y equilibrarse junto a Philippe en la cuerda, mirando la ciudad desde las alturas. Los lectores también ven los rascacielos desde abajo, por lo tanto, comprenden

la altura; también ven las torres de costado, por lo que observan la distancia entre ellas. En la secuencia más espectacular, que se extiende por cuatro páginas, los lectores están junto a Philippe a 400 metros de altura y pueden experimentar las emociones que él debe haber sentido.

Cómo funcionan los libros narrativos con imágenes

Cuando leemos un cuento que nos emociona profundamente, solemos preguntarnos cómo el lugar, los personajes, la trama y otros elementos contribuyen para lograr ese efecto. Pero si una imagen nos emociona, la mayoría de nosotros no encontramos las palabras adecuadas para describir el efecto que produce la imagen. Los libros ilustrados dan al lector la oportunidad de profundizar su comprensión de la comunicación visual, su alfabetización visual. Conocer algunos términos puede ayudar a los profesores y padres a hablar con propiedad sobre las imágenes, tal como lo hacen sobre los textos, y apreciar mejor los principios que rigen la forma en que las ilustraciones comunican significado.

Estos son algunos elementos a los que nos referimos:

- a) Diseño del libro/elementos peritextuales: tamaño y forma del libro, cubierta y sobrecubierta, guardas, bordes, disposición del texto y tipografía; elementos de foliación, despliegues a doble página, cambios de página, página final.
- b) Relaciones entre imágenes y textos: qué aspectos de la comunicación tienen que ver con el texto y cuáles son expresados por las imágenes. Cómo interactúan texto e imagen.
- c) Visualización de elementos literarios: personajes, ambiente, trama, perspectiva, humor.

Evidentemente, hay muchos elementos en la creación de un libro ilustrado. Además del autor y el ilustrador, mucha gente está involucrada en la creación del producto final. Editores, directores de arte, diseñadores e impresores, cada uno tiene un papel profesional que cumplir. Las decisiones sobre el tamaño del libro, la forma, el papel, las guardas, las fuentes, la sobrecubierta, contribuyen al impacto visual del libro terminado.

Diseño de libros

Los libros infantiles se suelen imprimir en múltiplos de 16 páginas. Los libros ilustrados en general tienen 32 páginas. Una página contiene el título, otra la información de derechos de autor y otra más suele llevar una dedicatoria, lo que deja un poco menos de 30 páginas para el trabajo del ilustrador. En estas pocas páginas el artista crea un mundo visual.

- a) Tamaño y forma del libro: tienen relevancia tanto para la expresión de la información como para generar una respuesta emocional y estética por parte del lector. Los libros altos y largos expresan la estética de los rascacielos urbanos; los libros horizontales expresan un sentido de paisaje.
- b) Cubierta y sobrecubierta: sirven para introducir y presentar el libro. Pueden ofrecer simplemente una imagen decorativa o ser un anuncio de la narrativa y contenidos del libro.
- c) Guardas: su función es relacionar las páginas del libro con la portada. También pueden servir como prólogos o epílogos al contenido del libro. Por ejemplo, las guardas de *The Pilot and the Little Prince* anuncian la forma en que el piloto volará alrededor del mundo, con palabras que contarán la historia siguiendo al avión.
- d) Bordes: los que están alrededor de las imágenes ofrecen al ilustrador una forma de controlar cuán íntimamente se pueden involucrar los lectores con lo que ven. Algunos ilustradores agregan marcos decorativos en los cuatro costados del libro. Esto puede dar a la acción un poco de distancia o sentimentalizarla, o dejar claro qué ocurrió en una época o lugar remoto. Algunos autores usan los bordes como un recurso para anticipar lo que sigue.
- e) Disposición del texto y tipografía: el aspecto visual del texto puede transmitir un mensaje al lector. En general, el texto se presenta de forma directa, horizontal, con la mayoría de los cortes de líneas determinados por los márgenes laterales. Algunas veces, los ilustradores usan la disposición del texto de tal manera que el texto se integra a las imágenes. Algunos de los recursos usados para ello son globos de diálogo en la ilustración o cartas o páginas de diarios de vida en algunas páginas en la ilustración y junto al texto. Otras veces, la disposición artística, la tipografía y el color del texto se integran visualmente a la ilustración, de tal manera que el texto pasa a ser un componente importante de la presentación visual. En *The Pilot and the Little Prince*, por ejemplo, Peter Sis creó su propia tipografía manuscrita. El diseño tipográfico, el color y el tamaño también comunican como parte del estilo artístico y anímico del texto.
- f) Páginas simples y dobles páginas: como una regla en términos de dar ritmo a la historia, poner una ilustración en cada página lleva a los lectores a lo largo del relato en forma continua, por lo cual poner más de una imagen en una página es una forma de describir una serie de acciones o la rápida sucesión de los hechos. Desplegar una sola imagen en dos páginas (una doble página) puede señalar una pausa, un espacio para ponderar los hechos. La sucesión de imágenes de una página a otra muestra un progreso rápido; las dobles páginas otorgan un sentido de lentitud para disfrutar el momento.

- g) Cambios de página: permiten a los ilustradores crear y acentuar el suspenso. William Moebius (1986) llamó a este fenómeno “el drama del cambio de página”. Muchos ilustradores hacen uso de esta técnica para agregar interés dramático a medida que se despliega la narrativa visual.
- h) La última página: en un libro ilustrado suele usarse como una especie de posfacio. Muchos ilustradores la reservan para situar el epílogo, un comentario de lo que ha sucedido o para dejar las posibilidades abiertas y que la historia continúe después de cerrar el libro.

Relaciones entre imagen y texto: los matices de la lectura visual

Las imágenes y los textos se relacionan para transmitir un relato. Es común que elementos básicos del relato se expresen solo a través del texto, y algunas veces solo a través de las imágenes, pero en general lo hacen mediante la interacción entre ambos. Los niños se sienten más atraídos si parte del significado de la historia puede ser inferido a partir de las ilustraciones.

Algunas veces la intención original de la relación entre texto e imagen cambia cuando un libro es traducido a otro idioma. El traductor puede añadir texto o explicaciones, de tal forma que modifican el equilibrio. Un ejemplo son los libros de Chihiro Iwasaki. Mientras el texto japonés original estaba compuesto solo de una línea, dejando espacio para que el lector entre a la historia y contemple las emociones que ella provoca, la versión traducida le dice al lector exactamente cómo se debe sentir e interpretar la historia.

Una forma de analizar el diseño de libros ilustrados es observar el libro completo solo según sus aspectos visuales. Es decir, mirar la portada y dar vuelta las páginas de todo el libro sin leer los textos, y ver si es que solo lo visual puede comunicar una narrativa con sentido. “Educar la mirada” es un término usado por Gratia Banta, ex presidenta de Caldecott, quien ha llamado a “educar los ojos y confiar en las respuestas visuales personales hacia el arte y las ilustraciones, permitiéndose leer las imágenes. Cuando uno aprende a leer las imágenes, tal como se aprende un idioma extranjero, llega el día en que logra pensar en imágenes”. Nodelman (1988) también llama a los adultos a comprender que los niños necesitan tener experiencias estéticas y comunicativas de calidad: “Pensar que los niños prefieren imágenes de cartón de Disney les niega tener experiencias artísticas potencialmente profundas”.

BIBLIOGRAFÍA

Teoría sobre libros ilustrados

Bang, M. (1991/2000). *Picture this: How Pictures Work*. San Francisco: Chronicle.

Nikolajeva, M.; Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Londres: Routledge.

Nodelman, Perry (1990). *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, GA: The University of Georgia Press.

Painter, C.; Martin, J. R.; Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives*. Sheffield, Equinox Publishing.

Salisbury, M.; Styles, M. (2012). *The Art of Visual Storytelling*. Londres: Laurence King.

Shulevitz, U. (1985/1997). *Writing with Pictures: How to Write and Illustrate Children's Books*. Nueva York: Watson-Guptill.

Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29.

Styles, M.; Bearne, E., eds. (2003). *Art, Narrative and Childhood*. Londres: Trentham Books.

Temple, C.; Martinez, M. G.; Yokota, J. (2014). *Children's Books in Children's Hands: A Brief Introduction to their Literature*. Nueva York: Pearson.

Alfabetización y narrativa visual

Eisner, W. (2008). *Graphic Storytelling and Visual Narrative*. Florida: Poorhouse Press.

Elkins, J., ed. (2008). *Visual Literacy*. Nueva York: Routledge.

Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of Visual Design*. Nueva York: Routledge.

Yokota, J. (2013). *Visual Narratives in Picture Book Design: A Comparison of Print and Digital Formats*. Presentación en la Staatsbibliothek de Berlín, beca de la Prussian Heritage Foundation, Alemania.

¿Qué tú estás haciendo de mí?

La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización crítica

Por María Cecilia Silva-Díaz

1. Enseñar a leer textos multimodales: el análisis como una vía hacia el disfrute pleno de la lectura literaria

Resulta impactante observar la variada producción de álbumes¹ de calidad en el presente. La versatilidad, la capacidad de producir sentidos y el atractivo estético de muchos de estos libros, han contribuido a que los álbumes sean considerados como una franja privilegiada entre los libros para niños, e incluso, como el principal aporte de la literatura infantil a la literatura en general, tal como lo ha afirmado Peter Hunt: “El álbum es la única contribución que la literatura infantil ha hecho a la literatura, los demás géneros han sido puramente imitativos” (Hunt, 2001).² En las últimas décadas, los álbumes han demostrado poseer una ilimitada tendencia para innovar, experimentando constantemente con las posibilidades y los límites del medio. Por su complejidad intrínseca, algunos de ellos suponen un reto para las habilidades interpretativas de los lectores, lo que ha permitido expandir la edad de los destinatarios de este producto editorial que tradicionalmente había estado dirigido a los prelectores (Silva-Díaz, 2009).

Desde hace varios años he enseñado a leer álbumes, un tipo de texto multimodal en el que en la creación de sentidos intervienen el texto, las imágenes y los elementos

1. Utilizaré el término álbum en lugar de libro-álbum como realización de que se trata de un término consolidado entre los lectores y que ya no se presta a la confusión con los álbumes de cromos. Esta posible confusión nos llevó hace más de una década a traducir el término “picture-book” como “libro-álbum”. En inglés esta consolidación ha llevado al reconocimiento del término “picturebook”, sin guión.

2. La traducción de esta cita y de las otras que se reproducen en el trabajo son mías.

gráficos ligados a un soporte material. Los alumnos a los que enseño a leer álbumes son adultos. En pregrado, la mayoría de ellos serán futuros maestros de educación preescolar o profesores de literatura. En el Máster en Libros y Literatura Infantil, que organizan la Universitat Autònoma de Barcelona y el Banco del Libro, el alumnado es muy diverso e incluye a profesionales en ejercicio: profesores, libreros, editores, autores, diseñadores, promotores de lectura. Mientras que en el Posgrado de Ilustración Infantil de EINA, una escuela de diseño, los alumnos se forman como ilustradores y la mayoría de ellos está deseosa de crear sus propios álbumes. A pesar de que en cada curso la situación profesional varía, considero que para todos ellos, por diversas razones, es importante contar con herramientas para leer álbumes.

En los cursos de lectura de álbumes, a través de distintas estrategias, los participantes son invitados a colocarse en posición de lectores y a pensar en los libros desde su propia experiencia de recepción. Se trata de rescatar las respuestas que suscita la lectura y, a partir de estas, de intentar identificar cuáles son los elementos del texto multimodal que ayudan a que se produzca esa experiencia. En definitiva, los alumnos deben pensar en el cómo está hecho un álbum para que pueda generar esa experiencia.

Preguntarse sobre la manera en que un texto está construido, incluso un libro-álbum que nos pueda parecer sencillo, supone un reto para las habilidades interpretativas; implica, en gran medida, analizar el texto o, al menos, un aspecto del mismo. Me gustaría detenerme un poco en esta cuestión: la conveniencia o no de analizar los textos literarios ha sido una de las consideraciones que más ha influido en los debates sobre cómo debe enseñarse la literatura que ha tenido lugar en el último siglo. Simplificando mucho, en la didáctica de la literatura ha habido un movimiento pendular entre dos extremos. En uno de ellos se considera que saber leer una obra equivale a saber analizarla (más cerca de este extremo estarían las escuelas de crítica literaria, como la Nueva Crítica y su *close reading* –que encontré en el “comentario de textos” su traducción española–; el estructuralismo y, recientemente, la poética cognitiva). En el otro extremo están las aproximaciones más centradas en el lector, en las que se postula que la clase de literatura debe promover el disfrute y la producción de sentido de forma personal sin opacarla con un análisis, que puede llegar a considerarse una inútil disección de las obras (la teoría de las respuestas lectoras en su vertiente más orientada a los lectores, proporcionó una base teórica a estas aproximaciones).³

3. Es frecuente en las clases que algún docente, una vez que ha realizado el análisis propuesto de algún álbum infantil, se plantee transmitir estas herramientas a sus propios alumnos: “¿Cómo hago para enseñarles a mis alumnos estas claves de lectura? ¿Es conveniente que lean el álbum primero y que luego lo analicen? ¿Debo explicitar estas herramientas o aportarlas cuando los alumnos las necesitan?”. Las preguntas no son banales: no se refieren a simples cuestiones operativas o de organización, sino que remiten a una de las cuestiones más fundamentales de la didáctica (si los procesos de enseñanza-aprendizaje se favorecen con la explicitación de los modelos o si estos modelos deben ser construidos inferidos por los aprendices).

En la práctica, estos dos extremos difícilmente existen en “estado puro”: ¿es posible definir una frontera clara entre la lectura como búsqueda de sentido y el análisis?; ¿no es el análisis una estrategia de los lectores expertos cuando reflexionan sobre la manera en que está construido un texto? Parece evidente que un aspecto ligado al pleno disfrute de la literatura, y de cualquier otro arte, es la conciencia del cómo está hecha una obra. Si bien el análisis como un fin en sí mismo no tiene mucho sentido, analizar un texto puede ayudarnos a explicar nuestra experiencia de lectura. De hecho, el análisis puede estar muy ligado al componente emocional de la lectura literaria: ¿por qué siento empatía o rechazo hacia este personaje?, ¿qué elementos me hicieron anticipar un final sorprendente?, ¿cómo me fue transmitida esta sensación de alegría o de tristeza?, en definitiva: ¿qué ha producido determinado tipo de enganche con un texto?

Recientemente, la crítica cognitiva ha rescatado esta zona intermedia entre análisis y experiencia lectora y ha abierto nuevas perspectivas para entender la relación del lector con el texto:

La crítica cognitiva es una aproximación multidisciplinar a la lectura, la literacidad y la literatura que sugiere repensar la actividad literaria (...) esto incluye las interacciones entre los lectores y las obras literarias, pero también las formas en que los textos literarios están construidos para maximizar, o tal vez mejor, para optimizar, el enganche del lector (Nikolajeva, 2014).⁴

No son pocos los alumnos que se sorprenden cuando se detienen a pensar la relación que existe entre su reacción ante el álbum y el cómo está hecho un álbum: “Este libro me conmovía, pero ahora sé por qué lo hace”; “Había un punto en que el texto me molestaba y ahora sé por qué”; “No sabía que un libro infantil podía tener tantos niveles de significado”, son frases muy similares a las que hemos escuchado en las clases. Una parte importante del disfrute de una obra está relacionada con saber cómo está construida. Como afirma María Nikolajeva: “El conocimiento estético, o metacognocimiento, juega un papel significativo en nuestra implicación con la ficción” (Nikolajeva, 2014).⁵ En definitiva, creemos que pensar en cómo se construye un texto en relación con la experiencia que quiere ofrecer a los lectores, es una fuente de placer que propicia que el lector se coloque en una posición un poco más crítica y distanciada, pero sin dejar de considerar el aspecto emocional ligado a la lectura literaria.

4. “(...) cognitive criticism is a cross-disciplinary approach to reading, literacy and literature that suggest rethinking the literary activity as such (...) including interactions between readers and works of literature, but also the ways literary texts are constructed to maximise, or perhaps rather optimise reader engagement”.

5. “Aesthetic knowledge, or metaknowledge, plays a significant role in our engagement with fiction”.

2. El análisis visual interpretativo

Me gustaría exponer una experiencia didáctica relacionada con la lectura de imágenes desde esta perspectiva. Está inspirada en la estrategia Visual Interpretative Analysis que desarrollaron las profesoras Rebecca Plantzner y Kate E. Vandergrift, durante las clases de literatura infantil que impartían en la Universidad de Rutgers en Nueva Jersey (Plantzner y Vandergrift, 1999).⁶ En el grupo Gretel hemos adaptado este tipo de análisis y lo hemos incluido entre las estrategias que persiguen enseñar a los alumnos a leer imágenes. En los cursos de lectura de imágenes, en particular, hacemos énfasis en tomar la experiencia lectora como punto de partida al análisis visual. Es la experiencia la que desencadena el análisis visual, un tipo de análisis en el que no se pierde de vista la relación con el lector y donde se reflexiona sobre el tipo de experiencia que los libros ofrecen.

Quisiera ejemplificar esta estrategia con una experiencia docente que tuvo lugar en el curso Análisis de textos, que imparto junto a Irene Savino, directora de arte de Ekaré, en el Posgrado de Ilustración de la EINA, un centro universitario de diseño y arte adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona. La mayoría de los alumnos ha tenido formación en diseño gráfico y bellas artes y actualmente quieren formarse como ilustradores. Aunque muchos expresan que quieren crear álbumes, en general, al iniciar el curso expresan que no tienen conocimiento de los autores o las obras que han marcado la producción de este tipo de libros, ni han pensado en la definición y el funcionamiento de los álbumes. Durante el curso leen álbumes, se familiarizan con la definición y reciben información sobre los aspectos que intervienen en la creación de sentidos. También realizan diversos ejercicios prácticos y analizan algunos libros. En repetidas ocasiones las profesoras modelamos el tipo de análisis que proponemos analizando álbumes completos muy diferentes entre sí que consideramos de gran calidad. Entre los materiales los alumnos reciben un guión con preguntas que recogen algunos aspectos que pueden ser objeto de análisis: la “puesta en página”, la relación espacial entre texto e imagen, la disposición de los elementos en la página, la relación entre uno y otro lenguaje, la articulación de las imágenes entre sí, el ritmo narrativo, el punto de vista, el narrador textual y el narrador visual, los marcos, el fuera de campo, el formato, la tipografía, la manipulación del objeto, el lector implícito y el doble destinatario, las particularidades del texto y de las imágenes a la hora de narrar, la presentación de los personajes, la configuración espacial, los ambientes, las técnicas narrativas, los registros de las imágenes, el tono gráfico de la narración, la relación entre la com-

6. Existen muchas propuestas para la lectura de imágenes, por ejemplo, el llamado Whole Book Approach, del Museo Eric Carle de Massachusetts, que se ha extendido a varias escuelas de los Estados Unidos.

posición y el momento narrativo (estabilidad e inestabilidad), los mecanismos que propician la tensión y el paso de la página, las referencias intertextuales, etc. Entre los trabajos que forman parte de los requisitos del curso está el realizar un análisis visual interpretativo de una doble página.

En este curso propusimos el análisis de *Coco y Pío*, del autor-ilustrador británico Alex Deacon.

Este álbum contiene una historia de hermandad entre dos seres muy diferentes: un cocodrilo y un pájaro. Al principio son dos huevos que están muy juntos y eclosionan.



Imagen 1: *Coco y Pío* de Alex Deacon, Ediciones Ekaré.

Cuando sienten hambre, por sugerencia de Pío, el pájaro, esperan a que llegue la comida con la boca abierta, pero como pasa el tiempo y no llega nadie, Coco sale a buscar alimento. Coco no sabe qué cosa es la comida, así que decide traer un menú variado adaptado a ambas especies. Coco y Pío crecen como hermanos, enseñándose mutuamente aquellas cosas que los definen y que son rasgos propios de su naturaleza (Pío canta y hace nidos; Coco nada y caza).

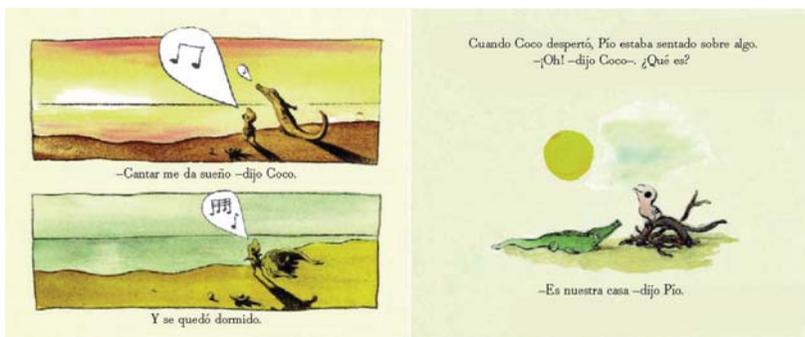


Imagen 2: *Coco y Pío*.

Hasta que un día, el río se los lleva muy lejos a un lago lleno de cocodrilos y pájaros. Entonces, se dan cuenta de que no son hermanos y cada uno se une al grupo de su especie.



Imagen 3: *Coco y Pío*.

Como es de esperar, ninguno de los dos se adapta a su grupo o bandada y deciden volver a estar juntos y reconocerse como hermanos a pesar de sus diferencias.

La historia transcurre en 32 páginas, que contienen 14 dobles páginas. La doble página es la unidad de análisis del álbum (Van der Linden, 2013), de manera que les propusimos a los alumnos que escogieran una doble página de *Coco y Pío* para realizar el análisis. Les recordamos que el punto de partida tenía que ser su experiencia como lectores del libro de Deacon. A manera de ejemplo, he seleccionado algunos de los comentarios de los lectores al analizar tres dobles páginas.

a) La primera doble página (4-5):



Imagen 4: *Coco y Pío*.

Sandra⁷ escogió la primera doble página. A propósito de esta escribe:

7. Los nombres de los alumnos han sido cambiados para proteger su identidad. Los comentarios han sido editados: básicamente, he seleccionado fragmentos que considero relevantes para el ejemplo.

He escogido esta doble página porque es en la que me he detenido más tiempo y la que me transmite más emociones: por un lado, quiero saber más sobre estos dos personajes no revelados, y por el otro, quiero detenerme a contemplar el universo con ellos. Esta página me conecta con los personajes, aun sin saber quiénes son. Como la doble página está sangrada [Sandra se refiere a que no tiene marcos o márgenes] nos metemos dentro de la imagen, sin barreras. En ella predominan las líneas horizontales del paisaje que dan estabilidad e invitan a detenerse. Es un momento de plenitud que contacta con nuestro propio silencio y nos prepara para escuchar la historia.

Los personajes son dos huevos que destacan sobre el color oscuro de la noche estrellada. Los huevos son como las estrellas del cosmos (color blanco y forma redondeada). Son personajes con peso específico (por sus sombras parece que abollan la arena) y tienen una expresividad humana (uno está volcado hacia el otro en un gesto amoroso). Parecen dos "amantes", dos personas que miran el universo. Mi mirada los incluye. Ya hemos visto a los huevos antes: están en la portada, en las guardas y en la página de cortesía, pero saber quiénes están dentro es el elemento de tensión que hace que quiera pasar la página, por eso los huevos están en la página derecha sobre el texto. El paisaje es básico: no sabemos si es una playa o un desierto, pero ya está sugerida la soledad de estos personajes que aún no conocemos; no hay más animales, no hay más horizonte que las estrellas. El universo está ahí, acogiéndoles. Me parece sobrecogedor lo que queda marcado por la técnica y la composición gráfica: ellos en una esquina, y la página dividida en dos: arena y cielo. ¡Tan pocos elementos y tan vasto el firmamento!

Sandra identifica los elementos constructivos de la doble página:

- La composición: las líneas horizontales que sugieren quietud e invitan a detenerse. Advierte un desbalance compositivo; el peso está en la página derecha, lo que invita a avanzar.
- La "puesta en página" (Van der Linden, *Op. cit.*) o disposición de los elementos en la página: imagen sin marcos que contribuye a la participación del lector. El texto en la página derecha invita a avanzar.
- La construcción de personajes: a pesar de que los personajes no se han revelado, poseen gestualidad y están en actitud contemplativa. Hay tensión por revelar su identidad. El lector comparte su punto de vista. Los huevos se relacionan gráficamente con las estrellas.
- La construcción del ambiente: pocos elementos, pero muy expresivos.
- La focalización del narrador visual: comparte punto de vista con los personajes, pero con más amplitud.
- La articulación de la imagen con las imágenes que le preceden.

Sandra relaciona estos aspectos con su experiencia lectora que está condicionada por modelos adquiridos culturalmente (en poética cognitiva se conocen como *scripts*):

- Imagen de amantes contemplando el paisaje.
- Deseo de detenerse y tensión que obliga a avanzar.
- Silencio, actitud contemplativa.
- Empatía hacia los personajes.

En su análisis, Marina relaciona esta primera página con la última ilustración, tomando en cuenta la intertextualidad interna de los álbumes entre las diferentes imágenes y la articulación que existe entre el grupo de imágenes secuenciadas que forman parte de un álbum:



Imagen 5: *Coco y Pío*.

El azul y los círculos de esta ilustración se relacionan con la última página del libro: un círculo azul y el nido. Los personajes ya no están en un mundo desnudo; han construido una casa, han hecho el mundo a su manera y la rama del árbol con líneas muy intrincadas, los arropa. En la primera doble página como lectora observo la amplitud, mientras que en la última me asomo por el ojo de la cerradura, contemplo un mundo íntimo desde afuera. El círculo visual habla de algo que se ha completado.

Se aprecia cómo Marina señala algunos aspectos implicados en la lectura de narraciones gráficas:

- La relación de las imágenes entre sí: como las imágenes del álbum se presentan en una secuencia articulada y parte de la actividad del lector es llenar la brecha entre una imagen y otra y establecer relaciones entre las imágenes.

- La idea de que elementos gráficos pueden funcionar como indicios narrativos: el uso del mismo color azul relaciona estas dos imágenes, pero el contraste de las formas en la composición expresa un tránsito narrativo: dramatiza la diferencia entre nacer al descampado y construir un hogar.
- El narrador visual elige un punto de vista para buscar un efecto en el lector: reduce el campo visual y coloca al lector en la posición de presenciar una escena íntima.

b) Doble página en la que Coco y Pío se hacen hermanos (20-21):



Imagen 6: *Coco y Pío*.

Varios alumnos escogieron esta doble página. Entre ellos, Martina, quien describe la composición y presenta la idea de recorrido:

La doble página está compuesta por seis viñetas que a su vez están relacionadas en tres pares. La página izquierda contiene dos pares de viñetas, mientras que la derecha solo uno. En la composición de la página predominan las líneas diagonales; esto le da velocidad a la narración.

También esta lectora se refiere al contraste entre la página izquierda y la derecha:

En esta doble página hay un evidente cambio de ritmo y de tono entre la página derecha y la izquierda. La izquierda tiene cuatro imágenes: ligadas en pares contrastados que se corresponden a cada actividad. Es una página más rápida y con mucho más humor. La página derecha es menos activa y más afectiva. Por eso utiliza el tono cálido en la imagen superior y la composición redondeada de la página inferior. La página derecha es descansada y muestra la ternura que hay en la relación.

Leo considera que en esta doble página se desarrolla una argumentación narrativa:

La doble página en conjunto es como una argumentación que se va desarrollando y que nos va dando pruebas que nos conducen a la conclusión de que estos dos seres tan disímiles se sienten felices de ser hermanos. La cercanía del plano en la última viñeta resalta esta imagen que funciona como la conclusión del argumento.

María explica de esta manera lo que percibe en la relación entre el texto y la imagen:

En la página izquierda la imagen expande lo que afirma el texto, porque muestra los problemas: “Practicaron cómo volar y flotar como troncos en el agua”. La primera viñeta explica la frustración de Coco cuando practica volar y la segunda, cómo Pío es incapaz de flotar y casi se ahoga en el agua. De esta manera puede verse cómo texto e ilustración limitan mutuamente sus sentidos.

Y explica cómo la composición de las imágenes enfatiza, mediante el contraste, las diferencias entre los dos animales:

En la primera viñeta hay un contraste entre el arriba y el abajo, mientras que en la segunda viñeta el contraste es entre la línea horizontal de Coco flotando y la vertical que marca la cola de Pío. No solo contrastan las viñetas en su composición interna sino en su localización: la primera composición es aérea y diagonal mientras que la segunda es acuática y horizontal. La composición y el contenido de la tercera y cuarta viñetas también buscan enfatizar las diferencias del aprendizaje conjunto de los protagonistas: una está ambientada arriba en los árboles y la otra en la tierra. Y observamos las dificultades de Coco para trepar y las de Pío para bailar con soltura. También contrastan las miradas: en la tercera viñeta, Coco mira hacia arriba y Pío, al infinito, mientras que en la cuarta Coco mira al infinito y Pío, hacia abajo.

Varios alumnos señalaron este elemento de contraste, especialmente en la página derecha. Joan se refiere a que la viñeta superior es cálida y de formas afiladas, mientras que la inferior es fría y de formas redondeadas. También advierte que el texto de la página derecha también utiliza ese contraste: “Cuando hacía buen tiempo/ cuando hacía mal tiempo”.

Isa se pregunta sobre la sombra que hay en el suelo en la primera viñeta de la página derecha: ¿será la sombra de un pájaro que se refleja en el suelo?; ¿será un símbolo que remite a un tiempo prehistórico hace millones de años cuando los pájaros eran los descendientes de los saurios?

En resumen, en el análisis visual interpretativo los alumnos coincidieron en que esta doble página les insta a reconocer como lectores un argumento que puede resumirse en “compartir la diferencia”. Eso explica que la doble página se construya a partir del contraste (entre texto e imagen) y entre las imágenes entre sí. Para apoyar su lectura atendieron a los siguientes elementos compositivos:

- Ritmo narrativo y recorrido visual de la lectura: la disposición de los elementos en la página (líneas diagonales); la organización en viñetas y la lectura en diagonal aceleran el ritmo de la narración.
- Construcción a partir del contraste tanto en las imágenes como en la sintaxis del texto. Las viñetas son parejas en las que contrasta tanto lo representado (agua/aire, arriba/abajo), como las formas de representación (color, línea). El color y las formas se utilizan significativamente para enfatizar este contraste.
- Capacidad connotativa de la imagen: hay imágenes que podrían tener un significado simbólico (Doonan, 1993).

c) Doble página en que Coco y Pío se buscan para seguir juntos (30-31):

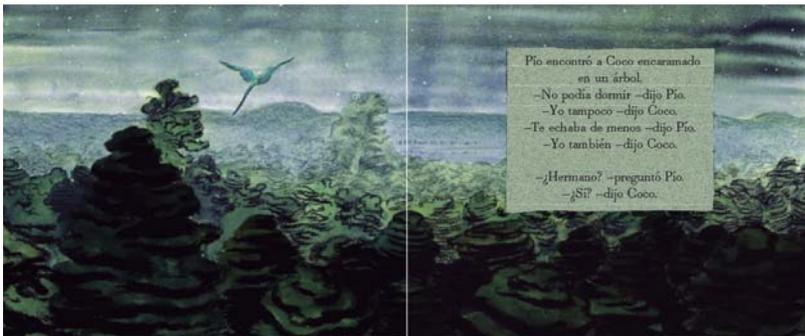


Imagen 7: *Coco y Pío*.

Ignacio identifica el momento de la narración y reconoce el cambio de ritmo narrativo asociado al desenlace:

Esta es la doble página previa al desenlace. Aquí se muestra una escena donde el ritmo de las páginas precedentes se detiene. Ya no vemos el uso de viñetas que podíamos ver en las anteriores, donde se representaban variedad de situaciones. Estamos pues ante una *splash-page* de carácter onírico, donde la ambientación y el paisaje cobran un mayor protagonismo.

Y se refiere a la expresividad que logran la elección de la técnica y el color:

La técnica usada por Alexis Deacon, lápiz y acuarela, ayuda a reforzar y a dotar de carácter el relato. Figuras y fondos muy ligeros, en los que el trazo y las aguadas son delicadas, generando gran empatía con lo que se cuenta en el libro. Nos ponen en posición contemplativa. En esta doble página tiene mayor peso el paisaje y el contexto en su conjunto, por lo que la acuarela se presenta como una técnica ideal para

evocar la noche, la pausa, el silencio y la paz que transmite la escena en la que los protagonistas están a punto para su reencuentro después de vivir una temporada separados y en la que solo han encontrado incompreensión.

También analiza el significado que tiene para el conjunto de la historia que esta sea una escena nocturna:

(...) los colores fríos, apagados, que se mueven entre los azules y verdes con gradaciones de tono y luz crean una atmósfera propicia para el desenlace del cuento, siendo la noche el momento simbólico elegido para poner fin a la historia, se conecta con el ambiente nocturno que los vio nacer en las primeras páginas. El transcurso noche-día-tarde-noche ha sido pues, un buen hilo narrativo lineal y funciona perfectamente con las etapas vitales que han unido a Coco y Pío.

Marisa advierte que hay una falta de sincronía entre el momento que reproduce el texto y el de las ilustraciones y reflexiona sobre el efecto explicando cómo este desconcierto contribuye a la implicación emocional del lector:

La imagen elige el momento en que Pío se aproxima, pero aún no se ha unido a Coco. Es un momento de máxima tensión emocional: queremos que se encuentren, pero aún no lo han hecho, están a punto, pero han tenido que vencer muchos obstáculos. Los árboles son un símbolo de esos obstáculos. Es significativo que el texto no elija el mismo momento. El diálogo que aparece tiene lugar cuando ya Coco y Pío se han encontrado. Este diálogo, como la imagen, tiene la mayor intensidad emotiva que alcanza el texto de la historia, porque los dos protagonistas expresan su afecto y reconocen que son hermanos. Es un acierto que el tiempo del texto y de la imagen no coincidan porque logra exacerbar la emoción a través de los dos medios.

Algunos de los aspectos que consideran al analizar esta página son:

- Relación entre texto e imagen para crear un efecto emotivo en el lector.
- Técnica utilizada para transmitir emociones.
- Ritmo de la narración: imagen del desenlace.
- Capacidad connotativa de las imágenes (el bosque como barrera superada).

En el análisis visual interpretativo de esta doble página los dos lectores analizan los elementos que componen la página en función de la historia y de la emoción que esta les transmite. Da la impresión que el reflexionar sobre las imágenes crea el clima para que surjan respuestas afectivas. Este aspecto emocional ligado a la imagen no ha recibido la atención que merece en las aulas. Como afirma Nikolajeva:

La creencia común de que los álbumes están dirigidos a niños muy pequeños y que la alfabetización en la escuela debe proponerse el dominio del lenguaje escrito y verbal y la supremacía de lo verbal en la educación formal occidental, tiene como

resultado que lamentablemente los niños pierdan la capacidad innata de involucrarse con las imágenes, una habilidad que en gran medida está conectada con las respuestas afectivas (Nikolajeva, 2013).⁸

En muchos de los comentarios la implicación emocional y el análisis van de la mano. En otras dobles páginas algunos lectores demostraron la capacidad de trascender la anécdota y relacionar la narración con la experiencia humana en general, lo que ha sido explicado por la crítica cognitiva como una tendencia a la parábola (Turner, 1996). Muchos comentarios, al identificar el tema de *Coco y Pío*, trascienden la experiencia concreta del pájaro y el cocodrilo para referirse a que es posible construir familias al margen de la genética. Algunos incluso elaboran lecturas más personales, en las que hacen suya la temática y se refieren a su propia historia: por ejemplo, ser el único artista en una familia de científicos.

Al finalizar el curso algunos participantes nos escribieron expresando que habían disfrutado mucho del ejercicio, como Blanca:

La verdad es que disfruté mucho con el análisis. En el colegio y en la universidad también nos hacían analizar textos y poesías en esta misma línea de análisis, me gusta mucho (...). Podría de alguna manera sugerir la paradoja de que a veces la sencillez contiene mucha complejidad.

Hemos visto que el preguntarse sobre los elementos compositivos de un texto multimodal ha supuesto un reto interpretativo para los lectores que les ha permitido ir más allá en su comprensión, implicación y disfrute de este álbum. *Coco y Pío* no es una historia difícil de interpretar para un lector adulto y sin embargo, la complejidad compositiva ha propiciado que surjan ideas variadas y complejas en torno al cómo está hecho. La reflexión sobre la factura de un texto multimodal añade complejidad interpretativa incluso a textos simples destinados originalmente a lectores menos expertos.

El análisis visual interpretativo me parece una estrategia muy adecuada para que los aprendices reflexionen sobre el cómo está hecho un texto multimodal y cómo a través de la combinación de diferentes elementos se crea una determinada experiencia de lectura. Si bien es cierto que los alumnos del ejemplo eran adultos y que la mayoría poseía formación previa en artes gráficas, considero que es perfectamente posible proponer este tipo de análisis a lectores adolescentes. Al utilizar esta estrategia me parece importante que existan espacios en otros espacios

8. "The common belief that picturebooks are intended for very young children and that school-based literacy should primarily involve the mastery of verbal, written language and the supremacy of the verbal over the visual in formal Western education regrettably result in children losing their innate ability to engage with images the ability to a high extent connected to affective responses".

en los que se discutan los álbumes y se exploren las respuestas personales a las imágenes de forma más espontánea. También creo necesario el ofrecer algunas pautas y modelos de observación que no resulten un obstáculo, sino que faciliten el análisis.

Se puede comenzar con narraciones gráficas sencillas y muy articuladas como *Coco y Pío* e ir avanzando en complejidad y diversificando los géneros. Los álbumes poseen características que los convierten en apropiados para este tipo de análisis: suelen contener narraciones autorizadas de corta extensión, abiertas a los múltiples significados que se unen a su condición de objeto material sobre el que se puede volver con facilidad. Todas estas características ayudan a que puedan enseñar a leer imágenes sin dejar de lado la emoción.

3. El análisis visual interpretativo como una estrategia para desarrollar competencias para leer los textos multimodales que circulan en la actualidad

La experiencia en las aulas confirma que el pensar en los elementos visuales y gráficos que contribuyen a crear sentido y a suscitar emociones contribuye a la formación de lectores. Las estrategias que los alumnos han empleado en el análisis visual interpretativo de una doble página son aplicables a la lectura de otro tipo de textos multimodales con los que los lectores alfabetizados están en contacto diario.

Textos periodísticos, manuales de uso, publicidad, cada vez más incorporan diversos medios para transmitir la información. “Estamos en la edad de oro de los gráficos informativos”, afirma Gareth Cook, periodista, científico y editor de una serie de libros que recogen las mejores infografías que han aparecido en los Estados Unidos durante el año. En parte, esto se debe a razones tecnológicas, pues existen programas de software que permiten que cualquier aficionado con habilidades informáticas y gráficas pueda colocar cualquier tipo de información de este modo. Y en buena parte también la presencia de infografías es una respuesta a la necesidad psicológica de encontrar claridad ante la ingente cantidad de información. Sin duda, las imágenes proliferan y han adquirido relevancia en casi todas las expresiones de la cultura actual. Las infografías aparecen en la prensa, en los programas de televisión, en los estadios, en las galerías de arte: leer estos textos multimodales se hace cada vez más necesario. Tal como lo expresa David Byrne –¡sí, el mismo líder de la agrupación *Talking Heads!*– en el prólogo de uno de estos libros:

Uno tiene la esperanza de que podamos educarnos para ser capaces de avizorar las infografías malignas que están siendo usadas para manipularnos, o que están siendo usadas para ocultar patrones importantes de información (Byrne, 2013).

Esta infografía resume el aterrizaje del Curiosity en Marte.

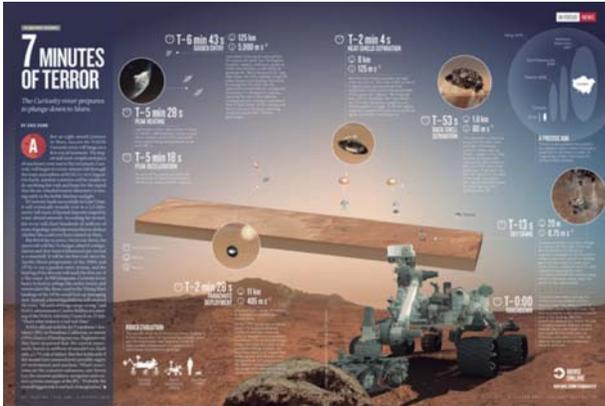


Imagen 8*

En la imagen se presenta un paisaje que contiene el suelo y el cielo marcianos. Sobre este paisaje de fondo se presentan siete momentos del aterrizaje del Curiosity. Cada uno de ellos incluye la información sobre el minuto y el segundo de la cuenta regresiva, la velocidad y la altitud de la nave. La curva descrita por la nave en el aterrizaje se describe con una línea punteada en negro. El suelo de Marte se representa como un pedazo de madera ubicado en la mitad superior de la imagen. En cinco de los diferentes momentos el foco del microscopio acerca la lente y nos muestra la imagen que fue avizorada por la NASA. Cada momento se relaciona con la imagen de la madera que describe el aterrizaje general a través de líneas horizontales y verticales de color blanco.

En la esquina inferior izquierda se incluye información sobre las naves que precedieron al Curiosity y su relación con la escala humana. En la parte superior derecha también se incluye información de contexto; en este caso, una comparación del tamaño del área en la que se ha proyectado el aterrizaje para esta nave y para las que le precedieron, dándonos una idea de cómo se ha avanzado en la precisión. Estas imágenes, como el texto, se presentan en negativo blanco (diapo).

Si hiciéramos un análisis de esta imagen podríamos observar:

- Imágenes articuladas en una progresión temporal de la narración. Muy similar a la que se produce en las imágenes de los álbumes.
- La presencia de un paisaje y escenario que transmite un tono a la narración y coloca al espectador en posición de implicarse, a la manera del álbum.

* Reproducida con permiso de Macmillan Publishers LTD: Nature (agosto, 2, 2012) www.nature.com/curiosity.

Hemos visto lo que ocurre con el paisaje contemplativo con el que se inicia *Coco y Pío*. A propósito de esto, afirman los creadores de la imagen: “Sentimos que no podíamos perder la oportunidad de trasladar a nuestro público a Marte con la ayuda del cielo y el suelo de Marte como fondo de la imagen” (*The Best American Infographics 2013*, 101).

- El punto de vista cambia con acercamientos y alejamientos, con la intención de darle importancia a determinados aspectos de la ilustración. Este acercamiento para involucrar al lector es bastante similar a lo que ocurre con la última viñeta de la segunda página que fue analizada en *Coco y Pío* o con la imagen final del nido.
- Se recurre a elementos gráficos para distinguir la procedencia de las imágenes: de manera que las imágenes reproducidas en blanco se relacionan con el texto y la información de apoyo que este ofrece y se sitúan en otro nivel de la narración. De modo similar, la presencia de recursos gráficos para relacionar las imágenes fue advertida por los alumnos que analizaron el libro de Deacon: el uso del azul en la página inicial y en la última, o el blanco para relacionar los huevos con las estrellas.
- La utilización de la cuenta regresiva imprime una mayor tensión a la imagen y la relaciona con situaciones emocionantes que conoce el lector, como el despegue o el aterrizaje de un avión, una carrera o un cohete.
- La disposición de los elementos en la página crea una ruta de lectura: existe una ruta de lectura, tal como ocurre en la segunda página analizada de *Coco y Pío*. El dinamismo de esta imagen es aún mayor, porque la línea de lectura incluye muchos movimientos de descenso y ascenso. El recorrido se realiza por toda la superficie que ocupa la imagen. En esta lectura sinuosa llama la atención la firmeza con la que se apoya la nave con sus poderosas ruedas en el suelo marciano, transmitiendo la sensación de conquista, dominio y poderío.
- Recurso narrativo para atraer la atención del lector: por tratarse de un texto de no ficción, no existen personajes en la narración. Esta ausencia de personajes que podría impedir la empatía de los lectores se subsana con un añadido de tensión en el título: “7 minutos de terror”.

Al exponer los paralelismos que existen entre la lectura de un texto multimodal de ficción y uno informativo, intento demostrar que las competencias de lectura de imágenes que exigen son similares. Creo que los aprendizajes que se propician con el análisis visual de una doble página de un álbum son transferibles a la lectura de otros géneros de textos multimodales. Estoy convencida de que el pensar en cómo se construye un texto y el utilizar estrategias como el análisis visual interpretativo puede ser muy productivo si queremos ayudar a niños, jóvenes y adultos a convertirse en mejores lectores de imágenes.

BIBLIOGRAFÍA

Byrne, David (2013). "Introduction", en Gareth Cook (ed.), *The Best American Infographics 2013*. Boston: Mariner Books.

Cook, Gareth (ed.) (2013). *The Best American Infographics 2013*. Boston: Houghton Mifflin.

Doonan, Jane (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Gloucester: Thimble Press.

Hunt, Peter (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell.

Nikolajeva, María (2013). "Picturebooks and Emotional Literacy", en *The Reading Teacher*, Nº 67.

————— (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Londres: Blackwell.

Platzner, Rebecca; Vandergrift, Kay (1999). "Notes on Creating a Visual Interpretative Analysis". En <http://comminfo.rutgers.edu/professional-development/childlit/Syllabus/creation.html>

Silva-Díaz, Cecilia (2009). "Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados", en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.

Turner, Marc (1996). *The Literary Mind*. Nueva York: Oxford University Press.

Van der Linden, Sophie (2013). *Album[s]*. París: Éditions De Facto-Actes Sud "Encore une fois".

Propuesta de un modelo de lectura multimodal de imágenes animadas aplicado al *booktrailer* de *Al sur de la Alameda*

Por Carmen Luz Maturana

Este trabajo busca aportar a la lectura de imágenes animadas en el área de la alfabetización multimodal, por lo que elabora un modelo¹ con categorías específicas para dicha lectura, el que se sustenta en el trabajo de Rafael Sánchez,² ampliamente conocido en el mundo cinematográfico. Vale la pena mencionar que el libro en el cual se basa la propuesta, *El montaje cinematográfico: arte en movimiento* (2006), ha sido definido como “la mejor obra de técnica cinematográfica que se ha hecho en América y uno de los mejores del mundo” (Silva, 1972). La investigación se sitúa en el área de los estudios multimodales basados en la semiótica social, de Kress y Van Leeuwen (2006) y Unsworth (2013, 2014). Inicialmente, se presentará una síntesis del modelo de análisis propuesto. Posteriormente, se analizará el *booktrailer* de la novela multimodal chilena *Al sur de la Alameda* (Larra y Reinamontes, 2014).

Uno de los mayores desafíos para el análisis del discurso multimodal es la necesidad de asumir metodológicamente el análisis de la imagen animada, en contraposición a los análisis de fotogramas individuales realizados por Kress y Van Leeuwen (1996). Las propuestas metodológicas más recientes para abordar un análisis de material literario audiovisual desde la alfabetización multimodal han sido realizadas por Unsworth (2013, 2014), quien utiliza la propuesta de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) para analizar la relación interimágenes en libros-álbumes infantiles y en sus respectivas versiones animadas. Unsworth plantea que la construcción del significado en la interfaz imagen-lenguaje verbal es central para la interpretación y composición de narrativas multimodales audiovisuales. Para él, las películas

1. El modelo forma parte de la tesis de doctorado en Lingüística *Intersemiosis en Literatura multimodal latinoamericana (2000-2014): Un análisis de discurso multimodal desde una perspectiva sociosemiótica*, de la Facultad de Letras UC. La selección del *booktrailer* surge de las proyecciones del corpus recogido en el proyecto *Semiosis en literatura multimodal: análisis de obras disponibles en bibliotecas públicas* (Maturana y Ow, 2014).

2. 1920-2006. Cineasta, argumentista y compaginador. Fue fundador del Instituto Fílmico de la Universidad Católica de Chile y jefe del Departamento de Cine de la Escuela de Arte de la Comunicación en dicha universidad.

animadas de libros literarios son un importante lugar para investigar la naturaleza y el alcance de un metalenguaje específico que permita desarrollar la alfabetización multimodal en las diferentes etapas de la escolarización. Además, profundiza en cómo los componentes visuales y verbales posibilitan diferentes interpretaciones según el soporte (papel y audiovisual).

La teoría metafuncional

El lenguaje, entendido desde la *Semiótica social* de Halliday (1978, 1982, 1985a, 1985b), permite que las personas se formen una imagen de la realidad que tienen a su alrededor y en su interior. En este proceso, individual y social a la vez, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico que la codifica. Halliday centra sus observaciones en el habla social, a partir de lo cual elabora la teoría metafuncional. Esta postula la existencia de usos constantes, universales, que estructuran los usos individuales y que se organizan en el lenguaje bajo tres grandes funciones, las llamadas *metafunciones*, las que permiten observar cómo se constituyen y realizan las relaciones sociales en el lenguaje para representar la experiencia propia a otros y para organizar las representaciones en textos significativos y coherentes. La hipótesis metafuncional postula que en todas las lenguas los sistemas de contenido se organizan en los componentes *ideacional*, *interpersonal* y *textual*. En relación con el texto multimodal podemos decir que:

- la *metafunción ideacional* permite observar cómo todo sistema semiótico es capaz de representar aspectos del mundo y de la experiencia.
- la *metafunción interpersonal* posibilita el análisis de las interacciones entre el productor de imágenes y los observadores.
- la *metafunción textual* permite observar cómo la composición general de la imagen se integra en un significado total, formando un texto multimodal.

La división del discurso fílmico: la unidad de análisis

Todo filme, largo o cortometraje debe estar dividido, para lograr claridad en la expresión. El término *secuencia* ha sido usado desde los inicios del cine para “indicar las divisiones más extensas de un filme. Una *secuencia* puede constar de diversas y muy variadas escenas” (Sánchez, 2003). La condición de ser una parte con sentido completo es la definición más universalmente aceptada de una *secuencia*, según el autor. Dentro de ella hay momentos de acción que carecen de sentido completo en sí mismos. Son trozos de la *secuencia* que se realizan en diversos ambientes y que se denominan *escenas*. Así, una *escena* está compuesta por diversas *tomas* o *shots*, aun cuando puede, eventualmente, estar constituida por una sola *toma*. Una *toma* es, por lo tanto, cualquier asunto o trozo de acción filmado mediante una carrera

interrumpida de la cámara. La toma es la última “célula” de un filme. Más allá está el fotograma, pero este, en sí mismo, carece de movimiento (Sánchez, 2003).

Opciones de realización que pueden ser observadas desde la metafunción ideacional: movimientos narrativos

Lo que define en última instancia a la imagen animada es el movimiento. Cuando se realizan *tomas* sobre sujetos fijos con cámara fija no es posible observar movimiento y el análisis es el mismo que el que se realizaría sobre una imagen estática, como una fotografía, por ejemplo. Cuando un sujeto se mueve sin producir cambio en la composición del cuadro, porque el ámbito de su movimiento se mantiene en la misma zona, aparece un tipo especial de movimiento: la *pulsación constante*. Sánchez define la *toma* de *pulsación constante* como aquella “cuyo movimiento interno carece de progresión” (Sánchez, 2003). El factor que determina la *pulsación constante* es la permanencia del sujeto en la misma zona. Por lo anterior, ninguna toma donde haya progresión podrá tener cabida en esta clasificación, como sería el caso, por ejemplo, “de un personaje (o varios) parlamentando (en diálogo); un *zoom-in* o un *zoom-back* donde cambia la composición; un sujeto móvil en aceleración o retardo, etcétera” (Sánchez, 2003). Las tomas de pulsación constante son el umbral entre las tomas sin movimiento interno y las tomas con movimiento interno.

Para abordar la imagen en *movimiento progresivo* es necesario diferenciar dos relaciones básicas: el movimiento interno (de los sujetos) y el movimiento externo (de la cámara). Ambas relaciones se articulan de manera variada en la imagen animada. Sánchez (2003) denomina *movimiento intencional* a cualquier tipo de relación que se crea por medio de la cámara entre un sujeto y un punto dado, o entre un sujeto y otro sujeto. Para observar el movimiento real de un sujeto dentro de la imagen es necesario percibir la relación entre la dirección de ese recorrido y el eje óptico de la cámara. Sánchez presenta una serie de movimientos con cámara fija y sujeto en movimiento, los que pueden ser observados por medio de diversas categorías cinematográficas. No profundizaré, por razones de espacio, en dichas categorías, pero pueden ser revisadas por los interesados en Sánchez (2003): *head on shot*, *tail away shot*, *cross screen*, etc.

Opciones de realización que pueden ser observadas desde la metafunción interpersonal: el punto de vista del observador

La profunda sistematización del trabajo de compaginación de imágenes que Sánchez (2003) realiza nunca deja de lado la relación que existe entre el lenguaje visual y la universalidad de las emociones humanas. Por ejemplo, respecto del *close up*, el autor menciona que su contenido, desde un punto de vista semántico-visual, es

universal. Así, su propuesta es complementaria con los planteamientos de Kress y Van Leeuwen (2006) para la observación del tamaño del encuadre y la distancia social. En efecto, la distancia social entre el observador y la imagen está codificada por el tamaño del encuadre en la escala de planos. En los extremos se ubican el *extreme close up* o gran primer plano (mayor cercanía con el espectador) y la *toma larga* o plano de conjunto (mayor distancia social con el espectador).

Ambas propuestas asumen, además, que toda línea paralela al suelo sufre los efectos ópticos de la perspectiva. Un *punto de vista frontal* representa una participación del espectador en la imagen, mientras que un *punto de vista oblicuo* implica una diferencia, una distancia (Kress and Van Leeuwen, 2006; Sánchez, 2003; Painter *et ál.*, 2013); profundizan en la relación que se establece entre el punto de vista del observador y el del personaje, para producir visiones empáticas entre este y la audiencia.

Cámara en movimiento (*moving-shots*)

Los diversos movimientos de la cámara pueden ser reducidos a tres tipos básicos: *pan*, *tilt* y *travelling*. *Pan* (derivado de panoramic) es el giro horizontal de la cámara que se mueve sobre un eje (cabeza del trípode). Es similar a un lento giro de la cabeza. *Tilt* es la acción de inclinar verticalmente la cámara, hacia arriba (*tilt-up*) o hacia abajo (*tilt-down*). *Travelling* es todo desplazamiento de la cámara en el espacio. Es un nombre genérico, más usado en Europa que en Estados Unidos, que se aplica al *dolly* o carro de ruedas. La cámara móvil puede ser aplicada sobre sujetos en movimiento o sujetos estáticos.

Opciones de realización que pueden ser observadas desde la metafunción textual: la unión de tomas en el montaje

Cuando dos tomas se unen en el proceso de montaje o edición “brota allí una relación de dos composiciones; nace una dinámica de la composición” (Sánchez, 2003). Los movimientos externos a la toma son los que nacen de los cortes y transiciones entre una toma y la toma adyacente. Están relacionados con la continuidad, el flujo del discurso visual y el ritmo del montaje. Los movimientos rectilíneos del sujeto entre tomas también pueden ser estudiados. No profundizaré en ellos, porque las categorías no son pertinentes para observar el *booktrailer* de *Al sur de la Alameda*. No obstante, sí son importantes para el análisis de la imagen animada en general (salida y entrada a cuadro en *reverse shot*, *head-on* y *tail away*). Este criterio permite clasificar las tomas según el tipo de movimiento que presenta el sujeto en la pantalla. Pueden ser profundizadas en Sánchez (2003).

Si bien el tipo más común de transición son los cortes, hay que considerar, además, los efectos visuales entre tomas. Los términos *fade-out* y *fade-in* son usados para

describir una transición que implica un fundido desde la imagen hacia el negro (*fade-out*) y desde el negro hacia la imagen (*fade-in*). Otra categoría cinematográfica útil para abordar los significados de la edición audiovisual es el *dissolve*, el cual describe una transición que superpone dos tomas.

A continuación, se hará un análisis de la imagen animada utilizando solo los postulados de Sánchez, para ver cómo operan las categorías en una muestra real. Como se mencionó previamente, se trata del *booktrailer* del libro *Al sur de la Alameda* (Larra y Reinamontes, 2014). El análisis se estructurará bajo la perspectiva de las metafunciones. El *booktrailer* está disponible en:

<http://diariodeunatoma.cl/booktrailer/>

https://www.youtube.com/watch?v=heGSTV1ch_8

Análisis

La perspectiva de la metafunción ideacional permite observar cómo se usa el lenguaje visual para representar conceptualmente la realidad y el mundo. En el *booktrailer* se observa cómo se busca romper la inmovilidad de las imágenes que presenta el libro. La ilusión de movimiento se organiza para el observador a través de dos recursos fundamentales: la *pulsación constante* y el movimiento externo sobre la zona de cuadro. En este último caso, los recursos utilizados son el *zoom in* y el *zoom out* (*zoom-back*). Al integrar dichos recursos se logra el movimiento de la imagen.

Por medio del *zoom in*, el observador traspasa desde la ciudad, donde un joven pega un afiche en una pared, hacia el departamento de la profesora y, luego, al colegio. Ellos son los que permiten el acceso al mundo de la toma. Solo quien haya leído la novela sabrá que el mundo representado en rojo es el que pertenece a la mujer y el mundo en celeste es el que pertenece a los alumnos. Esta codificación de color no se explica ni se define en la narración audiovisual.

La perspectiva de la metafunción interpersonal permite observar la dimensión social del lenguaje visual. La narración audiovisual se inicia con una toma corta mediana, donde solo se observa al participante por medio de la metonimia³ visual. El estudiante que pega el afiche se presenta de espaldas y la imagen se focaliza en sus manos. La explicitación de este último personaje como un alumno se infiere por el color de su vestuario, azul marino, por lo que es un significado al que se accede desde un punto de vista local. Asimismo, el personaje de la profesora también aparece metonímicamente, por medio de sus manos (Figura 1). Es necesario haber leído la novela para saber a qué personaje hacen referencia estas.

3. Aparición de un referente en vez de otro con el que guarda una relación de sucesión inmediata o causa, por ejemplo, las manos en vez del estudiante o las manos en lugar de la mujer.



Figura 1: Metonimia de la profesora, a través de sus manos. Es la imagen que permite el ingreso a la narración visual de la toma.

El ingreso a la narración audiovisual se da a través de un *continuum*. Se inicia con un punto de vista a nivel del espectador, que luego se convierte en una visión desde arriba, sobre el sujeto representado en el techo del colegio. Cuando el observador asume una altura de cámara similar a la del protagonista, este no establece contacto de mirada con el espectador, sino solo hasta que se lo presenta en un primer plano (Figura 2).



Figura 2: Primer plano del protagonista.

Luego, el grado de involucramiento con el espectador llega al máximo, por medio del uso de un *close up extremo*. En este sentido, vale la pena mencionar las reflexiones de Sánchez respecto del *close up* y la universalidad de las emociones humanas. “En todas las latitudes del globo, nórdico, árabe, indico, japonés o malayo, el rostro humano es manifestación del alma y el primer plano es radiografía del espíritu” (1957). Sin embargo, el recurso es atenuado ya que no se establece contacto visual. Solo se observa el reflejo de la profesora en las pupilas del estudiante (Figura 3).



Figura 3: *Close up extremo*, atenuado por la mirada no directa hacia el observador.

En el *booktrailer* se privilegia la materialización visual de una voz estudiantil individual, a diferencia de la novela donde sí se manifiesta a los estudiantes como grupo social. La imagen audiovisual posiciona la presentación del protagonista. Cuando la imagen permite el acceso a un primer plano de Paula, personaje fundamental de la novela, se accede también a un punto de llegada final, que marca el retorno desde la narración visual. De esta manera, el *zoom back* permite el regreso hacia el mundo de la profesora y el del estudiante que pega el afiche en la pared.

La contraposición a la imagen de estudiantes solitarios, no colectivos, se da solo por el componente verbal. Si bien la narración comienza en primera persona (“Hace una semana no me hubiera imaginado que iba a estar aquí...”), el punto de retorno del *zoom back* posiciona la voz del colectivo: “Ya llevamos tres días encerrados y parece que la cosa va para largo, eso acaban de informar los del centro de alumnos, que hay que resistir, que vamos a lograr lo que queremos, que tenemos que mantenernos unidos”. Estas relaciones intersemióticas, en este caso visual-verbal, marcan un punto de desarrollo actual en la teoría multimodal y pueden ser observadas con mayor profundidad bajo las nociones de *combinación/compromiso* (*coupling/commitment*) (Hood, 2008; Martin, 2008, 2011; Painter *et ál.*, 2013).

La perspectiva de la metafunción textual permite observar cómo el lenguaje, visual en este caso, organiza los actos comunicativos dentro de un todo, es decir, dentro de eventos comunicativos o de textos que realizan prácticas sociales específicas. Esta función corresponde exclusivamente a la configuración u organización que el enunciador da a su mensaje. Así, las categorías presentadas por Sánchez (2003) para observar la unión o transición entre tomas, muestra que los cortes son usados solo para iniciar y terminar la animación, es decir, cuando aparece el alumno pegando el afiche en la pared. Sin embargo, la sensación de movimiento en la composición sí se logra. La dinámica se da a través de la yuxtaposición de tomas sobre el mismo sujeto. Tal como plantea Sánchez (2003), si estos cambios son realizados de manera tímida, escasa, se logra un resultado “un poquito” distinto. Solo se justifican si además del nuevo ángulo se cambia la distancia o plano, lo que sucede de manera efectiva al yuxtaponer las tomas en el *booktrailer* observado (Figura 4).



Figura 4: Dinámica de composición por medio del viaje rectilíneo en tomas contiguas, con distintos posicionamientos respecto del sujeto focalizado a través de la yuxtaposición de tomas.

Hay una transición que se logra por medio del paso desde la imagen hacia el negro (*fade-out*) y desde el negro hacia la imagen (*fade-in*). Esto sucede justo al medio de la narración visual, una vez que el *zoom in* se ha posicionado y la mirada del espectador empieza el viaje de retorno por medio del *zoom back*.

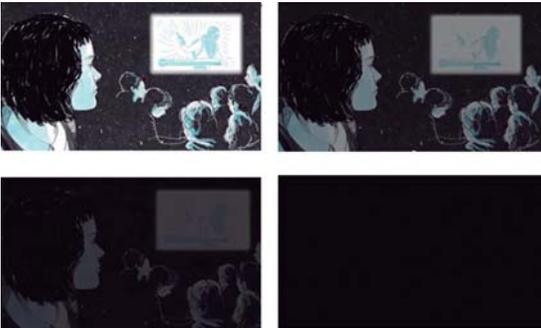


Figura 5: La pantalla en negro marca el punto de llegada del *zoom in* y el comienzo del retorno por medio del *zoom back*.

Otro de los recursos usados es el *dissolve* (disolver), que permite la superposición de las transiciones antes mencionadas. Mientras una toma desaparece, la siguiente se traslapa sin producir oscurecimiento, ya que el recurso de pantalla negra solo es utilizado en el ejemplo anterior. En todos los demás casos, la nueva imagen surge posicionándose en una transición sobre la otra. Esto se utiliza también para lograr la continuidad desde el afiche callejero a los binoculares, pero se realiza de una manera tal que resulta casi imperceptible para el espectador. En definitiva, el *dissolve* es el recurso más utilizado en este texto multimodal animado, para lograr las transiciones entre cada una de las tomas.

Conclusiones

El análisis se ha limitado a la aplicación de un modelo basado exclusivamente en los postulados de Sánchez (2003); no obstante, esta propuesta es compatible y complementaria con la desarrollada por el texto fundacional del análisis multimodal aplicado a imágenes, de Kress y Van Leeuwen (2006). El posicionamiento para acceder al estudio de ambos códigos en conjunto puede ser profundizado en Painter *et ál.* (2013), Unsworth y Clerigh (2009), Unsworth y Chan (2009). Todas las propuestas son coherentes con las categorías de Sánchez, así como con los significados que se observan.

Además, la propuesta permite avanzar en las últimas reflexiones de Unsworth (2014b), respecto del libro-álbum y la resemiotización en imagen animada. El sistema de *pathos* (Painter *et ál.*, 2013) describe diversas posibilidades para la alineación del lector en relación con algún personaje, tomando en consideración el estilo del dibujo como un significante clave en el libro-álbum. Sin embargo, ese alineamiento con el lector, o falta de alineamiento, puede ser modificado por el punto de vista que este asume en la imagen animada. Ya no opera solo la imagen estática. Por el contrario, se incorpora el movimiento en el sujeto observado y en el punto de vista que se le obliga a asumir al observador de la imagen animada.

En el caso del *booktrailer* analizado, ha sido posible observar que si bien el significado visual apunta a la representación individual de personajes o grupos muy pequeños, el lenguaje verbal que se utiliza en el cierre del material apela al colectivo, por medio de un nosotros inclusivo: “Tenemos que mantenernos unidos”. Este breve ejemplo de conexión intersemiótica se ha incluido para mostrar cómo, en ocasiones, la asignación del sentido debe realizarse apelando a los dos códigos simultáneamente. Por último, aun cuando es evidente que la música es un elemento fundamental en esta narración, sobre todo para los observadores chilenos, no se observó como un modo semiótico específico en el análisis. Es un área que ha tenido un escaso desarrollo en los estudios multimodales y es una invitación a quienes desean seguir aportando al desarrollo en este campo (Van Leeuwen, 2010, 2011).

El interés de esta ponencia ha sido posicionar el trabajo de Sánchez para el estudio multimodal de la imagen animada. Todas las propuestas mencionadas deben considerarse como complementarias y pueden ser profundizadas en las referencias que se mencionan en el texto. La intención ha sido avanzar en el estudio de la imagen animada, por medio de la utilización de categorías analíticas propias, abandonando así las distinciones utilizadas para la imagen estática. También se ha buscado avanzar en estudios desarrollados en español. Una de las categorías más importantes para este análisis tuvo relación con el término *pulsación constante*, que permitió observar el tipo especial de movimiento que se utiliza en el *booktrailer*, pero en conjunción con el *zoom*, para lograr mayor dinamismo.

En relación con lo anterior, es interesante observar cómo en el *booktrailer* de *Al sur de la Alameda*, se abandona la característica fundamental de la *pulsación constante*, es decir, la ausencia de progresión en el movimiento, por medio de la combinación de este recurso con el movimiento externo sobre la zona de cuadro. Esto se logra sin realizar una nueva versión animada de las imágenes del libro. La limitación en los recursos animados se rompe y, por el contrario, la utilización creativa de estos potencia el dinamismo visual, ya que se utilizan solo algunos pocos elementos para lograr la animación, siendo fiel a las imágenes del texto original.

La transición entre tomas se realiza por medio de la yuxtaposición de imágenes fijas. No se trata, entonces, de la utilización del recurso clásico de edición, es decir, la unión de tomas en relación con el movimiento del sujeto. Se privilegia el recurso del *dissolve*, así como el uso preciso del *fade out* y el *fade in* al medio de la narración visual. Una vez más, lo que se potencia es el diseño gráfico del libro y no se cae ante la tentación de realizar una producción audiovisual autónoma, es decir, con dibujos animados especialmente para el *booktrailer*.

En definitiva, lo evidente es que la resemiotización del libro en la narración audiovisual es fiel a la imagen original. Esto podría deberse a la necesidad de reflejar las imágenes del libro, pero, también, a la utilización efectiva de los recursos de que se dispone. Esa casi ausencia de animación en los personajes, en lugar de jugar en contra, potencia el dinamismo visual del *booktrailer* de *Al sur de la Alameda* de una manera creativa. Solo un análisis sobre un corpus mayor podría ahondar en estas consideraciones, ya que podríamos estar ante una característica propia de la creación latinoamericana. En este análisis vemos cómo, a pesar de no encontrar los elementos más característicos del movimiento en la imagen animada, como sería el desplazamiento del sujeto respecto del punto de vista del encuadre o el montaje por medio de cortes en las tomas, sí se potencian los recursos utilizados. Así, se genera la ilusión de movimiento para el observador, con una conexión precisa con el mundo del protagonista, tal como se presenta en el primer capítulo de la novela, que es la que nutre mayormente el contenido del *booktrailer*.

A diferencia del texto original, el mundo de la profesora no es incluido explícitamente en la narración audiovisual. Este solo puede ser identificado para quien haya leído previamente la novela. Se privilegia la voz del estudiante y la contingencia del presente narrativo. Para los lectores del texto de Larra y Reinamontes (2014), la voz y la mirada de la profesora permiten acceder a las aún poco estudiadas, y menos novelizadas, protestas estudiantiles de los años 80 en Chile en contra de la dictadura. Toda la narración de la profesora Luisa Garretón es elidida del *booktrailer*, aun cuando es su perspectiva la que permite el acceso y salida al mundo de la toma por medio de sus binoculares. Salvo ese acceso de entrada y salida, los significados del discurso visual y verbal de la profesora están “guardados” y solo serán disponibles para quien acceda a la lectura de la novela.

BIBLIOGRAFÍA

- Halliday, Michael** (1978). *Language as Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold.
- (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- (1985a). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- (1985b). "Context of Situation", en *Language, Context and Text*. Australia: Deakin University Press.
- Hood, Sue** (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo** (1996/2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Larra, Lola; Reinamontes, Vicente** (2014). *Al sur de la Alameda*. Santiago: Ekaré Sur.
- Martin, James** (2008). "Tenderness: Realisation and Instantiation in a Botswanan Town", en *Systemic Functional Linguistics in Use, Odense Working Papers in Language and Communication*, 29.
- (2011). "Multimodal Semiotics Theoretical Challenges", en *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities*. Londres: Continuum.
- Maturana, C.; Ow, M.** (2014). Visual Verbal Intersemiosis in Latin American Literature (2000-2013): A Study of Multimodal Discourse from the Perspective of Sociosemiotic and Criticism. Hong Kong: 7th International Conference on Multimodality.
- Painter, C.; Martin, J.; Unsworth, L.** (2013). *Reading Visual Narratives*. UK: Equinox.
- Sánchez, Rafael** (1957). *Notas sobre técnica cinematográfica: Close Up, Primo Piano, Primer Plano*. Santiago: Editorial Lord Cochrane. En <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-81653.html>
- (2003). *Montaje cinematográfico*. Buenos Aires: La Crujía.
- Silva, Mariano** (1972). "Enseñando a hacer films", en *Ercilla*, N° 1917.
- Unsworth, Len** (2013). "Re-Configuring Image-Language Relations and Interpretive Possibilities in Picture Books as Animated Movies: A Site for Developing Multi-Modal Literacy Pedagogy", en *Ilha do Desterro*, 64.
- (2014a). "Investigating Point of View in Picture Books and Animated Movie Adaptations", en *Picture Books and Beyond: Ways of reading and discussing multimodal texts*. Sydney: PETTA.
- (2014b). Reconstructing Viewer Stance in Animated Movie Adaptations of Literary Picture Books. Hong Kong: 7th International Conference on Multimodality.
- Unsworth, Len; Chan, Eveline** (2008). Assessing Integrative Reading of Images and Text in Group Reading Comprehension Tests, en *Curriculum Perspectives*, 28.

Unsworth, Len; Cleirigh, Chris (2009). "Multimodality and Reading: the Construction of Meaning Through Image–Text Interaction", en *Handbook of Multimodal Analysis*. Londres: Routledge.

Van Leeuwen, Theo J. (2010). "Vox Humana: The Instrumental Representation of the Human Voice", en *Voice: Vocal Aesthetics in Digital Arts and Media*. Cambridge: MIT Press.

_____ (2011). "Rhythm and Multimodal Semiosis", en *Semiotic Margins: Meaning in Multimodalities*. Londres: Continuum.



Capítulo 13

CIBERPUNK Y CIENCIA FICCIÓN

Literatura e ingeniería de la diversión

José Luis Flores

**Literatura fantástica juvenil:
universos en expansión**

Alberto Rojas Moscoso

Literatura e ingeniería de la diversión

Por José Luis Flores
(o JL Flores cuando escribo para gente chica)

Si no siento, no entiendo. Si no entiendo, no me sirve. Si no me sirve, no pesco. Con ese pequeño ejercicio comienzo cualquier desarrollo, ya sea de juegos, libros, una serie de televisión o una obra de teatro.

Esencialmente, tengo en cuenta que cada cosa que hago debe competir en un nuevo universo donde los jóvenes y niños son mucho mejores gestores de su propio entretenimiento. Quiero también dejar claro que el cliente más difícil ahí soy yo, o mejor dicho el niño hipervinculado que sigo manteniendo dentro de mí, que me sirve de asesor y apoyo.

Soy un ser híbrido, que comienza su carrera en la poesía con un librito pequeño llamado *Visiones de Inés*. Un libro muy serio, de gente que se viste de negro. Cuando me preguntaban las influencias decía Rimbaud, Bukowski o Joy Division. La verdad es que paralelamente estaba recibiendo un entrenamiento en imaginación mucho más importante: jugaba juego de rol.

Los viejos juegos de RPG obligaban a los narradores a generar ideas rápidamente, cambiar escenarios, resolver preguntas y dudas de sus jugadores de manera rápida. Así fue como mi primer trabajo profesional apareció: ser guionista e investigador del juego de cartas Mitos y Leyendas. El perfil del puesto era extraño y ni mis jefes lo entendían mucho. Debía ser investigador de historia y mitología, cosa que me fascinaba. Debía traer lo fantástico al juego y escribir un texto poético al respecto. Siete años estuve aprendiendo de la mejor manera, construyendo.

Mi siguiente experiencia fue escribir un libro íntimo, pequeño, para niños feos como yo mismo. Se llamó *Alicia la Niña Vampiro*, que veía esos mismos mitos, como vampiros, dragones, demonios y abogados, como criaturas que también necesitaban un espacio de ser. Hablamos de *bullying*, de poesía y de comedia, pero siempre desde la literatura.

Sin querer, eso me fue arrojando hacia la educación. Así fue como el siguiente juego, Humankind, decidí transformarlo en una gran cazuela: lo centré en personajes, como era la tendencia que comenzaba a dibujarse el 2004, plasmé algunas ideologías del

siglo xx y algo de *cyberpunk*. Así hicimos un juego muy urbano, con mucho grafiti y mucha descarga de opinión juvenil.

Entretención y educación

Ya con media patita en la educación, el 2007-8 hice mi primera experiencia en juegos plenamente educativos. Invención 2065 involucraba experiencias de juegos de rol tradicional, ejercicios físicos y una plataforma digital. Este jueguito fue escogido dentro de las 50 mejores innovaciones en educación del 2008 por la fundación País Digital.

Después de terminar la universidad y entender cómo funciona el derecho comenzó el siguiente desafío, que fue hacer un juego de simulación en un tema serio. Así llegué a los Serious Games. El primero de estos juegos fue Delibera, que desarrollé para la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Delibera es un torneo interescolar de deliberación y formación cívica, en el que participan estudiantes de enseñanza media de todo el país.

El torneo se desarrolla durante siete meses y el juego consiste en elaborar Iniciativas Juveniles de Ley, que equivalen a una etapa prelegislativa en el proceso de gestación de la Ley. En este ejercicio los estudiantes se organizan en equipos y trabajan creando y difundiendo sus Iniciativas Juveniles de Ley a través de las redes sociales y su comunidad.

El siguiente juego fue MunK, que es una plataforma interactiva de reforzamiento para el sector inglés, dirigida a escolares de segundo ciclo y alineada con el currículum del Ministerio de Educación y el trabajo del profesor en el aula. MunK introduce al mundo escolar una nueva dimensión: la experiencia de aprender jugando. MunK se integra eficazmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las escuelas, con apoyo permanente a los docentes y equipos técnicos en gestión del inglés y TIC en la comuna.

A estos tengo que sumar Desafío W. En este contexto, Desafío W propone la experiencia de aprender jugando, para apoyar a jóvenes de enseñanza media en el desarrollo de competencias para el empleo, a través de un recurso tecnológico de interés y motivación para ellos. El enfoque pedagógico que sustenta este programa es constructivista, entendiendo el aprendizaje desde un carácter activo y fruto de una construcción personal.

La experiencia de Desafío W plantea al joven como actor principal y activo en su proceso de aprendizaje, mediante la resolución de situaciones vinculadas a problemáticas de la vida real. Los desafíos se desarrollan mediante la metodología de proyecto, la cual propone situaciones prácticas en que los estudiantes deberán investigar, relacionar y aplicar sus conocimientos para enfrentar los desafíos planteados.

Con ello se espera que los estudiantes logren vivenciar un proceso de aprendizaje contextualizado en situaciones lúdicas y significativas para ellos, donde puedan movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes que se van generando a partir de cada desafío. Esto, desarrollado en un espacio de constante interacción y trabajo colaborativo con otros.

Jugando libros

Yo estaba feliz haciendo estos juegos serios cuando me vi regresando a los libros (mentira, nunca había dejado de escribir, pero me gusta decir esas cosas). Se me pidió una historia para chicos de séptimo u octavo. Hay poca buena narrativa para ellos. Entonces, yo que ya tenía como seis novelas pensadas para mis alumnos de esa edad solo tuve que aplicarme.

El Mago del Desierto y *La Delirante Compañía de los Sueños* son libros que siempre pensé para que fuesen habitados. Bajo Raíz es una ciudad en la que puedes vivir, encontrar lo que buscas. ¡Soy una Biblioteca! también sigue esa idea, pero para niños más pequeños.

Me pregunté en un momento si esto funcionaría con adultos o jóvenes adultos. Entonces hice un juego indirecto, como les puse. Solté un rumor sobre esta novela prohibida, que eventualmente se transformó en *Las Bestias*. Cada participante del Facebook de las Bestias comenzó a jugar que estaba en un psiquiátrico, comenzó con pequeñas piezas literarias y terminó con un corto filmado enteramente por los participantes capturados por el Ruido Blanco.

Hasta este minuto esa es mi experiencia escribiendo juegos y jugando libros.

Literatura fantástica juvenil: universos en expansión

Por Alberto Rojas Moscoso

A comienzos de la década de 1990, el concepto de literatura fantástica juvenil era absolutamente desconocido en Chile. Con suerte –muchacha suerte, por cierto– se podían encontrar en las librerías locales algunos títulos más bien clásicos de ciencia ficción, como *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury, o *Fundación*, de Isaac Asimov, junto con algunas novelas de terror de Stephen King. En ese contexto, tanto lo “fantástico” como lo “juvenil” estaban muy lejos de tener una verdadera presencia en librerías.

Sin embargo, en 1995, una extraña novela, ambientada en un mundo fabuloso llamado Kalomaar, obtuvo el primer lugar en el Concurso de Literatura Juvenil Marcela Paz. El libro se llamaba *La lanza rota* y era una historia de fantasía épica poblada de reinos, antiguas civilizaciones, hechiceros, guerreros y piratas. Una historia diferente. Tanto, que seguramente a más de algún librero de esos años le causó un verdadero problema encontrar el lugar preciso donde ubicarlo dentro de la tienda.

La posibilidad de presentar *La lanza rota* en diferentes colegios dejó en evidencia que tanto estudiantes como profesores estaban interesados en historias diferentes que ayudaran a rejuvenecer un conjunto de planes de lectura que se habían ido distanciando de las nuevas generaciones de lectores.

En 2007, *La lanza rota* se reeditó en una “versión extendida” que dos años después tuvo su continuación con *La hermandad del viento*, la cual obtuvo el Premio Marta Brunet 2010. Un nuevo reconocimiento a un género que parecía menor, casi inexistente, pero que a pesar del tiempo transcurrido seguía despertando el interés de los lectores. Y que este año ha visto el inicio de una nueva saga con el lanzamiento de *El medallón del sol negro*.

Leyendas de Kalomaar –el título que cubre toda esta saga– es un proyecto literario tributario de las influencias y gustos literarios de su autor: de títulos clásicos como *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson; *Miguel Strogoff*, de Julio Verne, o *El último de los mohicanos*, de James Fenimore Cooper, a los que se sumó la rica tradición de novelas como *Sandokán* y *El corsario negro*, de Emilio Salgari. Todo eso, complementado con la herencia de obras nacionales como *Los conquistadores de la Antártica*, de Francisco Coloane; *Pacha Pulai*, de Hugo Silva, y *La ciudad de los Césares*, de Manuel Rojas.

Pero a casi veinte años de aquella primera edición de *La lanza rota*, hoy el panorama es totalmente distinto. Actualmente, cualquier librería tiene uno o más mesones donde se pueden encontrar decenas de títulos de ciencia ficción, fantasía y terror. Y que tienen entre los lectores juveniles –y no tanto, también– a sus más fieles seguidores. La explicación se podría encontrar en el hecho de que el concepto del viaje y de la aventura en estado puro nunca pasó de moda.

Estamos hablando de protagonistas enfrentados a desafíos que parecen invencibles y que los obligan a encontrar sus fortalezas internas, muchas veces desconocidas. Jornadas llenas de peligros, en las cuales los personajes principales son puestos a prueba a cada momento, con consecuencias desconocidas. La experiencia de no querer acabar el libro, de no llegar al final del viaje, demuestra el grado de interés y pasión que historias de este tipo pueden despertar en los lectores.

Prueba de eso es que temáticas similares se han convertido en experiencias exitosas –y muy rentables–, tanto en el ámbito del cine como en el de los videojuegos.

En esa misma línea se enmarca *La sombra de fuego: el último viaje del teniente Bello*, novela que rescata como protagonista a Alejandro Bello, pionero de la aviación nacional, quien no desaparece sin dejar rastro, sino que es transportado al siglo XIX de un Chile alterno donde la llegada de un biplano cambiará al mundo entero.

En ese sentido, *La sombra de fuego: el último viaje del teniente Bello* nuevamente se enmarca dentro del ámbito fantástico al ser una ucronía tributaria del subgénero *steampunk*.

En menos de diez años la literatura fantástica juvenil ha pasado de la magia de *Harry Potter* a los vampiros de *Crepúsculo* –lo que de paso dejó instalado el concepto del romance paranormal–, hasta el reciente desembarco del subgénero de las distopías, como es el caso de *Los juegos del hambre* y *Divergente*.

Toda esta evolución no solo ha cambiado la oferta literaria en las vitrinas de las librerías o supermercados. Hoy, cuando hablamos de lectores juveniles, nos estamos refiriendo a jóvenes que tienen cientos de horas de lectura de libros impresos o digitales. Gracias al uso de las redes sociales conocen en detalle tanto las tramas que los apasionan como a sus autores, sin que las fronteras geográficas representen un límite. Esto permite, a su vez, que su manejo de la información les permita contactar –y muchas veces presionar– a las editoriales para que traduzcan o importen ciertos títulos a la brevedad. Ellos están siempre expectantes ante la aparición de un nuevo libro. Porque, además, los lectores hoy no buscan solo títulos en forma individual, sino sagas, en el sentido de historias cuyo piso son trilogías y que puedan extenderse sin problema hasta los cinco o siete libros.

En ese contexto, las redes sociales por primera vez hoy permiten una comunicación horizontal entre los lectores y a una escala verdaderamente global, lo que se

ha traducido en la creación de numerosas y muy activas comunidades, tanto en internet como en “el mundo real”.

Actualmente, las redes sociales también permiten a los jóvenes –además de la comunicación horizontal global– tener una “experiencia” de lectura. Cada lector es parte de algo mucho más grande, porque ya no se trata solo del lector y su libro (disfrutando la historia en forma solitaria), sino que el lector es parte de un conjunto de seguidores que desean habitar los mundos que viven a través de la lectura. Hoy estas sagas le dan al lector un sentido de pertenencia y la experiencia de vivir el relato más allá de la novela a través de foros, convenciones y hasta del *cosplay*.

Asimismo, esto se traduce en que la toma de contacto entre los lectores y las obras literarias se produce cada vez más sin necesidad de intermediarios más tradicionales, como habían sido padres y profesores. Blogueros y *booktubers* representan hoy las opiniones calificadas para las nuevas generaciones.

Hablar de literatura fantástica juvenil –o incluso de fantasía épica juvenil– ya no resulta extraño. Básicamente, porque en estos últimos años las editoriales se han abierto a nuevos autores y proyectos.

Dentro del ámbito de la literatura fantástica juvenil nacional, en la década pasada vimos la aparición y consolidación de nombres como el de Francisca Solar, que se dio a conocer con su novela de misterio paranormal *La séptima M*, y el de Jorge Baradit, quien entrelazó mitos e historia de Chile en *Kalfukura*.

Hoy, los autores nacionales tienen una presencia aún más sólida y creciente. Es el caso de Camila Valenzuela, autora de la saga *Zahorí*, que combina mitos celtas con las tradiciones del sur de Chile; de León de Montecristo, autor de *El último rey*, primera parte de su saga épica *Codex Draconis*; de Catalina Salem, autora de *Capriana*, primera entrega de una trilogía influenciada por los parajes del sur de Chile; de José Luis Flores, creador de *El mago del desierto* y *La delirante Compañía de los Sueños*, ambos ambientados en el mundo fantástico y épico de Bajo Raíz, o de Macarena Fabry, autora de *La ciudad del sol*, quien pone a sus jóvenes protagonistas en la ruta de misterios y leyendas que también encuentran en el sur de Chile el marco preciso para su historia.

Cada uno de estos autores representa hoy una puerta de entrada diferente al mundo de la literatura fantástica juvenil nacional. Algo no menor, considerando la fuerte competencia de parte de autores extranjeros. Sin embargo, la ventaja incuestionable es la posibilidad de que los lectores puedan entrar en contacto con esos mundos y sus autores de manera mucho más directa, ya sea en sus propios colegios, ferias de libros o en las redes sociales.

El futuro se ve promisorio. Los primeros libros de muchos autores se están convirtiendo en el inicio de sagas que se van sumando al catálogo nacional. La literatura fantástica juvenil chilena está en plena expansión.



Capítulo 14

LA VOZ DE LOS JÓVENES

**Relatos, testimonios y formas de
aproximación a la lectura entre jóvenes**

Pablo Álvarez

Cuestionario lector

Stephanie Veas

Tomás Leighton

Santiago Martínez

Jairo Mora

Relatos, testimonios y formas de aproximación a la lectura entre jóvenes

Por Pablo Álvarez

Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de la socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura.

Gemma Lluch

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje.

Roland Barthes, *El placer del texto*

Los jóvenes expositores de esta mesa tienen un rasgo en común: entienden la lectura como un espacio en el que es posible habitar otros mundos e ideas; compartir reflexiones y encontrar puntos de comunión. Estos jóvenes, si bien leen en soledad, integran también comunidades, dirigen grandes masas o asisten a multitudinarias convenciones y encuentros. He decidido dividir la presentación en cuatro grandes ejes, que puedan mostrar, dentro de lo posible, los distintos alcances que tienen algunos jóvenes hacia la lectura, entendiendo, sin embargo, que existen tantos tipos de lectores como lecturas. Como indica Louise Rosenblatt acerca de la lectura:

“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” (pág. 11). O como indica Ricardo Piglia: “[Debemos] negociar una forma de construir el sentido de la lectura”. Negociar, transar; la lectura es un pacto entre dos o más partes.

1. Esa idea esquiva: narrativa gráfica

Hace algunos años hablar de *Maus* en Chile era un tema casi desconocido para muchas personas. ¿Qué es *Maus*?, ¿otro libro para niños pequeños con animalitos como protagonistas? El prejuicio impedía que muchos lectores descubrieran que detrás de esos ratones asustados y esos gatos uniformados, se escondía el testimonio de un prisionero en los campos de concentración nazi durante la Segunda Guerra Mundial. Que la representación de ratones antropomórficos se debe a una larga tradición del cómic y la historieta, y que Art Spiegelman es quizás uno de los grandes reformadores de la narrativa gráfica del último tiempo.

¿Pero qué es narrativa gráfica?, nos seguimos preguntando. ¿Quiénes en Chile realizan esas historias para adultos? ¿Quiénes, sobre todo, leen algo de esto?

Lo crean o no, existe ese público, y es mayor (no solo en edad) del que pensamos. Cada vez son más frecuentes las convenciones y encuentros que reúnen, con menor o mayor éxito y convocatoria, a entusiastas lectores de los más diversos géneros y novedades de la historieta. Todos quieren estar en la presentación del invitado de honor, sea un exponente del cómic a nivel mundial o un actor conocido, medio *vintage*, que fue un éxito hace 30 años. No importa, lo importante es juntarse, hablar de cómics e historietas, compartir las últimas novedades y recordar antiguas viñetas, que no son como las de ahora; ahora hay mucha sangre, mucha muerte, mucha acción. Antes también había acción, pero era más sana, más aventurera, más para todas las edades. Pero ahora los niños están acostumbrados a ver violencia, la ven a través del computador, en los videos de YouTube, en las noticias. Los niños y los cómics ya no son como los de antes.

Parece que nos olvidamos, sin embargo, que la narrativa gráfica, desde los años 80 y 90 –y también antes, pero *Maus*, insisto, marcó un hito al recibir el premio Pulitzer en 1992–, tuvo un nuevo aire, un giro insospechado que hizo fijar la atención en él. Porque ahora hablarían de la guerra, de la violencia, de los problemas cotidianos, de los conflictos sociales, de la desigualdad y la indiferencia. Y si antes, en un contexto de crisis, era Superman el que hablaba de la guerra y salvaba a su nación; ahora son los mismos soldados, el pelao, el soldado raso, el protagonista, héroe y antihéroe al mismo tiempo, de una historia que la contamos todos: escritores, guionistas, dibujantes y, por supuesto, nosotros los lectores.

2. La socialización de la lectura en la era digital

Existe la necesidad de ser visualizado. En páginas web, canales online y redes sociales. Sobre todo en redes sociales. La masificación y popularización de YouTube significó una apertura de archivos visuales ilimitados; desde viejos videos, caseros u oficiales, amateurs o profesionales, hasta las más recientes tomas que alcanzan una simultaneidad inusitada. Un video grabado ayer puede ser visto por millones de personas el día de hoy.

Algo similar ocurre con los blogs y páginas webs, donde es posible compartir información personal, reflexiones, ideas, anécdotas y comentarios. Parece que nos hemos acostumbrado a conocer de cerca historias que no nos son familiares, sino extrañas, impropias. Pero eso no parece amagar los intentos de algunos por exhibir o socializar, aunque sea desde el interior de sus dormitorios o en sus bibliotecas particulares. Existe una suerte de paradoja de la comunicación desde la soledad, el interior, desde lo íntimo o privado.

Ana Garralón, reconocida bloguera y especialista en literatura y lectura para niños y jóvenes, ha encendido una polémica que traspasó las fronteras mexicanas a través de la web. Una crítica descarnada a los *booktubers*, comunidad de reseñadores virtuales que comparten sus lecturas, gustos y experiencias a través de un canal de YouTube, generó una serie de réplicas y comentarios a su, a ratos, injustificada diatriba. Ofendidos los más, cautos los menos, pero pendientes todos, los *booktubers* fueron capaces de replicar los comentarios de Ana, argumentando la capacidad de estos para fomentar el gusto por la lectura entre los más jóvenes, ese porcentaje de la población que por mucho tiempo se ha considerado como no lector.

No debemos desconocer el impacto de los reseñadores virtuales. Su nivel de cercanía con el público, el carisma, la simpatía que generan. La compulsión por la lectura que se transmite, que se pega como un resfrío.

El comentario de Ana Garralón, más allá de reforzar o rechazar una postura respecto de los *booktubers*, nos sirve para desarrollar una mirada crítica de la aparición de los reseñadores virtuales. En la discusión no importa si se está bien o mal, lo importante es que hay un cruce de ideas.

Pero hay otros agentes que, desde un lugar más silencioso y menos visible, comparten sus lecturas. Leamos la siguiente reseña escrita por una muchacha que en ese entonces tenía 13 años y escribió para la revista *Había Una Vez*, sección recomendados JIL (Juventud Imaginando Libros):

“El cuento de navidad de Auggie Wren”, Paul Auster / Ilustraciones: Isol. Buenos Aires, Sudamericana, 2004.

Conocí a Auggie Wren hace 11 años atrás, en una tabaquería en la calle Court, en el centro de Brooklyn. Empezamos a hablar mientras él veía una revista. En eso se topó con una de mis reseñas: se dio cuenta que era yo porque había una foto mía arriba del texto.

Un buen día me invitó a ver unos álbumes de fotos, en él todas las fotos eran iguales, yo no entendía por qué. Iba demasiado rápido, porque me aburría ver todo el tiempo lo mismo. De pronto Auggie me detuvo y me dijo que fuera lento para que entendiera lo que pasaba en las fotografías. Después de eso empecé a entender cada una de ellas.

Auggie me quería contar la historia de por qué él sacaba siempre la misma foto todos los días, pero me llamaron del *New York Times* para que escribiera un cuento de navidad. Después de varios días de no saber qué escribir, fui a la tabaquería y encontré a Auggie. Sin querer le conté lo que me pasaba, y él me dijo que conocía la mejor historia de navidad. Fuimos a almorzar y me empezó a contar sobre la billetera extraviada, la mujer ciega, la cena de navidad, cómo obtuvo su cámara y, desde esa historia, pude entender por qué el buen Auggie toma siempre la misma fotografía.

Valentina Álvarez, 13 años

La joven reseñadora, en un completo y fiel pacto con la lectura, decide entrar en la misma ficción. Realiza un doble juego de representación: una lectura dentro de la lectura; pero también escritura dentro de la escritura. Para los que gustan de categorías narratológicas, se trataría de una reseña metaficcional. Un ejercicio que se logra con la lectura constante, atenta, y donde destaca el pacto, la transacción del lector con el texto.

Así, jóvenes reseñadores tienen su espacio dentro de una revista para adultos, ya sean profesores, bibliotecarios, mediadores de la lectura en general. Aprovecho de agradecer a las decenas de jóvenes que han colaborado: Bruno Corro, Valentina Álvarez, Francisca Miranda, Paulina Camus, Manuel Reif, Aníbal Lagos, Lucila Arriagada y tantos otros.

3. El baile de los que sobran: del margen al centro de la discusión

El año 2006 fue el punto de partida de lo que conoceríamos como revolución pingüina. Miles de secundarios, con sus uniformes bien puestos, algunos con sus chalecos azules cubriendo parte importante del rostro, otros descubiertos, exhibiendo con orgullo sus rostros, camisas y corbatas: tropas de escolares uniformados, cuyos grises, blancos, celestes y azules llenaron las grandes alamedas, colmaron de vida,

pancartas y ruido las principales arterias de las ciudades del país. No fueron los primeros, por supuesto, pero sí los que se atrevieron a salir a la calle y pedir lo que creían justo. Época convulsa la que nos tocó, después de años de una transición democrática que se encargó de terminar un proyecto que acrecentaba nuestra ignorancia.

Los estudiantes se prepararon, se informaron. Tuvieron la urgencia de hacerlo. En 2006, muchos de los secundarios de hoy eran tan solo unos pequeños estudiantes de enseñanza básica. Pero algo quedó en ellos; un germen que volvió a explotar o que siguió explotando hasta ahora. Ocho años más tarde, el movimiento estudiantil sigue participando en la toma de decisiones, sigue participando en mesas de discusiones, y sus dirigentes siguen movilizándolo a miles y miles de secundarios. Con mayor o menor éxito, cumpliendo o no las expectativas de los primeros años del movimiento, los estudiantes de 2014 se encuentran organizados, informados y críticos a las principales autoridades del país.

Para el año 2006, recuerdo, no había muchos computadores en las casas. Para qué hablar de la conexión a internet. Sin embargo, el Mineduc comenzó a desarrollar desde 1992 el Proyecto Enlaces, que intentó masificar el uso de la tecnología entre los establecimientos educacionales chilenos. Ya para el año 2007, el 97% de los colegios y liceos municipales contaba con computadores y acceso a internet (Enlaces, 2007). Fundamental fue la conectividad y el uso de herramientas de información y socialización virtual que internet ofrece. Paola Costa, de la Universidad de Poitiers, realizó un estudio en el que detalla la importancia de los Fotologs durante la revolución pingüina –suerte de software o red social, donde se comparte una imagen y se desarrolla una serie de textos a partir de esta, ya sea desde el propietario de la cuenta de Fotolog o desde los usuarios que comentan la imagen. Durante este período fue importante la socialización de la información, y esta herramienta permitía hacerlo. El 60% de los usuarios en Chile (que tenía el 34,4% de usuarios a nivel mundial de Fotolog) eran jóvenes entre 12 y 17 años.

Hoy, Fotolog está en desuso, pero existen otras plataformas ampliamente masificadas que permiten que miles de jóvenes se mantengan informados y en red. Pese a las discrepancias y dudas que puedan generar entre los usuarios más escépticos, se trata de herramientas aparentemente democráticas y de libre acceso; es cierto que debemos ser críticos a su uso y verlas con distancia, pero no debemos desconocer el poder unificador y el impacto mediático que estas tienen.

Es interesante el fenómeno. ¿Quién desarrolla los contenidos? ¿Quiénes leen, comentan y comparten la información que circula? ¿Qué tipo de fuentes oficiales y, sobre todo, no oficiales sociabilizan los lectores más jóvenes?

Nos esforzamos por elaborar planes que fomenten la lectura entre los jóvenes, esos que confiesan no leer. Queremos formar ciudadanos críticos e informados por medio

de planes nacionales que cuentan con un 80% de lecturas literarias, en su mayor parte novelas del siglo anterior y dos o tres poetas incomprensibles. Deseamos formar ejércitos de lectores literarios. Y cuando le preguntamos a un joven si lee, este nos responde, rápidamente, que no, no lee libros, no lee novelas, no lee el diario. Pero no nos preocupamos de saber si lee efectivamente otros libros, otros diarios, otras fuentes de información. Los jóvenes leen, se informan, discuten y producen textos. De eso estoy seguro.

Me quedo con esa imagen de Piglia sobre el lector moderno: “La condición material del lector moderno: vive en un mundo de signos; está rodeado de palabras impresas [...]; en el tumulto de la ciudad se detiene a levantar papeles tirados en la calle, quiere leerlos” (20). Y pienso en esos miles de secundarios que toman un panfleto en la calle, llevan una pancarta, gritan una consigna, comunican, informan y desean informarse.

4. La lectura de los márgenes: la experiencia de la lectura en un espacio de reclusión

Papelucho es quizás uno de los libros más conocidos de la literatura nacional. También, como una enciclopedia universal o una colección de Ercilla, se encuentra en un porcentaje importante de hogares y bibliotecas –sospecho que está en todas ellas– del país. ¿En cuántas casas no hemos visto la colección completa del icónico personaje? ¿En cuántas ediciones hemos visto el rostro ilustrado por Marta Carrasco en los ya lejanos años 60? Aún así, pese a su insoportable e inmortal presencia, hay gente que no leyó ni los Papeluchos.

¿Qué podría importarle la lectura a una persona que debe convivir diariamente con eventos que muchas veces nosotros, lectores en la otra orilla, solo leemos en una novela negra o un *hard boiled* de la vieja escuela? Qué es la lectura sino ese pacto entre un texto y un lector; ¿qué sucede cuando ese pacto está tan lejos de lo que experimentamos cotidianamente?

Y entonces pienso en una imagen macabra, perversa. Nunca he estado en uno, y hablo desde la ignorancia, pero imagino el espacio de reclusión como el escenario perfecto para la lectura. El tiempo se transforma en tu aliado. Las necesidades desaparecen y solo existe el deseo. El deseo como fuente primaria de la lectura y la escritura. Leo porque deseo hacerlo, al tiempo que me produce placer. Leo porque no tengo más ocupaciones, para que pase el día de una manera distinta, para explorar nuevos escenarios, distintos al patio común, a la habitación que comparto con otras personas. Leo cuando pienso mucho, cuando la jornada se hace eterna y solo quiero que los días pasen rápido, que llegue pronto el día de mi salida. Leo, en una inversión macabra de mal gusto, como un aristócrata lo haría, en palabras de Barthes:

Lo que ocurre, aquello que se va, la fisura de los dos bordes, el intersticio del goce, se produce en el volumen de los lenguajes, en la enunciación y no en la continuación de los enunciados: no devorar, no tragar sino masticar, desmenuzar minuciosamente; para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores *aristocráticos* (23).

Imagino que el placer de la lectura reside ahí, en los intersticios, entre los tubos de acero, en las fisuras de un portón que permite entrar, pero no salir, en esos puntos de fuga a través de ventanas abarrotadas y puertas custodiadas día y noche. La lectura que fantasea, que permite habitar tiempos y otros espacios de manera simultánea. La lectura es esa fuga que se filtra por las hojas de una puerta imposible de derribar, representada por ese fino trozo de luz vertical que viene del exterior. En ese punto vuelvo a recordar a Barthes: “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas –pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo” (29), y pienso en los deseos del cuerpo, de salir, de explorar, de tener sus propias ideas fuera del espacio de reclusión. Y pienso también en un diccionario de los sentimientos, como un homenaje al que está privado de libertad.

Hay una pulsión en estos jóvenes. Algo que los lleva a confrontar los espacios de lectura, las convenciones relacionadas con ellas. Lo hacen a través de la lectura, pero también de la escritura. Son lectores escritores permanentes. Leen mal, según nuestras categorías adultas, se equivocan, deforman, transforman, pues, como indica Piglia: “Un lector es también el que lee mal, distorsiona, percibe confusamente. En la clínica del arte de leer, no siempre el que tiene mejor vista lee mejor” (Piglia, 19).

BIBLIOGRAFÍA

Barthes, Roland (1981). *El placer del texto*. México D.F.: Siglo XXI.

Costa, Paola (2008). "El rol de los Fotolog en el movimiento estudiantil chileno de mayo de 2006". Universidad de Poitiers. En http://www.euromime.org/memoires/paola_costa.pdf

Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.

CUESTIONARIO LECTOR

Stephanie Veas, 25 años

¿Te consideras lectora?

Me considero lectora desde pequeña, pero creo que a partir de los 14 empecé a leer por verdadero gusto personal.

¿Qué tipo de libros te gusta leer más?

Mis gustos varían según la temporada. En invierno o cuando está más fresco me gusta leer clásicos, pero cuando comienza a subir la temperatura prefiero la literatura juvenil y libros más cortos, que puedo cambiar seguido.

Las personas con las que vives, ¿son lectoras?

No son adictas como yo, pero sí leen. Sobre todo mis hermanos menores: uno lee novelas y el otro novela gráfica.

¿Por qué te gusta leer?

Creo que leer nos permite tener muchas vidas, transportarnos a otros lugares y tiempos. Por medio de la lectura aprendemos sobre culturas y realidades que son diferentes a nosotros.

¿Desde cuándo te consideras lectora?

Como mencioné antes, desde los 14 años, cuando me uní a un plan diferenciado de literatura en mi colegio.

Si tuvieras que elegir tu libro favorito, ¿cuál o cuáles serían?

La ladrona de libros, La elegancia del erizo, Un grito de amor desde el centro del mundo, Rapsodia Gourmet, Persuasión, El castillo ambulante, Bajo la misma estrella, Harry Potter y el prisionero de Azkaban, etc.

¿Qué libro marcó tu camino como lectora?

No sabría decirlo bien, pero creo que podría ser *La Ladrona de libros*. Lo encontré por casualidad en la Biblioteca de Santiago, me llamó la atención su portada y título. Cuando empecé a leerlo, jamás esperé encontrarme una historia relatada por la misma muerte, me fascina.

Si tuvieras que recomendarle un libro a un amigo que no lee mucho, ¿qué libro le recomendarías?

Es difícil, cada caso es diferente. Los libros varían su significado según el momento que esté viviendo cada persona, a mí también me ocurre. Cuando una historia "me marca", suelo recomendarla durante toda una temporada.

¿Lees con amigos o con más personas alrededor?

Estoy acostumbrada a leer rodeada de personas, con mucho o poco ruido, no me molesta.

¿Qué persona influyó en tus preferencias lectoras?

Mi profesora de enseñanza media, que además de entregarme los libros de plan común y diferenciado, me recomendaba libros extras que fueran de mi gusto. Ella me incitó a volver a leer a los clásicos.

¿Dónde consigues los libros? (librerías, bibliotecas públicas, escolares, universitarias, etc.)

Me gusta mucho leer en bibliotecas, mis favoritas son la Biblioteca de Santiago y BiblioMetro. Para comprar, lo hago en las ferias del libro, como FILSA o FILIJ, librerías independientes o de libros usados, también las grandes cadenas, pero siempre busco las buenas oportunidades.

¿En qué lugar te gusta leer? (dormitorio, biblioteca, espacios públicos, etc.)

En el metro leo mucho, aprovecho el tiempo de viaje (ya que usualmente me demoro una hora y media o dos horas para llegar a cualquier lugar de destino).

¿Qué es lo que más te gusta de la lectura?

El estar constantemente aprendiendo.

¿Cómo ha aportado la lectura en tu vida?

En todo sentido, amo leer y siempre me ha ayudado a equilibrar mi vida.

¿Crees que la lectura ha definido tus gustos y preferencias?

Los libros y el cine han definido mis gustos.

¿Qué opinión tienes de las lecturas escolares?

Creo que son necesarias, pero debe haber un cuidado especial en el plan lector. Se deben adecuar los libros de forma evolutiva, evitar las cargas y negativas para poder desarrollar y fomentar la lectura, no bloquearla.

¿Te ha servido la lectura para los estudios?

Por supuesto, la lectura me ha ayudado a desarrollar mi memoria fotográfica. Esto siempre me ha sido de ayuda.

¿Cuál es tu relación con los libros?

Es una necesidad básica que trato de satisfacer seguido.

¿Cómo llegas a un buen libro? ¿Hay alguien que te recomiende o buscas por ti misma?

Usualmente busco por mí misma, si bien escucho las recomendaciones de amigos y otros, prefiero encontrar mis lecturas sola para poder aumentar la sorpresa.

¿Juzgas un libro por su portada?

Reconozco que una buena portada, un correcto trabajo de edición y un buen diseño siempre son lo primero que capta mi atención. Si sumado a la edición, se agrega una historia interesante que pueda atraparme en los primeros tres párrafos, el libro seguramente podrá gustarme.

Aparte de la lectura, ¿qué otro pasatiempo tienes?

El cine, me fascina el séptimo arte, tanto así que lo consumo mucho más que los libros. No puedo pasar gran cantidad de días sin asistir al cine y mis conversaciones suelen incluir referencias a los grandes clásicos que me encantan.

Tomás Leighton, 17 años

¿Te consideras lector?

Sí, pese a que no leo mucho.

¿Qué tipo de libros te gusta leer más?

Principalmente novelas y poesía, aunque también disfruto los ensayos de teoría política o cualquier cosa que me haga reír.

Las personas con las que vives, ¿son lectoras?

Sí.

¿Por qué te gusta leer?

Porque las cosas que leo son entretenidas y, además, me sirven para reflexionar sobre los temas importantes de mi vida.

¿Desde cuándo te consideras lector?

Bueno, en realidad me consideraba un buen lector hasta este año; a causa de mis responsabilidades y el estrés de la dirigencia, he tenido que postergar mis lecturas. Pero yendo a la pregunta, desde los 10 a los 14 años, cuando me quedaba todas las noches leyendo *Tintín* o novelas que me aconsejaba mi padre.

Si tuvieras que elegir tu libro favorito, ¿cuál o cuáles serían?

Actualmente no tengo un libro favorito. Pero me marcaron muchos en distintas épocas: *Los subterráneos*, de Jack Kerouac; *Los detectives salvajes* y *Estrella distante*, de Roberto Bolaño; los poemas de Rodrigo Lira agrupados en el *Proyecto de Obras Completas*; *Bartleby*, de Melville. Hay otros bien importantes, pero que terminé odiando.

¿Qué libro marcó tu camino como lector?

Sin duda, *La Metamorfosis*.

Si tuvieras que recomendarle un libro a un amigo que no lee mucho, ¿qué libro le recomendarías?

En el camino, de Kerouac.

¿Lees con amigos o con más personas alrededor?

Leo solo, de lo contrario no me concentro.

¿Qué persona influyó en tus preferencias lectoras?

Mi padre y mi hermana mayor.

¿Dónde consigues los libros? (librerías, bibliotecas públicas, escolares, universitarias, etc.)

La mayoría está en mi casa, y se los pido prestados a mi padre. Otros me los regalan, los compro o me los prestan mis amigos.

¿En qué lugar te gusta leer? (dormitorio, biblioteca, espacios públicos, etc.)

En mi cama.

¿Qué es lo que más te gusta de la lectura?

Imaginarme a los personajes nítidamente, sentirme dentro de las historias, ver las luces y los rasgos físicos como si fueran reales, hundirme en la personalidad del personaje.

¿Cómo ha aportado la lectura en tu vida?

De forma decidora, forjó mi interés en la política y mi sensibilidad.

¿Crees que la lectura ha definido tus gustos y preferencias?

Sí.

¿Qué opinión tienes de las lecturas escolares?

Que algunas están bien puestas, algunos clásicos. Pero, en general, son una mierda porque no estimulan ni entretienen, lo que podría motivar a muchísimas mentes creativas.

¿Te ha servido la lectura para los estudios?

Sí.

¿Cuál es tu relación con los libros?

Un poco caprichosa. Son indispensables, pero a veces los dejo tirados harto tiempo.

¿Cómo llegas a un buen libro? ¿Hay alguien que te recomiende o buscas por ti mismo?

Recomendaciones, o seguirle la pista a autores de libros ya leídos.

¿Juzgas un libro por su portada?

Sí, hay veces que sí. Pero estoy consciente de que es un criterio falso, porque hay excelentes libros en manos de editoriales con mal gusto.

Aparte de la lectura, ¿qué otro pasatiempo tienes?

Conversar, ver películas, jugar fútbol y tenis, sacar fotografías, reírme.

Santiago Martínez, 17 años

¿Te consideras lector?

Sí.

¿Qué tipo de libros te gusta leer más?

Ciencia ficción sin extraterrestres.

Las personas con las que vives, ¿son lectoras?

Sí.

¿Por qué te gusta leer?

Me meto en otros mundos.

¿Desde cuándo te consideras lector?

Desde muy temprana edad.

Si tuvieras que elegir tu libro favorito, ¿cuál o cuáles serían?

Es más de uno, pero creo que me inclinaría hacia *Astérix*.

¿Qué libro marcó tu camino como lector?

2033.

Si tuvieras que recomendarle un libro a un amigo que no lee mucho, ¿qué libro le recomendarías?

Astérix.

¿Lees con amigos o con más personas alrededor?

No, no puedo, me desconcentro.

¿Qué persona influyó en tus preferencias lectoras?

Mi padre.

¿Dónde consigues los libros? (librerías, bibliotecas públicas, escolares, universitarias, etc.)

Librerías.

¿En qué lugar te gusta leer? (dormitorio, biblioteca, espacios públicos, etc.)

Donde esté cómodo y no me distraiga.

¿Qué es lo que más te gusta de la lectura?

La forma en la que me cautiva.

¿Crees que la lectura ha definido tus gustos y preferencias?

No.

¿Qué opinión tienes de las lecturas escolares?

Son poco surtidas y no captan mi interés.

¿Te ha servido la lectura para los estudios?

Sí.

¿Cómo llegas a un buen libro? ¿Hay alguien que te recomiende o buscas por ti mismo?

Sigo recomendaciones o busco por mí mismo.

¿Juzgas un libro por su portada?

Algunas veces.

Aparte de la lectura, ¿qué otro pasatiempo tienes?

Jugar y arquería.

Jairo Mora, 19 años

¿Te consideras lector?

Sí, porque me gusta ver “cosas diferentes” y cada texto escrito tiene siempre algo que decirme.

¿Qué tipo de libros te gusta leer más?

La Biblia, poesía y libros ilustrados que reflejen el dolor y, en cierto sentido, la esperanza.

Las personas con las que vives, ¿son lectoras?

Mi papá, y la familia de parte de mi papá.

¿Por qué te gusta leer?

Me fluyen las ideas que van saliendo del texto: al leer se me recupera el alma, en cierto sentido. Me permite conocer otra condición y darle sentido a mi vida.

¿Desde cuándo te consideras lector?

Desde que encontré una parte de mi ser en la lectura. Cuando estuve privado de libertad, hace tres años, aproximadamente.

Si tuvieras que elegir tu libro favorito, ¿cuál o cuáles serían?

La Biblia y *La venganza del cordero atado*, de Camilo Blajaquis.

¿Qué libro marcó tu camino como lector?

La Biblia, *La historia de Érika*, de Roberto Innocenti, y *El salvaje*, de Dave McKean.

Si tuvieras que recomendarle un libro a un amigo que no lee mucho, ¿qué libro le recomendarías?

Depende de los gustos de la persona a la que le recomiende un libro. Los libros ilustrados son una salida para explorar la realidad, porque cada dibujo va diciendo algo, habla desde el presente, de lo que te está pasando a ti. Le recomendaría un buen libro ilustrado.

¿Lees con amigos o con más personas alrededor?

Sí, siempre.

¿Qué persona influyó en tus preferencias lectoras?

El profe Lucas Costa.

¿Dónde consigues los libros? (librerías, bibliotecas públicas, escolares, universitarias, etc.)

Préstanos del profe Lucas.

¿En qué lugar te gusta leer? (dormitorio, biblioteca, espacios públicos, etc.)

En una parte especial, en algún refugio que esté tranquilo y solo. Puede ser en cualquier parte.

¿Qué es lo que más te gusta de la lectura?

Cuando estás con algún dolor te llena el vacío, te va dando una posibilidad de descanso, te orienta a tomar otro aire, otra mirada. Me permite entender mi realidad; me llena los vacíos como una rama al lado de una corriente de agua que no se seca. Corre una corriente en cada libro.

¿Cómo ha aportado la lectura en tu vida?

Ha sido una fuente que me ha reforzado, me ha hecho pensar diferente, buscar otras salidas a las cosas y no quedar estancado. Por ejemplo, un texto que a pesar de estar escrito con dolor, te hace sentir que existe una esperanza al escuchar las palabras, pues reman hacia ese dolor. Me ha dado nuevas formas de entender el mundo, y de respetar las condiciones de cada uno.

¿Crees que la lectura ha definido tus gustos y preferencias?

Creo que me ha afinado, en parte, la capacidad mental, más allá del gusto.

¿Qué opinión tienes de las lecturas escolares?

Algunos libros no llaman la atención suficiente de los niños o de los jóvenes. Muchas veces no enamoran los libros que están ahí y lo importante es enamorarse de ellos.

¿Te ha servido la lectura para los estudios?

Cada libro te enseña algo.

¿Cuál es tu relación con los libros?

Leo constantemente, es una relación sentimental.

¿Cómo llegas a un buen libro? ¿Hay alguien que te recomiende o buscas por ti mismo?

Hay alguien que me recomienda.

¿Juzgas un libro por su portada?

No.

Aparte de la lectura, ¿qué otro pasatiempo tienes?

Jugar a la pelota. Ir a la iglesia. Cantar rap.

LOS AUTORES

Ignacio Álvarez

Doctor en literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), profesor de literatura de la Universidad de Chile y autor del libro *Novela y nación en el siglo xx chileno* (2009). Con Hugo Bello Maldonado realizó la edición crítica de la *Obra completa* de Baldomero Lillo (2008). Actualmente, estudia las versiones del realismo en la novela chilena de los siglos XIX y XX, y prepara una edición crítica de los *Cuentos completos* de Manuel Rojas.

Pablo Álvarez

Licenciado en letras con mención en lingüística y literatura hispánica por la Universidad Católica de Chile. Durante cuatro años fue el encargado del área juvenil del Centro Lector de Lo Barnechea, donde desempeñó distintas actividades relacionadas con la selección y apreciación de libros, además de ejecutar distintas actividades relacionadas con el fomento de la lectura. En 2013 realizó un diplomado en Teoría y Crítica del Cine en el Instituto de Estética de la PUC. La literatura y el cine, por lo tanto, son sus principales campos de estudio e investigación.

Álvaro Bisama

Es autor de las novelas *Caja negra* (2006), *Música marciana* (2008), *Estrellas muertas* (2010), *Ruido* (2012) y *Taxidermia* (2014). También ha publicado libros que mezclan el ensayo, la crónica y la crítica, como *Zona cero* (2003) y *Cien libros chilenos* (2008). Es colaborador de diferentes medios latinoamericanos y actualmente publica sus críticas de televisión en el diario *La Tercera*. También dirige la Escuela de Literatura de la Universidad Diego Portales.

Esteban Cabezas

Periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en edición de la Universidad Diego Portales. Es autor de unos 20 títulos de literatura infantil, entre los que destacan los protagonizados por sus personajes Julito Cabello y María La Dura. Ganó el Premio Barco de Vapor 2009, fue finalista en "A la orilla del viento" (Fondo de Cultura Económica) y acaba de recibir el Premio Municipal de Literatura en la categoría infantil.

Daniella Cavalli

Licenciada en lengua y literatura hispánicas, licenciada en educación y profesora de educación secundaria, por la Universidad de Chile. Luego de haber ejercido como docente en escuelas de Chile y Estados Unidos, completó una maestría en didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Barcelona. Actualmente, realiza un doctorado en esa misma casa de estudios. Su foco de investigación son las respuestas lectoras a la poesía en alumnos de secundaria.

Marco Antonio Coloma

Editor. Estudió literatura en la Universidad de Chile, dirige la agencia de servicios editoriales Tipográfica y es profesor del Magíster de Edición de la Universidad Diego Portales.

Nicolás Copano

Con cerca de un millón de seguidores, es una de las personalidades más influyentes de las redes sociales en Chile. Su libro *Movimiento social media* (Editorial Planeta) y su experiencia en redes sociales le han permitido exponer en universidades de Brasil, Argentina, México y España. Ha asesorado a compañías como Ripley, VTR y Tumblr en sus audiencias digitales y fundó MQLTV.com, un portal de noticias y videos en internet que ha trabajado con diversas instituciones en la promoción de contenidos y en el estudio de audiencias digitales.

Marco Antonio de la Parra

Médico psiquiatra, escritor y dramaturgo. Autor de más de 50 piezas teatrales y cerca de 30 títulos entre ficción y ensayo. Miembro de la Academia de Bellas Artes del Instituto de Chile. Becario Guggenheim. Premio MAX 2003 a la Figura del Teatro Hispanoamericano (España). Director Escuela de Teatro Universidad Finis Terrae.

Alejandra del Río

Poeta, licenciada en lengua y literatura hispánicas por la Universidad de Chile y pedagoga de la poesía por la Alice Salomon Hochschule, escuela de trabajo social de Berlín. Su labor la ha llevado a desarrollar una metodología integral de enseñanza del lenguaje, la educación poética, la que comparte en intervenciones pedagógicas en educación formal e informal, así como en formaciones a educadores.

Karla Eliessetch Foncillas

Coordinadora del Plan Nacional de la Lectura en el equipo del Consejo Nacional del Libro y la Lectura. Magíster en letras con mención en literatura (PUC). Su trayectoria ha estado vinculada principalmente al área cultural, literatura infantil, edición e investigación literaria. Entre otros, ha trabajado en sitios web patrimoniales de la Biblioteca Nacional, tales como www.memoriachilena.cl y www.chileparaninos.cl

Paula Espinoza

Licenciada en lengua y literatura hispánicas de la Universidad de Chile, se ha desempeñado como investigadora en el área de educación y cultura. El 2011 estuvo a cargo del equipo que diseñó los instrumentos de evaluación de comprensión lectora para el Estudio de Comportamiento Lector encargado por el CNCA al Centro de Microdatos. El 2012 publicó *Editado en Chile*, libro que aborda el desarrollo de la industria editorial desde inicios del siglo xx hasta nuestros días. Es coordinadora de investigación en la Facultad de Economía de la Universidad de Chile.

María José Ferrada

Es periodista y escritora. Sus libros han sido publicados en editoriales de literatura infantil chilenas y extranjeras. Ha recibido importantes reconocimientos por su trabajo, entre ellos, el Premio Fundación Cuatrogatos, Premio del Banco del Libro de Venezuela y Premio Academia al mejor libro publicado en Chile el 2013, por *Niños*, donde relata escenas de la infancia de los niños ejecutados y detenidos desaparecidos durante la dictadura chilena. Este último libro obtuvo, además, el Premio Municipalidad de Santiago, categoría juvenil. En el 2014, por *Notas al margen*, fue distinguida con los premios Marta Brunet, del Consejo Nacional del Libro y la Cultura, y con la Medalla Colibrí, otorgada por Ibbey Chile.

Camila Flores

Poeta y profesora de lenguaje y comunicación de la Universidad Austral de Chile. En febrero de 2014, la Municipalidad de Paillaco le encomendó el diseño e implementación del programa Incorporación de la Perspectiva de Género en la Educación, que se inserta en la educación parvularia, básica y media, en los contextos rurales y urbanos. Estudia en el Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención en Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile.

José Luis Flores

Licenciado en leyes, guionista, escritor y director creativo. En 1998 publicó el poemario *Visiones de Inés*. En 2000 ganó el primer lugar en el Concurso de Poesía UNAB y al año siguiente obtuvo el segundo lugar en el concurso Rolando Cárdenas. Desde fines del 2001 hasta comienzos del 2007 fue guionista, editor y escritor en Salo S.A. Entre sus libros se cuentan: *Alicia la niña vampiro*, *Historias venenosas*, *El mago del desierto*, *La delirante compañía de los sueños* y *¡Soy una bibliotecala!* Ha hecho seis juegos de participación social y ciudadana, entre los que se cuentan *Delibera*, de la Biblioteca del Congreso, *MUNK* y *Proyecto W: Despertar*. Acaba de lanzar su novela *Las bestias*.

valeria flores (Argentina)

Experta argentina en temáticas de género en el aula, orientación sexual, ciudadanía, educación y LGTB. Reside actualmente en Buenos Aires. Trabajó como maestra de primaria durante 15 años en escuelas públicas. Autora de *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*; *Deslenguada. Desbordos de una proletaria del lenguaje*; *Interrupciones. Ensayos de poética activista*, y compiladora junto a Fabi Tron de *Chonguitas. Masculinidades de niñas*, entre otros artículos y ensayos. Se dedica a la escritura ensayística y poética como modo de intervención política y estética desde los feminismos, la disidencia sexual y las pedagogías antinormativas.

Carolina Gainza

Socióloga y máster en estudios latinoamericanos de la Universidad de Chile, doctora en literatura y lenguas hispánicas por la Universidad de Pittsburgh y académica de la Escuela de Literatura Creativa de la Universidad Diego Portales. Su principal área de investigación se vincula a los estudios de la cultura digital en América Latina, con énfasis en sus estéticas, formas de producción, circulación y recepción. Actualmente, se encuentra investigando sobre la literatura digital en Chile.

Florencia García

Directora de www.bpdigital.cl, biblioteca digital perteneciente al Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile. Ha impartido clases de gramática y de teorías de la lectura. Desde 1999 trabaja en el área de bibliotecas. Ha dirigido proyectos de bibliotecas públicas y académicas, en instituciones del Estado y en organizaciones privadas.

Néstor García Canclini (Argentina)

Doctor en filosofía por las universidades de París y de La Plata. Ha sido profesor de las universidades de Austin, Duke, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y Sao Paulo. Obtuvo la beca Guggenheim, el Premio Ensayo Casa de las Américas en reconocimiento a culturas populares en el capitalismo y el Book Award de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, por el libro *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Otros títulos destacados son *Consumidores y ciudadanos*, *La globalización imaginada* y *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. En la actualidad enfoca su investigación en las relaciones entre estética, arte, antropología, estrategias creativas y redes culturales de los jóvenes.

María José González

Doctora en filosofía (Universidad de Barcelona), máster en libros y literatura para niños y jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona), licenciada en estética (PUC), comunicación social (UDP) y periodismo (UDP). Especialista en fomento lector y literatura infantil y juvenil. Ha trabajado por más de 15 años con instituciones públicas y privadas dedicadas a la implementación de bibliotecas, la promoción de la lectura y la literatura para niños y jóvenes.

Camila Gutiérrez

Estudió literatura en la Universidad de Chile e hizo un magister de periodismo escrito en la Universidad Católica. Ha colaborado en distintos medios de comunicación, como la revista *Sábado*, *Gatopardo* y *The Clinic*. Es coquionista de *Joven y alocada* –película inspirada en su vida–, ganadora del mejor guión en el Festival de Sundance. Escribió el libro homónimo publicado por Random House en 2013.

Martín Hopenhayn

Estudió filosofía en las Universidades de Chile, Buenos Aires y París, en esta última se tituló bajo la dirección de Gilles Deleuze. Como profesor e investigador fue desplazándose progresivamente en una búsqueda interdisciplinaria de alternativas más humanas de desarrollo. Actualmente, se desempeña como director de la División de Desarrollo Social de la Cepal. Entre sus obras destacan *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, *Después del Nihilismo* y *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*.

Ema Lagos

Licenciada en sociología de la Universidad de Chile, realizó el Diplomado en Enfoques de Género, Familias y Políticas Públicas de la Escuela de Ciencias Sociales de la misma universidad. Trabajó una década en estudios de opinión pública, a cargo de distintos proyectos de investigación con orientación política y social: Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea (CERC) y Market Opinion Research International (MORI-Chile). Inició su trabajo en el Mineduc en el Estudio de Educación Cívica, y desde 2006 está a cargo del Proyecto PISA de la OCDE, el cual se aplica cada tres años para evaluar las competencias de los estudiantes de 15 años en lectura, matemática y ciencia.

Claudia Larraguibel

Escritora, periodista y editora. Nació en Chile, creció en Venezuela, trabajó muchos años como periodista en Madrid y ahora vive en Santiago, donde dirige Ediciones Ekaré Sur. Ha publicado cuentos y las novelas *Reir como ellos*, *Reglas de caballería*, *Donde nunca es invierno*, *Puesta en escena* y *Al sur de la Alameda*, diario de una toma.

Rafael López Giral (México-Chile)

Es licenciado en ciencias políticas de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y magíster en gestión y economía por la Universidad de Chile. Ha sido editor y miembro fundador de Editorial Sexto Piso en México. También trabajó como editor para el Fondo Editorial UNAM y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Actualmente es director de la editorial Hueders.

Ricardo Martínez

Licenciado en lengua y literatura hispánicas y magíster en estudios cognitivos de la Universidad de Chile. En la actualidad es becario Conicyt del doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha sido el creador del proyecto terceracultura.cl y trabaja como columnista del diario *Las Últimas Noticias*.

Carmen Luz Maturana

Es magíster en lingüística de la Universidad Católica y estudiante de doctorado en lingüística en la misma universidad. Se desempeña como académica en las facultades de Educación y de Letras de la PUC. Su área de trabajo es la multimodalidad y la imagen animada. En el libro *Theatre for Children: a Collection of Papers* (Serbia, 2013) publicó el texto "History of Chilean Puppet Theatre and a Metaphoric Use of Puppetry", y en *Travesías por el cine chileno y latinoamericano*, "Cine y teatro en los siglos xx y xxi en Chile: algunas aproximaciones a un cruce de lenguajes".

Scott McCloud (Estados Unidos)

Creador, ensayista y teórico de cómics, reconocido como uno de los más importantes impulsores de la historieta como medio artístico y uno de los primeros en dar forma y promover las posibilidades de la historieta digital e interactiva. Después de titularse como Bachelor of Fine Arts in illustration, en la Universidad de Siracusa, Nueva York, publicó su primer cómic, *Zot!* (1984). Nueve años después escribió su primer ensayo sobre el género: *Entender el cómic*, donde explica, en forma de historieta, el lenguaje, la historia y los métodos usados en la elaboración del cómic. Otros títulos suyos son *The New Adventures of Abraham Lincon* y *Destroy!*

Catherine Orellana

Es socióloga de la Universidad de Playa Ancha (2010). Posteriormente postuló a Enseña Chile y desde el año 2012 trabaja como profesora de lengua castellana y comunicación en la Escuela Industrial Superior de Valparaíso. Paralelamente estudia pedagogía en la Universidad Mayor. En el año 2013 fue tutora del Instituto de Verano de Enseña Chile, acompañando a los nuevos profesionales en su formación inicial. Terminado el proceso de la fundación, en el 2014 siguió realizando clases en la misma institución educativa.

Francisco Ortega

Periodista, escritor, editor y guionista. Ha trabajado como editor de no ficción, asesor de contenidos y colaborador para revistas como *Rolling Stone* y *Vive*. Actualmente, es académico en la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad Alberto Hurtado, donde imparte clases de literatura y edición. Entre sus obras más destacadas figuran las novelas gráficas *1899* (ilustrada por Nelson Dániel) y *Mocha Dick* (ilustrada por Gonzalo Martínez), así como el best seller *Logia* (ilustrado por Marcelo Pérez Dalannays), novela que compone su *Trilogía de los Césares* y uno de los libros más vendidos en Chile durante 2014.

María Osorio (Colombia)

Arquitecta de la Universidad de Los Andes, Bogotá. Fue directora de publicaciones de la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil (ACLIJ), directora de publicaciones de Fundalectura y directora de Editorial Babel Libros. También participó en el desarrollo de las colecciones Torre de Papel, de Editorial Norma, y de la colección Iguana, de Ediciones B. Ha representado a librerías y editores colombianos de LIJ en Ferias Internacionales, como Guadalajara, Santiago de Chile y Bolonia.

Andrea Purcell

Profesora de castellano, licenciada en letras y estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cursó estudios de magíster en ciencias de la educación. Trabajó cinco años en formación de profesores de la red de colegios EducaUC, en las áreas de fomento lector y estructura de clases. Actualmente es docente de educación media en el colegio La Girouette.

María de los Ángeles Quinteros

Licenciada en literatura y lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en edición por la Universidad Diego Portales. Ha trabajado como editora de libros de ficción adulto, no ficción y literatura infantil y juvenil en *El Mercurio-Aguilar*, *Alfaguara* y *Planeta*. Coordina la apertura del departamento de LIJ en la filial chilena de Editorial Planeta.

Carlos Reyes

Guionista de historietas, comunicador audiovisual y docente. Es cofundador de las editoriales independientes Arcano IV y Feroces Editores, miembro fundador del colectivo artístico www.ergocomics.cl, donde escribe artículos sobre narrativa gráfica, siendo uno de los promotores de los eventos “El día de la historieta” y el festival y programa radial “Viñetas del fin del mundo”. Ha sido coeditor de la revista internacional de historietas *Suda Mery K!* y ha colaborado con textos y/o historietas en publicaciones como *La ruta de los arcanos*, *Ojo de vidrio*, *Crash*, *Informe Meteoro* y *Heredia detective*. En 2015 publicó la novela gráfica –ilustrada por Rodrigo Elgueta– *Los años de Allende*.

Alberto Rojas Moscoso

Es periodista de la Universidad Diego Portales, tiene un magíster en ciencia política (mención relaciones internacionales) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y varios cursos de especialización en esta área. En 1995 obtuvo el primer lugar en el Concurso de Literatura Juvenil Marcela Paz con su novela *La lanza rota*, reeditada en 2007 en una versión extendida. Luego publicó *La hermandad del viento* (2009), el segundo título de su serie de fantasía épica *Leyendas de Kalomaar*, galardonado por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura como la mejor novela juvenil de ese año. En 2010 publicó *Chile. Relación del Reyno 1495-2210* (Ediciones B). También ha participado en diferentes antologías del género fantástico.

Grínor Rojo

Es doctor en literatura latinoamericana de la Universidad de Iowa. Ha enseñado tanto en Chile como en el extranjero, en las universidades de Concepción, Austral de Valdivia, Católica, Estatal de California, Estatal de Ohio y la de Columbia, en Nueva York. Entre sus obras publicadas destacan *Dirán que está en la gloria... (Mistral)*, el año 1997; *Diez tesis sobre la crítica* (2001) y *Globalización e identidades nacionales y postnacionales... ¿de qué estamos hablando?* (2006).

Ricard Ruiz Garzón (España)

Escritor y periodista literario de *El Periódico*, *El País*, TV3-Canal 33, RAC-1, *Time Out* y la Cadena SER. Asesor de la editorial Fantasy de Penguin Random House e imparte clases de escritura en el Ateneu Barcelonès. Es autor de obras como *Las voces del laberinto*, *El mejor regalo del mundo* y la serie juvenil *Guardianes de sueños*, de la que ya prepara la tercera entrega.

Cecilia Sánchez

María Cecilia Sánchez es doctora en literatura de la Pontificia Universidad Católica y en filosofía de la Universidad París VIII. Se desempeña como académica del Departamento de Estudios Humanísticos de la U. Academia de Humanismo Cristiano. Participa en la docencia de posgrados en CIEG, U. de Chile, y en la Escuela Latinoamericana de Posgrados (ELAP), U. Arcis. Es autora de *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*; *Escenas del cuerpo escindido. Ensayos de filosofía, literatura y arte*; *El conflicto de la letra y la escritura. Legalidades/contralegalidades de la comunidad de la lengua en Hispano América y América Latina*.

María Cecilia Silva-Díaz (Venezuela-España)

Estudió letras en la Universidad Católica de Caracas y realizó un magíster en literatura infantil en Simmons College, Boston. Dirigió el área de estudio del libro infantil en el Banco del Libro. Es miembro del grupo GRETEL de investigación, y coordinadora y docente del Máster en Libros y Literatura Infantil. También imparte cursos en la diplomatura de la OEI y el Máster de Ilustración de la escuela de diseño EINA, en Barcelona. Autora y editora de diversas publicaciones profesionales, ha sido pasante en la Jugendbibliothek, de Múnich, y jurado del premio Andersen de Ilustración de IBBY. Combina la docencia e investigación con el trabajo como editora en Ediciones Ekaré.

Guillermo Soto

Doctor en filosofía y letras de la Universidad de Valladolid, licenciado en letras y magíster en lingüística de la Universidad Católica de Chile. Actualmente es profesor asociado de la Universidad de Chile. Su actividad académica se centra en la relación entre lenguaje y cognición, pragmática y análisis del discurso, y lingüística aplicada a la educación. Ha publicado trabajos de lingüística en Chile y el extranjero; también ha sido autor de textos de estudio para la enseñanza secundaria.

William Teale (Estados Unidos)

Profesor de educación y director del Centro para la Alfabetización de la Universidad de Illinois en Chicago. Su trabajo se ha centrado en adultos jóvenes y la literatura infantil, la intersección de la tecnología y la alfabetización y alfabetización inicial. Es autor de más de 100 publicaciones en una gran variedad de libros y revistas de carácter académico. Como director del Centro de Alfabetización UIC, dirige numerosos proyectos que ayudan económicamente a familias de escasos recursos, a través de servicios que facilitan el desarrollo temprano de sus hijos y su avance hacia la independencia económica y social. Se ha desempeñado como consultor para distritos escolares en todo Estados Unidos, bibliotecas públicas y estaciones de televisión pública. Fue incluido en el Salón de la Fama de la Lectura en 2003.

Marcela Trujillo

Pintora y artista visual. Aficionada desde niña a la lectura y creación de dibujos de historietas, estudió licenciatura en artes plásticas en la Universidad de Chile. En 1995 ingresó al magíster en artes visuales de la Universidad de Chile. En 1996 viajó a Nueva York, Estados Unidos, donde se relaciona con la comunidad asiática residente y su cultura, la que luego ejerce influencia en su obra. En 1997 inicia un programa de cuatro años de estudios de pintura en el Arts Students League en Manhattan, donde fue alumna de Wiliam Sharf. Ha trabajado en publicaciones de historietas como revista *Trauko*, *The Clinic*, *Maliki 4 Ojos* y en *Big Magazine*.

Antonio Ventura

Se diplomó en magisterio en 1977. Cursó historia moderna y contemporánea, sin llegar a licenciarse, en la Universidad Complutense de Madrid. Entre 1977 y 1993 trabajó en la escuela pública. Entre los años 1989 y 1993, se dedicó a la docencia y el asesoramiento pedagógico en las editoriales Alfaguara y Altea. Entre 1993 y 2008 trabajó en la editorial Anaya, creando en 1997 la colección *Sopa de Libros* y dirigiendo el departamento de publicaciones infantiles desde 2002. En abril de 2009 ingresó en Oxford University Press España, para dirigir las publicaciones infantiles y juveniles, y creó la colección *El Árbol de la Lectura*. En 1989 fundó la revista *Babar* y en 2007 creó la publicación *BLOC*. Es autor de más de una treintena de libros para niños, jóvenes y adultos. También es director de la editorial *El Jinete Azul*.

Junko Yokota (Estados Unidos)

Es profesora, académica e investigadora de lectura y lengua del Centro para la Alfabetización de la Universidad de Illinois, y también es directora del Centro de Estudios de Literatura Infantil de esa casa de estudios. Los temas en los que ha centrado sus investigaciones son la multiculturalidad, la alfabetización inicial en distintos contextos culturales y económicos, y la enseñanza de la lectura a través de la didáctica de la literatura. Dentro de sus publicaciones se encuentra el libro *Children's Books in Children's Hands*. Ha sido presidenta del comité internacional de selección de libros infantiles y juveniles de Estados Unidos, junto con participar en numerosos comités del International Reading Association and the National Council of Teachers of English.

Alejandro Zambra

Es autor de *Bahía Inútil* (1998), *Mudanza* (2003), *Bonsái* (2006), *La vida privada de los árboles* (2007), *No leer* (2010), *Formas de volver a casa* (2011), *Mis documentos* (2013) y *Facsimil* (2014). Sus novelas han sido traducidas a más de diez idiomas y algunos de sus relatos han aparecido en revistas como *Quimera*, *Letras Libres*, *Piauí*, *The New Yorker*, *The Paris Review*, *McSweeney's* y *Zoetrope*. Estudió literatura en la Universidad de Chile. Es profesor en la Universidad Diego Portales.

Faride Zerán

Periodista de la Universidad de Chile y profesora titular de esa casa de estudios. Desde junio del 2003 es directora del Instituto Interdisciplinario de la Comunicación e Imagen de esa casa de estudios. Ha formado parte del directorio de Televisión Nacional de Chile y, entre sus múltiples labores, fue subdirectora de la revista *Pluma y Pincel*, editora cultural de *Análisis* y editora política de *Los Tiempos*. En 2007 recibió el Premio Nacional de Periodismo.



4001003



9 789562 022118