

ACTAS DEL III SEMINARIO INTERNACIONAL

¿Qué leer? ¿Cómo leer?

LECTURA E INCLUSIÓN



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile

PLAN NACIONAL DE LA LECTURA

Actas del III Seminario Internacional **¿Qué leer? ¿Cómo leer?**

Lectura e inclusión

ISBN: 978-956-292-736-9

Registro de Propiedad Intelectual: A-297252

Edición y corrección: Gabriela Precht

Diseño y diagramación: Margarita Echenique

Agencia editorial **La Bonita Ediciones**

Ilustraciones: Matías Prado

Coordinación Equipo Escuela

Plan Nacional de la Lectura

División de Educación General

© Ministerio de Educación

República de Chile Alameda 1371, Santiago de Chile

Índice de contenidos

12 **Presentación**

Charlas magistrales

- 17 | ¿Era negro el Gato con sombrero?
El racismo oculto en la literatura infantil
y la necesidad de libros diversos
Philip Nel
- 33 | La magia está en el corazón
Gusti
- 41 | La importancia de la alfabetización de medios
en la era del aprendizaje automático
Thomas C. Reeves

CAPÍTULO 1

¿Leer desde la cuna? Lectores en la primera infancia

- 53 | El derecho al lenguaje y a la ensoñación poética.
Prácticas de lectura y escritura con niños pequeños
María Emilia López
- 63 | Queremos aprender: programa integral
de alfabetización temprana
Ana María Borzone
- 75 | Animación lectora en la primera infancia:
lectura a través de los sentidos
Lorena Moya
- 83 | De la puerta hacia adentro: creencias y prácticas
de desarrollo, lenguaje y lectura en hogares
chilenos urbanos de bajo nivel SE
Mercedes Rivadeneira

CAPÍTULO 2

Representaciones imaginarias en la literatura acerca de los pueblos originarios

- 103 | Pertinencia cultural y aprendizaje significativo en los textos escolares
Elisa Loncon
- 113 | Violeta Parra en contexto: poesía intercultural o puente entre culturas
Paula Miranda
- 119 | Literatura en los pueblos originarios
Vicky Haoa
- 125 | Representaciones imaginarias en la literatura boliviana acerca de los pueblos originarios
Gaby Vallejo

CAPÍTULO 3

Literatura y género en la construcción de sujetos

- 135 | ¿Existe la literatura gay?
Pablo Simonetti
- 141 | El tema o la mirada
Lola Larra
- 149 | La revolución de las hormonas
Sara Bertrand

CAPÍTULO 4

Literatura y migración: mil formas de inclusión

- 157 | Niñez migrante en Chile: contexto social
y ejercicio de derechos
Iskra Pavez-Soto
- 165 | Hijos del mundo: proyecto de sensibilización
a través de la literatura infantil
Paula Córdova
- 171 | Piezas para el recuento del proyecto
«Visual Journeys Through Wordless Narratives»
Brenda Bellorín
- 179 | Acción colectiva y espacio público:
la biblioteca humana migrante de Talca
como instrumento de integración
Colectivo Migra

CAPÍTULO 5

Adultos analfabetos y el poder de la lectura

- 187 | Cerebro, mente y lectura: efectos
neurocognitivos del aprendizaje
de la lectura en adultos analfabetos
Paulo Barraza
- 195 | Hacer hablar las letras: texto y contexto
en adultos mayores sin escolarización
Gloria Vallejo
- 203 | Factores que pueden influir en que los adultos
lean: motivación y tareas de desarrollo
Consuelo Undurraga
- 209 | La narración biográfica de la lectura:
reflexión sobre esta como recurso
didáctico en su enseñanza y aprendizaje
Rosa Gaete-Moscoso

CAPÍTULO 6

Estudiantes con discapacidad: ¿cómo leen?, ¿qué leen?

- 219 | Narraciones multisensoriales con estudiantes
que presentan NEE múltiples
Myriam Solis
- 225 | Hacia una lectura como práctica social
Luz María Terán
- 233 | ¿Por qué es difícil la lectura para los sordos?
Algunas pistas para comprender y abordar las
complejidades del desarrollo de habilidades de
lectura en niños y jóvenes sordos
María Rosa Lissi
- 241 | Lectura y escritura en niños con síndrome
de Down: explorando nuevas rutas
Marcela Tenorio

CAPÍTULO 7

TICs al servicio de la lectura

- 251 | Lectura como producción
narrativa en la cultura digital
Andrea Valdivia
- 259 | Caminando sobre la Luna:
experiencias con la lectura y la escritura 2012-2017
Kristina Cordero

CAPÍTULO 8

LIJ bajo la lupa de la inclusión

- 269 | Ideología y literatura.
Una relación compleja pero no imposible
Carolina Ojeda
- 275 | ¿Qué lugar para la LIJ en políticas públicas
de fomento lector? Desafíos para un horizonte
inclusivo de la lectura
Christian Anwandter
- 281 | Muertes en la literatura infantil chilena actual:
naturaleza, experiencias íntimas
y hechos sociopolíticos
Maili Ow, Bárbara Gálvez y Francisca Gutiérrez
- 295 | Pato Lógico. El conocimiento del mundo
como estímulo para la inclusión
André Letria

CAPÍTULO 9

Leer en otra lengua

- 305 | Leer en otra lengua: lengua de señas brasileña
Lodenir Becker
- 313 | Leer y escribir en castellano. Leliwirin kam
wirintukun mapuchedungun mew
Jaqueline Caniguan
- 319 | Experiencia PRAC UC: Leer en inglés
en el contexto universitario
María Francisca Leal y Edward González

CAPÍTULO 10

Multimodalidad: leer en distintos «modos»

- 329 | Los ensambles multimodales y los desafíos de la lectura y escritura multimodal en la formación de profesores de enseñanza básica
Carmen Luz Maturana
- 337 | Lectura de imágenes y palabras en clases de historia
Teresa Oteíza
- 349 | Lumífera: arte y tecnología
Cynthia Conrads

CAPÍTULO 11

Diálogos sobre la creación: siempre somos otros

- 357 | Ser otros, ser todos
Elicura Chihuailaf
- 361 | El día de Manuel (o cómo un libro me enseñó a ser otro)
María José Ferrada
- 367 | Poesía travesti
Claudia Rodríguez

CAPÍTULO 12

Espacios de lectura y formatos accesibles

- 373 | Proceso de adaptación de libros multimodales
Soledad Veliz
- 379 | Biblioteca de Santiago: cuando una biblioteca
inclusiva puede cambiar la vida
Marcela A. Valdés
- 383 | Personas con discapacidad visual y acceso a la lectura
Claudia Pérez
- 389 | El verdadero arte es sentir
Chileactores

Anexo

- 395 | Was the Cat in the Hat Black?
The Hidden Racism of Children's Literature
and the Need for Diverse Books
Philip Nel
- 407 | The Importance of Media Literacy
in the Age of Machine Learning
Thomas C. Reeves
- 413 | **Sobre los autores**

Presentación

El *Seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer?* es organizado por el Ministerio de Educación desde el año 2012, en el marco de sus compromisos con el Plan Nacional de la Lectura y, especialmente, en su desafío por profesionalizar el ámbito de las investigaciones y estudios de la lectura y el fomento lector en el país. Este Plan reconoce la importancia del acceso a la lectura y el libro como un derecho de todos y todas, que debe ser garantizado por el Estado como factor esencial en la formación de ciudadanos y ciudadanas, creativos, reflexivos y participativos.

Cada seminario se ha enfocado en una temática particular y el éxito de cada jornada ha permitido reunir las ponencias y actas en publicaciones que son entregadas a escuelas, bibliotecas públicas y universidades, así como en la web del Plan y en la Biblioteca Pública Digital.¹

Esta tercera versión se llevó a cabo en agosto de 2017 y tuvo como tema central *Lectura e Inclusión*, debido a los acuerdos internacionales suscritos por Chile para garantizar el derecho a la educación y la cultura y de la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar (2015). En esta oportunidad, se propuso que el seminario aportara en la construcción de una sociedad y comunidades que fomenten prácticas inclusivas de la lectura que aseguren el acceso, la participación y el reconocimiento de todas y todos los lectores. Para ello, el Ministerio de Educación se alió con la Pontificia Universidad Católica de Chile, organizando un comité editorial que incluyó representantes de las Facultades de Educación, Psicología, Letras, Centro de Estudios Interculturales e Indígenas-CIIR, Campus Villarrica, Centro de Tecnologías de la inclusión (Cedeti) y Biblioteca Escolar Futuro.

¹ *Perspectivas sobre la lectura en la infancia* (2012). Recoge las conferencias magistrales del historiador francés, Roger Chartier, y la investigadora valenciana, Gemma Lluch, así como las ponencias de Daniel Goldin, Juan Carlos Tedesco, Francisco Hinojosa, José Joaquín Brunner, Harald Beyer, Constanza Mekis, Rafael Gumucio, entre otros. Disponible en: <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-internacional-que-leer-como-leer-perspectivas-sobre-la-lectura-en-la-infancia/>

Lecturas de juventud (2014). Recoge las conferencias magistrales del escritor norteamericano de cómic Scott Mc Cloud y el antropólogo cultural argentino-mexicano Néstor García Canclini, así como 44 ponencias de Junko Yokota, William Teale, María Cecilia Silva-Díaz, Marco Antonio de la Parra, Lola Larra, Antonio Ventura, María Osorio, Esteban Cabezas, Camila Gutiérrez, Faride Zerán, Marcela Trujillo, Alejandro Zambra, entre otros. Disponible en: <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-que-leer-como-leer-lecturas-de-juventud/>

Ambas versiones fueron organizadas en alianza con las facultades de Educación y Comunicaciones de la Universidad Diego Portales y la editorial Ekaré Sur.

Esta versión del seminario no se quedó solo en su programa académico de conferencias, charlas y conversaciones entre especialistas, sino que por primera vez se innovó con la exhibición de 32 afiches en donde comunidades educativas, fundaciones, editoriales y diversas instituciones presentaron experiencias prácticas y teóricas en lectura e inclusión. Estos afiches fueron seleccionados por el comité editorial de una convocatoria en la que se recibieron más de 110 propuestas de Arica a Punta Arenas.

Asimismo, Enlaces del Mineduc, en conjunto con el Centro de Tecnologías de Inclusión UC (Cedeti), organizaron un espacio interactivo con 15 instituciones que mostraron distintas tecnologías y soportes que están al servicio de la lectura evidenciando cómo los libros transitan desde el papel a otros formatos, y cómo las tecnologías se actualizan para ir acercando a nuevos lectores.



Charlas magistrales

¿Era negro El Gato con sombrero?
El racismo oculto en la literatura infantil
y la necesidad de libros diversos

Philip Nel

17

La magia está en el corazón

Gusti

33

La importancia de
la alfabetización de medios
en la era del aprendizaje automático

Thomas C. Reeves

41

¿Era negro El Gato con sombrero? El racismo oculto en la literatura infantil y la necesidad de libros diversos

Por Philip Nel

ESTADOS UNIDOS

Mi charla es sobre el racismo y antirracismo en (gran parte de) la literatura infantil estadounidense. No sé cuáles ideas puedan corresponder también a la literatura infantil chilena, y cuáles no. Pero estoy ansioso por aprender en la ronda de preguntas y respuestas, y a lo largo de la conferencia.

Entonces, ¿era negro el Gato con sombrero? ¿Y qué quiero decir con esta pregunta? Después de todo, ¿es solo un gato, no? Bien, seguro, un gato de caricatura que anda en dos patas, lleva un paraguas, usa una corbata color rojo chillón y un sombrero a rayas rojas y blancas. Pero definitivamente un gato... o algo así. ¿Tal vez?

Responderé la pregunta del título en un momento, pero primero debo decir que el Gato con sombrero es uno de los personajes más famosos en la literatura infantil estadounidense. Creado hace sesenta años por el Dr. Seuss, es el protagonista de seis libros, dos buenas caricaturas animadas, un musical de Broadway y una película verdaderamente mala. Está en juguetes, en dos estampillas del correo de Estados Unidos, es la mascota de la campaña *Read Across America*, de la NEA (National Education Association), además de un logo corporativo para Random House's Beginner Books. Está en el Centro del Memorial Nacional del Dr. Seuss. Entonces, piensen en el personaje más conocido de la literatura infantil chilena; así era el Gato con sombrero en Estados Unidos, Canadá y en un grado menor en Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra.

He hecho la pregunta «¿era negro el Gato con sombrero?» ya que, como Robin Bernstein notó: el racismo se escabulle en la cultura infantil bajo la capa de inocencia, y una vez ahí, se filtra a la cultura en general. (Bernstein, 2011). He hecho esta pregunta ya que las ideas e imágenes raciales y racistas persisten en las culturas de la niñez, frecuentemente de formas que no notamos a un nivel consciente. Esto es porque en los libros para niños, lo racial está presente especialmente cuando parece no estarlo.

El Gato con sombrero del Dr. Seuss ilumina las formas en las cuales las imágenes del pasado continúan presentes hasta el día de hoy, y aparentemente ideas raciales desechadas aún perduran. *El Gato con sombrero* es racialmente complicado, inspirado en caricaturas de cara negra y por gente real de color.

Una historia de los orígenes del libro es que, en 1955, William Spaulding, quien fuera director de la División Educativa de Houghton Mifflin, pensó que Seuss podía resolver la crisis de *Why Johnny Can't Read* (libro que aborda los ineficientes métodos de la enseñanza

de lectura), al escribir lecturas que los niños disfrutaran genuinamente. Cuando Seuss subía en el ascensor a la oficina de Spaulding, notó que el operador del ascensor era una elegante mujer afroamericana baja de estatura, que vestía guantes blancos y sonreía. Su nombre era Annie Williams. En respuesta al desafío de Spaulding de escribir una historia que «los niños de primer grado no pudieran rechazar», Seuss escribió *El Gato con sombrero*, dándole al protagonista los guantes, la sonrisa furtiva y el color de piel de la mujer afroamericana. Una fuente para la corbata de moño es Krazy Kat, la creación negra, de género ambiguo del caricaturista birracial George Herriman. Seuss también dibuja las tradiciones de juglaría (una influencia que emerge en un espectáculo de juglares que él escribió y actuó, con su cara pintada de negro, cuando era estudiante de secundaria).

La juglaría con caras pintadas de negro es recurrente en las primeras caricaturas, en la cultura popular del siglo XX, y en muchos otros íconos de la literatura infantil. Como Robin Bernstein (2011) dice, «la cultura infantil tiene una habilidad especial para preservar» (incluso mientras distorsiona) y transmite (incluso mientras fragmenta) la máscara de cara pintada de negro y estilos de movimiento, lo que persiste no solo en Raggedy Ann y el espantapájaros, sino que también en las caras y las manos enguantadas de Mickey Mouse y Bugs Bunny. A su lista podemos agregar al Gato de Seuss. ¿Hay personajes infantiles chilenos que dibujan caricaturas raciales?

Lo que hace al Gato tan interesante y representativo es que, durante la misma década que se publicó *El Gato con sombrero*, Seuss se manifestaba contra el racismo y, a la vez, reciclaba caricaturas racistas en sus libros. En un ensayo de 1952, criticó directamente el humor racista. Inspirado por su oposición al antisemitismo, Seuss escribió *The Sneetches*, que se publicó en 1953. En esa historia, los «Sneetches» con estrellas discriminan a los que no tienen estrellas. Al final de la historia, aprenden a tratarse unos a otros con igualdad. Y luego, el mismo año del Caso Brown contra el Consejo de Educación (lo que convirtió en ilegal la segregación escolar en Estados Unidos), Seuss publica *Horton Hears a Who!* (Horton y el mundo de los quién). En 1954 presenta la pequeñez de los Quién como una arbitraria marca de diferencia para aquellos que son penalizados injustamente. En aquel tiempo, una crítica señaló que el refrán de Horton «una persona es una persona, sin importar cuán pequeño es» era «una lección en rima de protección de las minorías y sus derechos». Aunque en *If I Ran the Zoo* (Si yo dirigiera el zoológico), de 1950, Gerald McGrew (quien viaja alrededor del mundo recolectando animales para su zoológico), propone ir a «la isla africana de Yerka» a traer de vuelta a «tizzle-topped tufted mazurka» (un tipo de ave con una garganta muy larga), la que es llevada por dos hombres africanos. Sugiriendo una similitud con los animales, los dos africanos semidesnudos llevan penachos en sus cabezas que recuerdan el penacho en las aves. Sus caras parecen provenir de las primeras caricaturas de Seuss. El mismo libro ofrece una visita a «las montañas de Zomba-ma-Tant, con ayudantes con los ojos inclinados». Mientras, *Scrambled Eggs Super!* (1953), nos invita a reírnos de Ali, un árabe ingenuo, que es atacado por cientos de iracundos «MT. Strookoo Cuckoos» (un tipo de ave). La obra del Dr. Seuss es racista y antirracista, y todo en la misma década.

Estos personajes y la herencia juglaresca revela el inconsciente racial de Seuss, indicando cómo su imaginación resucitó y revisó los estereotipos de los siglos XIX y XX. La carrera de Seuss también nos recuerda que no necesitas ser un Klansman o, digamos, Donald Trump para participar de la supremacía blanca: metáforas raciales son transmitidas de

manera inconsciente. Reconocer la herencia del Gato con sombrero, tanto en la performance de cara pintada de negro como también en la cultura afroamericana, hace visible tres formas en la cual los libros estadounidenses han sido un campo de batalla en la lucha contra el racismo. Primero, solo al reconocer cómo las voces Negras moldearon a *Huckleberry Finn* de Mark Twain, ayuda a eliminar la segregación de la literatura estadounidense, así que entender cómo las voces Negras y las caras pintadas de negro crearon al *Gato con sombrero* nos ayuda a eliminar la segregación de la literatura infantil. La obra de Seuss no es solamente heredera del sinsentido de Lewis Carroll, Edward Lear y Hilaire Belloc, sino que también de E. W. Kemble (en sus estereotipos), y Langston Hughes (en desafiar aquellos mismos estereotipos). Segundo, en la década de 1950, los lectores estadounidenses de literatura infantil vieron personajes animales con características raciales. Tanto en literatura racista como antirracista, las diferencias entre animales tiene una larga data de representar diferencias (o similitudes) entre razas. En 1959, los racistas sureños acusaron al libro de Garth Williams *The Rabbit's Wedding* (La boda del Conejo), del año 1958, en el cual un conejo negro se casa con una coneja blanca, acusándolo de promover la integración, y exigió que el libro fuera retirado de las bibliotecas. En aquel entonces, esto fue noticia a nivel nacional. Tercero, pidiendo prestado de la iconografía estadounidense, tanto *el Gato con sombrero* como también el juglar dramatizan las contradicciones morales del corazón de Estados Unidos, un país fundado en la esclavitud y (paradójicamente), la idea de libertad. Como una respuesta a la crisis de *Why Johnny Can't Read*, el Gato ofreció la esperanza que su emocionante narrativa poética acercaría la alfabetización a todos los niños estadounidenses. Pero a pesar del caso Brown vs. El Consejo de Educación (1954) tres años antes, las escuelas y bibliotecas permanecieron segregadas en la mayoría de los estados. Los estudiantes negros no tenían acceso a los mismos materiales que los estudiantes blancos. Si el Gato representa el derecho de todos los niños estadounidenses a la alfabetización, también enmascara un separado pero desigual sistema educativo. Personifica la discrepancia entre los ideales y las realidades de los Estados Unidos de la década de 1950, y también las de hoy.

Esto es porque «¿Era negro el Gato con sombrero?» es el título del libro. Pero el libro no es solo acerca del Dr. Seuss, solo su primer capítulo. Cada capítulo aborda las formas en las cuales el racismo persiste en la literatura infantil. El racismo resiste porque el racismo es estructural: está incrustado en la cultura y en sus instituciones. Mi argumento aquí es que uno de los lugares en los que el racismo esconde (y tal vez uno de los mejores lugares para enfrentarlo), es la literatura juvenil. Lo que aprendemos de niños moldea nuestra cosmovisión profundamente ya que, cuando somos pequeños, aún estamos en proceso de descubrir quiénes somos y qué creemos. Por esta razón, los juguetes, los libros y la cultura son algunas de las influencias más importantes sobre en quiénes nos convertimos, y cuáles sesgos albergamos y cuáles no.

Entonces, necesitamos hacernos preguntas difíciles y tener conversaciones incómodas sobre los libros infantiles y la cultura que consumimos. Esto molestará a algunas personas. Por ejemplo, Dr. Seuss Enterprises, la entidad que supervisa las licencias y producción de todo lo de Seuss, preferiría que el racismo de Seuss no se discutiera. Cuando escribí la biografía para el sitio oficial «Seussville», me pidieron omitir cualquier mención de los estereotipos en las caricaturas de Seuss, incluso cuando mi narrativa enmarcó estas caricaturas de una forma positiva, indicando que caricaturas y libros posteriores desafiaron los estereotipos. Ya que quería que me pagaran, omití donde me indicaron. Pero también incluí esta historia en el libro.

La resistencia de Seuss Enterprises ejemplifica el problema. La falla en discutir honestamente una obra ayuda a sostener el racismo estructural en la literatura infantil y en la cultura. Pedí prestadas las palabras de Robin DiAngelo (2011): «Un retiro continuo de la incomodidad del compromiso racial auténtico resulta en un ciclo perpetuo que trabaja para sostener el racismo en curso». Si alguna vez rompemos este ciclo, necesitamos experimentar esa incomodidad. De hecho, discuto el que leer clásicos racistas pueda efectivamente ayudarnos a iniciar aquellas conversaciones incómodas pero necesarias.

Ahora bien, entiendo de sobra por qué las personas querrían borrar el racismo de los libros para los jóvenes: cambiar las porciones ofensivas de *Huckleberry Finn*, *Charlie y la fábrica de chocolate*, *Doctor Dolittle*, *Mary Poppins* y otros libros parecen ofrecernos una obra literaria disponible sin infringir daño en los lectores jóvenes. Para ser claros, los textos racistas pueden infringir un daño psíquico real en niños de todas las razas, pero el niño que es parte del grupo objetivo lleva una carga más pesada que el niño que no. El racismo en estos libros asegura que los niños que son (e históricamente han sido) los objetivos del prejuicio sufrirán en formas que los niños blancos no.

Algunas preguntas para considerar: ¿hay libros infantiles que perpetúan estereotipos? ¿Alguno de ellos han sido revisados para remover aquellos estereotipos?

La edición de 1988 del *Doctor Dolittle*, de Lofting, remueve todas las referencias de color de piel, y el príncipe Bumpo ya no desea ser blanco; en vez, el ave Polinesia lo engaña mediante hipnosis. En 1973, Roald Dahl revisó su obra *Charlie y la fábrica de chocolates*, y en vez de pigmeos africanos, los *Oompa-Loompas* se convirtieron en pequeñas personas blancas de *Loompalandia*. P.L Travers reescribió el capítulo *Bad Tuesday* de *Mary Poppins* dos veces: en 1967, para remover el dialecto de la gente que conoce a medida que viajan por el mundo, y luego en 1981, para remover a aquellas personas y reemplazarlas con animales: osos polares reemplazan a los esquimales; un guacamayo jacinto reemplaza a la familia de negros; un panda reemplaza al hombre viejo chino «mandarín»; y una delfín y su hija reemplazan a *Chief Sun-at-Noonday* y al «niño indio». La edición de 2011 de *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Alan Gribben, reemplaza todos los ejemplos de «negros» con «esclavos» y de «Injun» (ahora con connotación peyorativa) con «indios». Eso conlleva muchos cambios: Twain usa la palabra con N (nigger, muy peyorativa) 219 veces en *Huck Finn*.

Por esta misma razón, hay que hacer grandes esfuerzos para remover los libros racistas del currículo de primaria y secundaria. Julius Lester dijo que él está «agradecido que entre las muchas indignidades que recibí en la niñez, escapé de *Huckleberry Finn*». Añade que «como un padre negro», él simpatiza «con aquellos que quieren que se prohíba el libro o al menos se retire de las listas de lectura de las escuelas. Si bien me opongo a prohibir libros, sé que la educación de mis hijos se verá beneficiada al no leer *Huckleberry Finn*». Podríamos desarrollar en profundidad esta línea de razonamiento y discutir si la mejor manera de apresurar el declive de un clásico racista, y de esta forma el racismo se propague, es no enseñarlo en absoluto, a ningún nivel.

Sin embargo, ignorar los síntomas no cura la enfermedad. Es más arriesgado prohibir libros racistas completamente o usar solamente las versiones «bowdlerizadas» (para aquellos que no conozcan el término «bowdlerizar», es «limpiar» un texto ofensivo. El término proviene de Thomas Bowdler, quien hizo esto en la obra de Shakespeare, hace 200 años). Así, más que criticar este proceso, es una elección menos riesgosa enseñar estos libros

críticamente, ayudar a los estudiantes a ver las formas que refuerzan el racismo, e involucrarse en conversaciones dolorosas pero necesarias. Esta es la razón. Al igual como personajes tan populares como el Gato con sombrero, Mickey Mouse y Bugs Bunny naturalizan sus orígenes, las versiones «Bowdlerizadas» de libros clásicos normalizan el racismo que las versiones revisionistas buscan erradicar. Los intentos de borrar el racismo no se deshacen de las ideologías racistas, solo las hacen menos notorias, y de esta forma es más difícil enfrentarlas. En la versión revisada de *Charlie y la fábrica de chocolate*, los Oompa-Loompas aún acceden alegremente a ser llevados a Inglaterra «en cajas grandes» y prefieren la vida en una fábrica en vez de la vida en su tierra natal. Aún se someten a la esclavización alegremente. De forma similar, quitar las referencias a la piel de color en *Doctor Dolittle* no remueve el colonialismo: El Doctor Dolittle sigue siendo un europeo blanco e ilustrado que va a civilizar a los nativos. El rey de los Jolliginki puede ahora ser incoloro pero aún vive en un palacio «hecho de barro» en la jungla, y es lo suficientemente tonto como para ser embaucado por un ave (Polynesia). De cualquier forma, tratar de quitar el racismo y el colonialismo más sutilmente codifica los mismos mensajes raciales y coloniales. Limpiar estos textos solo hace que sus mensajes sean más difíciles de notar y de enfrentar.

Así, un mejor enfoque es leer los originales con niños, y por supuesto en el contexto de otros libros que presentan racismo y colonialismo de forma crítica. Aquí hay tres beneficios de hacerlo:

Primero, como Brigitte Fielder (2014) señaló después de que presenté una versión de este capítulo en la conferencia: La decisión de hablar sobre el racismo es una posición de privilegio. Menciono esto porque algunas personas pueden cuestionar la sabiduría de hablar sobre el racismo con niños jóvenes. Casi toda la gente que fomenta esta situación es gente Blanca. Ya que los niños de color enfrentan el racismo desde sus primeros días, los adultos en sus vidas no tienen la opción de discutir el racismo con ellos. El tema surgirá, y los adultos responsables también lo expondrán, con la esperanza de mejorar la seguridad de los niños. En los Estados Unidos, los padres le dicen a sus niños Negros (especialmente a sus hijos), «caminen en la calle con un niño a la vez» porque «si hay tres o más, eres una pandilla». Así es como (según la policía) se verán (Sultan). Ellos les dicen que nunca le pidan ayuda a la policía (Hughes). Ellos dicen: «No corran o les dispararán» (Sultan) Si los niños de color van a sobrevivir en Estados Unidos y en el mundo, necesitarán aprender cómo responder al racismo. Discutir el racismo en el terreno más seguro de los libros infantiles, puede prepararlos para enfrentarlo en el mundo fuera de la sala de clases.

Segundo, enseñar libros que puedan ayudar a dirigir la ira de aquellos lectores que son víctimas del racismo. Si, al enfrentar el arte racista, los niños no aprenden cómo expresar ira, quedarán con un dolor que no podrán articular. Encontrar la forma apropiada de canalizar la ira es una habilidad vital de supervivencia. Como Martha Nussbaum indica, la «ira reprimida» puede emerger como «depresión». No obstante, la ira canalizada puede ser vital para el desarrollo. Como Nico Frijda señala: «la ira implica esperanza. Incluso, la ira implica que pelear tiene un significado, uno no se reduce a la mera pasividad». No estoy abogando por el «amor rudo». Sufrir no es ennoblecedor. Más bien, estoy abogando porque los niños entiendan más de lo que puedan articular, y sin la habilidad de nombrar o diagnosticar lo que han experimentado, corren el riesgo de (en las palabras de Mari J. Matsuda (1993)), «internalizar el daño recibido y ser silenciados frente al daño continuo».

Debo enfatizar que las novelas racistas deben ser leídas solo en determinado contexto. Al exponer la ilusión de la benevolente tenencia de esclavos que el Tío Silas y el amable pero ingenuo Jim en *Las aventuras de Huckleberry Finn*, los lectores podrían dirigirse a novelas realistas como Elías de Buxton de Christopher Paul Curtis (2007), donde los esclavistas son asesinos y torturadores, y donde Canadá (no Estados Unidos) es «la tierra de la libertad» (164). O podrían leer en *To be a Slave* (Ser un Esclavo, 1968), una poderosa colección de relatos de ex esclavos. Ahí, aprenderán de viviendas «más aptas para animales que para humanos» (62), madres que mataron sus propios hijos en vez de permitir que los vendan, y otras formas en que los esclavos se resistieron a sus amos Blancos.

Tercero, una examinación crítica de libros racistas para niños mientras los lectores aún son niños puede evitar que el afecto juvenil se convierta en nostalgia adulta. La relación emocional de los adultos con las obras de su niñez a menudo nubla su percepción. El afecto puede alterar las cuestiones críticas. En contraste, preguntarle a los niños sobre estos libros puede crear una relación diferente, más críticamente comprometida y más incómoda. Muchas relaciones emocionales adultas con estos libros se han cerrado, y sus sentimientos se han codificado en hechos. Pero las relaciones emocionales infantiles con estos libros aún se están desarrollando y aún están inconclusas.

La necesidad de leer y enseñar libros «no-bowdlerizados» es un argumento al que le tengo reticencia y tristeza. Todos los niños deberían tener garantizada una infancia libre de los daños del prejuicio. Sin embargo, ya que encontrarse con el odio es tristemente inevitable, la literatura puede ofrecer un espacio más seguro para que los jóvenes exploren las emociones complejas, difíciles y dolorosas que el racismo genera. Tanto escudar a los niños de los textos racistas como exponerlos a estos son opciones mediocres, pero fracasar en el intento de confrontar el racismo es aún más peligroso que ignorarlo. De hecho, aprender cómo responder al racismo es especialmente importante en los Estados Unidos de Donald Trump, lo que ha convertido al racismo explícito más socialmente aceptable de lo que ha sido en décadas. De acuerdo al estudio del Southern Poverty Law Center (Centro Legal para la Pobreza Sureña), El Efecto Trump (2016): «sobre dos tercios de educadores ha informado que los jóvenes en sus escuelas (en su mayoría inmigrantes, hijos de inmigrantes, musulmanes, afroamericanos y otros estudiantes de color) habían expresado preocupación sobre lo que podría pasarles a ellos o a sus familias». Después de la elección, los crímenes de odio y el acoso racista habían aumentado. En los Estados Unidos, la administración de Donald Trump ha exigido que todos los buenos profesores aprendan cómo discutir el racismo en el aula.

Estas discusiones también se pueden dar donde el racismo no parece ser un tema central de la obra donde, a primera vista, la política racial y la raza misma parecen totalmente ausentes. No obstante, las historias en las cuales la raza parece desaparecer son a menudo aquellas donde el racismo está incrustado más sutilmente, y con más peligro.

El cortometraje *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* es un caso de estudio de este fenómeno. Es un corto ganador del Óscar el año 2011, que se convirtió en una *app* para libros electrónicos el 2011, y un libro de ilustraciones el 2012. Es una maravilla estética, puede que sea la única historia infantil que funciona brillantemente como libro, *app* y película. Además, es muy, muy Blanco. La eliminación de gente no blanca es especialmente extraña porque el huracán Katrina (una inspiración para la historia), mató cerca de 2000 personas, la mayoría afroamericanos. A lo largo de Nueva Orleans «el número de víctimas de afroamericanos ascendió al doble de víctimas blancas», conformando el «66%

de las bajas», mientras «las víctimas de raza blanca ascendieron al 31%» (Campanella, 2007). Esta tormenta también desplazó a muchas más personas. Sin embargo, con la excepción del retrato de Duke Ellington colgado en la muralla y vislumbrado brevemente cerca del fin de la *app* y la película, no hay más personajes de color en la *app*, la película o el libro.

La llamativa ausencia racial en esta historia y en el grueso de la obra de Joyce generalmente destaca cómo el racismo estructural opera en la literatura infantil: tiende a normalizar lo blanco, a habitar en la nostalgia y a exotizar, demonizar o borrar a las personas no blancas. *Morris Lessmore* también representa la tendencia de la innovación tecnológica a distraernos de las suposiciones raciales no examinadas que garantiza su éxito. La aclamación de *Morris Lessmore* depende en parte de la forma en que hace desaparecer a la raza bajo la capa de invisibilidad de la blancura. Lo implícito de la blancura es la matrona de todas las historias ostensiblemente trascendentes y eternas: personajes culturalmente no marcados como blancos son leídos como personajes «universales». Todas las personas damnificadas de Joyce son blancas. El personaje blanco del título se vuelve conserje y bibliotecario de una bella biblioteca, cuyos patrocinadores son todos blancos, y cuyos libros son todos de autores blancos. A pesar de la declaración de *Morris Lessmore* tanto en la *app* como en el libro de ilustraciones, la que sostiene que «las historias de todos importan», la historia de Joyce discrepa enfáticamente.

Aún más problemático es que la obra más extensa de Joyce omite a la gente de color o solo los usa como personajes exóticos secundarios. En *El dinosaurio Bob y la familia Lizardo*, «Jumbu, su guardaespaldas, no dijo nada» es un chiste que se repite 3 veces: el único «diálogo» de Jumbu en el libro es una sonrisa en las últimas 2 páginas. Su nombre, vestuario y rol es el de un silencioso sirviente de una familia blanca estadounidense que lo convierte en un exótico «diferente». Más problemática es la tendencia de Joyce de disimular a sus villanos en un color oscuro, como en *Attacking Army of Dark Elves*, en *Santa Calls* (1993). En imágenes que recuerdan a las ilustraciones de las revistas de 1930, la visión imaginativa y nostálgica de Joyce sutilmente reinscribe ideologías raciales de principios del siglo XX, al mismo tiempo que borra una historia garantizada por esas mismas ideologías.

Dicho eso, puedo entender totalmente por qué la nostalgia podría inspirar el *Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* de Joyce. Después de que la tormenta convirtió a la Nueva Orleans que Joyce conoció de su tiempo a la incipiente marea de recuerdos, no sorprende en realidad que añorar a la ciudad anterior al Katrina podría encontrar su expresión en una nostálgica reconstrucción. Situada en los sueños de hoy de olvidados días pasados, la nostalgia es en sí misma una encrucijada, con caminos que llevan a la niñez, la creatividad y el dolor, todos intereses centrales de *Morris Lessmore* y de su creador. Como Linda Hutcheon sugiere, desde que la nostalgia se transformó de una condición física (originalmente era un diagnóstico de añoranza severa) a una psicológica, la nostalgia se ha unido a la niñez. En 1978, Kant notó en quienes padecen la nostalgia (según nos dice Hutcheon, 1998): «que la gente que no regresó a casa estaban decepcionados porque, de hecho, no querían regresar a un lugar sino que a un tiempo, un tiempo de juventud». Que el autor de una historia de niños pueda revivir motivos estéticos antiguos, imágenes posiblemente encontradas en su propia infancia, no solo resuena con la percepción de Kant, sino que también recuerda las conexiones entre la creatividad y la nostalgia.

El problema no es que Joyce sea nostálgico, sino su tipo de nostalgia. Pidiendo prestada la útil distinción de Svetlana Brown entre nostalgia restaurativa y nostalgia reflectiva, la obra de Joyce encubre la primera con la segunda. Como Boym (2001), señala:

La nostalgia restaurativa no piensa en sí misma como nostalgia, sino que como verdad y tradición. La nostalgia reflectiva mora en las ambivalencias de la añoranza humana y la pertenencia, y no se esconde de las contradicciones de la modernidad. La nostalgia restaurativa protege la verdad absoluta, mientras que la reflectiva llama a la duda.

El *Morris Lessmore* de Joyce recuerda visualmente la nostalgia reflectiva, perdurando en (citando a Brown, 2015) «ruinas, la capa del tiempo y la historia, en los sueños de otro lugar y tiempo». Sin embargo, *Morris Lessmore* añora aquella característica «reconstrucción transhistórica» de la nostalgia restaurativa. Imagina un pasado donde, en medio de un idilio pastoral, las puertas abiertas de una biblioteca invitan a un lector blanco a pisos de madera hermosamente pulidos, donde pueda examinar montones de libros de autores Blancos, y prestarlos algunos a lectores Blancos.

Ahora bien, no creo que William Joyce sea conscientemente nostálgico de la supremacía Blanca. Más bien, creo que un recuerdo impregnado en una cultura supremacista Blanca no puede filtrar fácilmente los rasgos racistas. También creo que ya que lo estético está atado en emociones, este tipo de nostalgia restaurativa no se puede repeler o refutar con facilidad. Cuando la imaginación mezcla imágenes racistas o correcciones racistas con una profunda añoranza de la niñez, esos hilos se vuelven sumamente difíciles de desenredar. En otras palabras, el racismo inconsciente de la nostalgia restaurativa tiende a resistir análisis: los creadores y el público insisten en que no son personalmente racistas, su afecto por la obra repudia cualquier alegato que podría contener algún rastro de racismo. La ausencia de personajes no blancos, por ejemplo, a menudo es interpretada como evidencia que el artista simplemente no ve raza, y de esa forma la blancura de sus personajes es meramente una marca de objetividad. Aunque el poder de la blancura deriva de su habilidad para representar a la gente Blanca como neutral ideológicamente, como la raza humana, en vez de como Blanca. Obras que nos piden leer a su población de exclusivamente personajes Blancos como meramente normal, las personas universalmente afirman el dominio Blanco mediante no solo la omisión de los Negros sino que de la negación misma de la raza.

La ausencia de personajes de color empáticos en las obras de Joyce y de otros creadores Blancos (este es un caso de estudio, no solo referente a Joyce), perpetúa los errores de la imaginación. Cuando los niños principalmente consumen cultura que distorsiona u omite a las personas como ellos, su psique se daña. Chimamanda Ngozi Adichie, la novelista contemporánea nacida en Nigeria se ha referido elocuentemente sobre el efecto que tuvieron los libros infantiles británicos y estadounidenses leídos durante su niñez. Cuando empezó a escribir sus propias historias a los 7 años, ella nos cuenta (2009):

Todos mis personajes eran blancos y de ojos azules. Jugaban en la nieve. Comían manzanas. Y hablaban mucho sobre el clima: «qué agradable era el sol que había salido. Esto, a pesar del hecho que había vivido en Nigeria, nunca había estado fuera de Nigeria. No teníamos nieve. Comíamos mangos. Y no hablábamos sobre el clima porque no teníamos motivo».

Como ella afirma, su joven experiencia muestra «cuán impresionable y vulnerables somos frente a una historia, particularmente de niños. Porque todo lo que había leído eran libros cuyos personajes eran extranjeros. Yo me había convencido de que los libros, por su propia naturaleza, debían tener extranjeros en ellos, y tenían que ser acerca de cosas con las cuales no me podía identificar personalmente». Así, ella dice, una «consecuencia involuntaria era que no sabía que las personas como yo podían existir en la literatura» (Ngozi Adichie, 2009). Si llamamos a este proceso «el peligro de una sola historia», o

«colonizando la imaginación», demuestra que la invisibilidad racial es tan dañina como los estereotipos raciales.

Tales omisiones no solo se limitan a obras repletas de personajes Blancos. Los editores pueden incluso erradicar actos raciales de los libros incluyendo personajes de color. En función del tiempo, he resumido el capítulo de «lavado blanco» de mi presentación, pero de esto es de lo que se trata. Creer que los libros con una persona de color en la cubierta no venderá, los editores ponen una cara Blanca (o una silueta, o una cara de raza ambigua) en la sobrecubierta de un libro cuyo protagonista no es Blanco. Esto es importante porque juzgamos los libros por su cubierta: aquellos que invisibilizan a la gente de color les dicen que sus experiencias de vida no son tan importantes como para ser leídas. Y los lectores más jóvenes se dan cuenta.

Para abordar el problema del racismo en la literatura infantil, necesitamos cambiar la manera en que se produce. En este momento, el 89% de las personas empleadas en la industria editorial estadounidense se identifica como Blanca o caucásica. Solo el 5% se identifica como asiático, 3% como hispánico y el 1% como afroamericano (Milliot, 2015). Ni aquellas cifras ni los libros publicados cada año, representan a la población en general. Aunque la mitad de los estudiantes de escuelas públicas de Estados Unidos son niños de color, solo el 14% de los libros infantiles publicados el 2015 son sobre personas de color, y el número por personas de color era solo el 10%. Miren más de cerca y notarán algo más: el realismo, las novelas históricas y no-ficticias son, por lejos, los géneros más populares.

En publicaciones estadounidenses infantiles y jóvenes-adultos, el género es el nuevo Jim Crow (una forma «no racial» de regular las experiencias literarias de la gente de color). Donde hace 50 años la gente de color era casi completamente excluida de las publicaciones más populares. Ahora pueden publicar (aunque principalmente en unos pocos vecindarios), las fronteras de lo que se puede clasificar por género. Como la novelista adulto-joven Malinda Lo (2015) señaló: «Pueden haber muchos autores blancos que escriben (sin importar el libro), pero si existe un autor marginado que lo haga, es suficiente». Hay muchas historias como estas.

Hasta hace poco, hemos tenido que depender solo de ese tipo de historias. Sin embargo, en 2015, el Cooperative Children's Book Center, de la Universidad de Wisconsin, que hace un trabajo fantástico de seguimiento de cuántos libros diversos son publicados cada año, por primera vez publicó una lista de todos los títulos en sus categorías para libros «africana /afroamericana» e «india americana», publicadas el 2014. No enlistó títulos en otras categorías y no ha lanzado títulos para ningún otro año. Leí reseñas de cada libro (y, en algunos casos, el libro mismo), contando cuáles libros encajan en determinados géneros. Todos los libros encajan en más de un género. Así, mis porcentajes de género no suman hasta el «100».

De los 193 libros en la lista «africana y africana/afroamericana», 34% son realismo, 30% tienen un foco histórico y 10% son biografías. Todos los otros géneros se agrupan en un espacio mucho menor.

El hecho que libros de otros géneros son publicados puede impulsar a algunos a desafiar mi metáfora de Jim Crow: después de todo, si la segregación significara separar fuentes de agua (y baños, escuelas, etc.) entonces ¿no quieren decir las versiones de publicaciones de Jim Crow que algunos géneros serían solamente «para blancos?».

Una duda razonable. Pero... no. No es eso. El término «segregación» es un error de concepto. En el sur de Jim Crow, la segregación no significó literalmente la separación de razas, sino más bien identificaron una forma de regular los espacios donde las razas interactuaban. Los afroamericanos compartían los mismos espacios con los Blancos, pero los compartían de forma desigual. Como sostiene Karen Fields (2012): «Jim Crow ofrecía una exención para el sirviente afroamericano que atendía a su ama o al hijo de la ama». Se puede comparar con los autores y personajes afroamericanos que encuentran un lugar en géneros fuera de la historia y el realismo, pero solo en una forma simbólica, como el sirviente en el carro de la vía férrea o el amigo negro en una serie de televisión. Así, en 2014, la presencia de cuatro novelas distópicas no contradice el hecho de que la distopía está mayormente cerrada a escritores y personajes de color. Estas excepciones no solo prueban la regla sino que además entregan una coartada de prejuicios raciales para el racismo estructural.

Cuatro razones por las que diversificar el género es importante. Primero, el énfasis institucional en la historia también tiene la consecuencia involuntaria de implicar que el progreso en el tiempo se correlaciona con el progreso hacia la justicia. Sutilmente insinúa el mensaje que los crímenes de Estados Unidos tuvieron lugar en el pasado, que el presente es mejor y que el futuro será aún mejor. Hay pocos libros sobre Ferguson, el movimiento Black Lives Matter, el complejo industrial penitenciario o el perfil racista. Parte de diversificar el género requiere una selección más amplia de textos contemporáneos que aborden las crisis actuales. En otras palabras, no necesitamos menos textos realistas e históricos, necesitamos más de todo.

Segundo, un género diferente ofrece una nueva perspectiva de lo real. Un riesgo de mucho realismo y ficción histórica es que los lectores se hastíen («Oh, otra novela realista sobre el movimiento de los derechos civiles») Pero las novelas exploran la historia mediante la fantasía, ciencia ficción, distopía, misterio, horror, o solo sobre cualquier otro tipo de narración. En ficciones especulativas, las historias alternas iluminan facetas inexploradas de nuestra propia historia. Una novela afroamericana distópica cambia el centro de gravedad de la narrativa, examinando el poder desde un ángulo que una novela distópica caucásica (también conocida como novela distópica) podría desatender. El género cambia la perspectiva, cambiando la forma en que entendemos, remeciendo nuestros hábitos de pensamiento.

Tercero, diversificar el género puede liberar la imaginación. Cuando publicamos, enseñamos o leemos novelas distópicas Negras, fantasía Negra, y ficción especulativa Negra, desafiamos la suposición implícita que ciertos géneros son principalmente para escritores y lectores Blancos. Los niños Blancos no deberían ser los únicos incentivados a verse a sí mismos en una misión en un mundo imaginario, lidiando con tecnologías del futuro, habitando cuentos mitológicos o luchando para resistir un régimen distópico. Necesitamos diversidad entre géneros para descolonizar la imaginación.

Cuarto, fomentar la alfabetización entre todos los niños; necesitamos más diversidad dentro y entre los géneros. Aunque era un lector ávido de niño, ya de adolescente Walter Dean Myers (2014) recordó el momento cuando, al notar que «faltaba algo» en sus libros, empezó a abandonar la lectura: «Cuando descubrí quién era, un adolescente negro en un mundo dominado por los blancos, vi que estos personajes, estas vidas, no me pertenecían». Años después, *Sonny's Blues*, de James Baldwin, devolvió a Myers a la lectura, y finalmente,

lo llevó a una aclamada y prolífica carrera escribiendo libros para jóvenes. Pero Myers era excepcional. Para muchos, el momento en que «perdieron a la persona potencial que podrían haber llegado a ser» (una idea tan poderosa y profundamente triste), comienza un alud de desesperanza del cual nunca se recuperan completamente.

En la lucha por libros diversos, es insuficiente enfocarse en solo el género. El racismo estructural es una hidra de muchas cabezas. De hecho, no sé cómo el racismo estructural podría emerger en las ediciones de libros infantiles chilenos, y espero que podamos hablar sobre eso en la ronda de preguntas y respuestas. Pero sé que necesitamos combatir el racismo estructural de las formas que podamos. Así, en la conclusión del libro, ofrezco un manifiesto para la literatura infantil antirracista. Estos son algunos puntos importantes.

1. Reconocer que el racismo personal es a menudo inconsciente, y que el racismo sistémico es típicamente invisible. En 1942, Dr. Seuss dibujó una caricatura que nombró *What This Country Needs is a Good Mental Insecticide* (Lo que este país necesita es un buen insecticida mental). La caricatura sugiere que, si pudiéramos fumigar nuestras cabezas, el racismo ya no nos afectaría. Si bien admiro el optimismo de la metáfora de Seuss, el racismo no es un insecto sino una característica. El racismo no es aberrante, es común. Al mismo tiempo que Seuss dibujó esta caricatura, estaba creando otras caricaturas que estereotipaban a personas de ascendencia japonesa, revelando involuntariamente cómo obra el racismo. El racismo es lo que Raymond Williams (1977) llamaría «una estructura de sentimientos», que involucra «significados y valores ya que son activamente vividos y sentidos». Hay un componente «vivido y sentido» para el pensamiento racializado, el que inconscientemente moldea nuestras respuestas emocionales, interacciones cotidianas con otros, y la experiencia general del mundo.

En cualquier área de la vida donde las emociones son parte del comportamiento, las estructuras raciales del sentimiento juegan un rol. Al evaluar libros para lectores más jóvenes, estas áreas incluyen juicios de si un personaje es (o no) empático, una novela es realista (o no), un libro tiene mérito estético (o no), un manuscrito es vendible (o no).

2. No solo «enseñar tolerancia». Más bien, respetar la diferencia. Como Karen Fields y Barbara Fields escriben, la palabra «tolerancia» es un error conceptual bien intencionado.

Como ellas señalan (2012), la definición de tolerancia es «superficialidad como valor o precepto ético es simple» (tolerar a tu vecino como a ti mismo) no es exactamente lo que Jesús dijo). En vez de «tolerar» la diferencia, debemos respetar la diferencia, primero reconociendo que es real. Segundo, debemos reconocer que tenemos diferencias en común. Nuestras diferencias son interesantes: podemos aprender uno del otro, si escuchamos y respetamos experiencias diferentes.

3. Ser conscientes de los límites de la empatía. Los intentos bien intencionados de la gente Blanca de sentir el dolor de la gente no Blanca no solo es frecuentemente insuficiente, sino que además puede ser dañino. En el campo de la literatura infantil, los educadores, editores y consumidores deben hacer más que empatizar con los grupos subrepresentados. En vez de eso, la gente necesita preguntar: ¿Cómo está generando dolor mi acción o inacción? ¿Cómo soy responsable? ¿Qué puedo yo hacer? Si eres un profesor, ¿debes tener una novela «Negra» en tu programa, o varias novelas?

4. Hacer notar la Blancura. Si encontramos un personaje cuya raza no se nombra en una lectura, se asume la blancura automáticamente. Sin embargo, podemos retirar el poder

de la Blancura implícita al nombrarla. Si eres un escritor que solo asigna raza o etnicidad a los personajes no blancos, cambia eso. Si identificas a un profesor de tercer año indígena o Negro, entonces también deberías identificar al profesor Blanco de fútbol. En el otoño de 2015, *Kirkus Reviews* comenzó a hacer esto.

5. Gente Blanca: reconocer su complicidad en la supremacía blanca y usar tu privilegio para combatirla. Cito a Robin DiAngelo (2011) otra vez: «El racismo blanco es finalmente un problema blanco y la responsabilidad de interrumpirlo pertenece a la gente blanca». Precisamente. Toda la gente Blanca necesita reconocer que no tienes que apoyar activamente la supremacía Blanca para beneficiarte de ella. Todas las personas Blancas se benefician de la supremacía Blanca, lo quieran o no. Como beneficiarios, también somos cómplices involuntarios. Afortunadamente (aunque injustamente), nuestro privilegio inmerecido nos otorga un público más receptivo con aquellos Blancos que aún no han sido persuadidos. Por lo tanto, tenemos una obligación moral de usar el privilegio Blanco para debilitar la supremacía Blanca.

6. Comprar libros que promuevan la diversidad. Y recuerden: niños de todas las razas necesitan libros que presenten personajes de color.

7. Enseñar libros que promuevan la diversidad.

8. Publicar libros que promuevan la diversidad. Los editores de Estados Unidos necesitan satisfacer las necesidades de una población que se está volviendo más racialmente diversa, no solo porque esto es lo correcto, sino porque el no responder arriesga la misma irrelevancia de su ingeniería. Hacia el año 2043, la mayoría de la población será no Blanca. Si, desalentados por los libros que los ignoran o estereotipan, estos niños aprenden a leer menos, o llegan a entender que leer no es para ellos, tendrán menor tendencia a convertirse en adultos que leen y compran libros.

Finalmente, es la responsabilidad de todos (no solo de los autores, escritores, educadores y padres de color, sino de todos), apoyar estos esfuerzos. Podemos hacer esto siendo aliados y defensores. Apoyar esfuerzos para traer más libros que promuevan la diversidad para los niños. Comprar aquellos libros para nuestras bibliotecas, enseñarlos en nuestras clases, darlos a los jóvenes de nuestras vidas.

El racismo es resiliente, adaptable y creciente (como se indica por la continua popularidad de los líderes de la supremacía Blanca, Donald Trump en Estados Unidos, Marine Le Pen¹ en Francia, quien perdió la reciente elección pero logró un 34% de la votación, casi el doble que su padre el 2002). El mejor lugar para combatir el racismo es en la literatura y cultura infantil. Necesitamos ayudar a criar una nueva generación que sea menos susceptible a las locuras de la intolerancia y las muchas heridas que causa.

¹ Jean-Marie Le Pen obtuvo el 17,8 % de los votos el 2002.

Bibliografía

Bernstein, Robin (2011). *Racial Innocence: Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York: New York University Press.

Boym, Svetlana (2011). *The Future of Nostalgia*. New York: Basic Books.

Brown, Don (2015). *Drowned City: Hurricane Katrina and New Orleans*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Campanella, Richard (2007). «An ethic geography of New Orleans», en *Journal of American History*, vol. 94, N° 3, 704-715.

Curtis, Christopher Paul (2007). *Elijah of Buxton*. New York: Scholastic.

DiAngelo, Robin (2011). «White fragility», en *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 3, N° 3, 54-70.

Dr. Seuss (1957). *The Cat in the Hat*. New York: Random House.

Fielder, Brigitte (2014). «Confronting racism: The fun and the fury», en *American Studies Association Annual Meeting*. En Los Angeles, Estados Unidos.

Fields, Karen; Fields, Barbara (2012). *Racecraft: The Soul of Inequality in American Life*. Brooklyn and London: Verso.

Hutcheon, Linda (1998). «Irony, nostalgia, and the Postmodern», en University of Toronto Libraries.

Joyce, William (1988). *Dinosaur Bob and His Adventures with the Family Lizardo*. USA: HarperCollins Publishers.

Lester, Julius (1968). *To be a Slave*. New York: Dial Press.

Lo, Malinda (2015). «There can be a zillion white author who write [whatever kind of book] but if one marginalized author exists who does it, that's enough». En <https://twitter.com/malindalo/status/577870204387991553>

Matsuda, Mari J.; Lawrence III, Charles R.; Delgado, Richard; Williams Crenshaw, Kimberlé (1993). *Words That Wounds: Critical Race Theory, Assaultive Speech, and the First Amendment*. Boulder, San Francisco and Oxford: Westview Press.

Milliot, Jim (2015). «The PW Publishing Industry Salary Survey 2015: A Younger Workforce, Still Predominantly White», en *Publishers Weekly*. En <https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/publisher-news/article/68405-publishing-industry-salary-survey-2015-a-younger-workforce-still-predominantly-white.html>

Myers, Walter Dean (2014). «Where are the people of color in children's books?», en *New York Times*. En <https://www.nytimes.com/2014/03/16/opinion/sunday/where-are-the-people-of-color-in-childrens-books.html>

Ngozi Adichie, Chimamanda (2009) *El peligro de una historia única*. En https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Southern Poverty Law Center (2016). *The Trump Effect: The impact of the presidential campaign on our nation's schools*. En https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc_the_trump_effect.pdf

Williams, Raymond (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

La magia está en el corazón

Por Gusti

ARGENTINA-ESPAÑA

Los libros sirven para acariciar. Eso me dijo Alicia Molina en México cuando me contó que acarició a su hija con parálisis cerebral cuando le regaló el libro *Mallko y papá*, y ella lo acarició.

Tengo que dar una charla «magistral». ¿Qué es una charla magistral?, ¿cómo se da una charla magistral? Se me hace muy grande, así que pensé: ¿qué es lo más grande que tenemos? Sin duda, el corazón. Si doy la charla con el corazón, será magistral.

Hace unos días me encontré con un abuelo sabio de la Sierra Nevada de Colombia, quien me compartió sus enseñanzas. Me contó de un ejercicio que repite siempre cuando se junta a mambear o charlar, que consiste en realizar un recorrido personal. Lo que somos en el presente es el fruto de todas nuestras experiencias vividas, desde que nacemos hasta el día de hoy; lo vivido y aprendido, el ser hijos de quienes somos, el lugar de donde venimos, etc. Haciendo mi recorrido personal, recuerdo un momento muy importante, que es cuando tomo contacto con las aves rapaces, las águilas, los cóndores y los quebrantahuesos. La cosmovisión de los pueblos originarios y la conservación. Mi padrino Luis Jacome, biólogo, dice: «Para que un pájaro vuele, tiene que tener todas sus plumas, las grandes y bellas, las muy pequeñitas, porque sin todas ellas el pájaro no podría volar».

Eso es extrapolable a la sociedad. Todos, en mayor o menor medida, somos importantes. En mi caso, soy dibujante. ¿Cuáles mi herramienta? El lápiz, del cual estoy muy agradecido. Tan sencillo y a la vez tan poderoso. En el mundo de la gráfica y lo visual, la diferencia entre un lápiz y un lápiz mágico son unas rayitas que se le ponen en la punta, como esas rayitas que significan la luz del sol. Si usamos un objeto tan cotidiano como el lápiz, con magia, con corazón, podemos desde nuestro pequeño entorno cambiar algo en el mundo.

Mallko nació hace diez años y su nombre significa «Espíritu del cóndor». En un principio no lo acepté. Nació con síndrome de Down y digo que como vino muy deprisa no contó bien cuántos cromosomas traía. En ese entonces, yo era un dibujante que vivía muy cómodo en su castillo de fantasía y cuentos. Mallko vino con un ejército muy poderoso a sacarme de ese lugar de confort. Los miedos son como espantapájaros, pero detrás de ellos es donde está el alimento verdadero. En ese entonces, mi mejor aliado era el dolor. El dolor, la rabia y el miedo. Todo eso es puro amor, y era el amor que estaba buscando, «el amor incondicional». Y me enviaron a Mallko.

Los chicos con síndrome de Down tienen características muy visibles. También, en gran parte, suelen tener problemas de corazón que se han de operar desde muy pequeños. Cuando fuimos a hacer la revisión, un amigo, también biólogo, JM Blanco, nos envió una piedra con forma de corazón. Tenía el tamaño exacto de un corazón de águila. Junto a la piedra venía una carta:

La magia está en el corazón

Cuanto más se da, más se tiene
Cuanto más se encoge, más grande se hace luego
Cuanto más niño, más deprisa late
Cuanto más viejo, más se ablanda
Cuanto más se ejercita, más crece
Cuanto más duele, más cura
Cuando late por dos, ya laten tres
Si late por tres, late por todos

Cuando deja de latir, otros laten por él
La magia está en el corazón.

Juan Manuel Blanco



Tengo dos hijos, Théo y Mallko. Uno tiene ojos marrones y el otro ojos claros: esa es la gran diferencia que hago entre ellos. Al nacer Mallko, Théo me preguntó: ¿Qué es el síndrome de Down? Es lo que tiene Mallkito, le respondí, no es una enfermedad, es una condición genética y con cara de no convencer a nadie le dije: «Pero lo vamos a querer igual». Él me respondió que le daba igual que fuera verde, rojo o plateado, bajito o con pelos, para él siempre iba a ser «su mejor hermanito». Fue mi primera lección de aceptación y de amor incondicional.

Mi mejor hermanito

¿Cómo será mi hermanito?
 ¡Cuántas cosas podremos hacer juntos!
 ¿Tendrá los ojos verdes? ¿O lilas?
 Si tiene la nariz grande y gorda del abuelo...
 ...lo llevaré a oler flores en el campo.
 ¿Y si la tiene alargada, como un mosquito?
 "Pues iremos juntos a tomar un chocolate caliente"
 Quizás sea gordo, como un luchador de sumo.
 O tal vez sea un campeón en matemáticas,
 y me ayude a entender eso de la raíz cuadrada.
 Puede que sea todo peludo, como el primo Ismael.
 Tener cara de pizza
 o increíbles súperpoderes y mirar a través de las paredes,
 como Superman.
 ¿Qué más da si es rojo como un tomate,
 amarillo como la yema de un huevo,
 verde como la hierba,
 o azul como el cielo y el mar?
 Por mí puede venir de otra galaxia,
 de Júpiter o de Marte
 Tener cien ojos de diferentes tamaños, veinte brazos y cuatro patas,
 orejas de elefante africano,
 o largas antenas de hormiga.
 Mi hermanito ha nacido.
 Mamá y papá lo han traído a casa.
 Una nube se ha cruzado en la sonrisa de papá.
 Algunos dicen que nunca será jugador de fútbol.
 Otros, que no será presidente
 y que no podrá tocar el piano.
 Qué nunca será paracaidista,
 ni podrá conducir un autobús.
 A mí me da igual.
 Es más dulce que un bombón de nata y crema juntos.
 Para mí, siempre será mi mejor hermanito.

Uno de los temas que me habían pedido para esta charla magistral era que hablase del proceso de cómo hacer un libro como *Mallko y papá*. En un principio quería hacer un libro álbum de «Mi mejor hermanito» y me puse a trabajar en él. Llamé a un amigo que hace cine para que filmara el proceso creativo y mostrara que en realidad criar un hijo es algo muy normal y natural, al margen de la condición que tenga ese hijo. Así fui dibujando el libro, aunque sentía que no estaba poniendo todo lo que tenía adentro, estaba ilustrando sin más. Tanto fue así, que después de muchos intentos lo dejé. Más adelante, un amigo mío, Jorge González, vino con la propuesta de que con un grupo de ilustradores hiciéramos el libro de nuestra vida, el más importante para nosotros. A mí me gusta mucho dibujar en libretas y cuadernos de viaje.

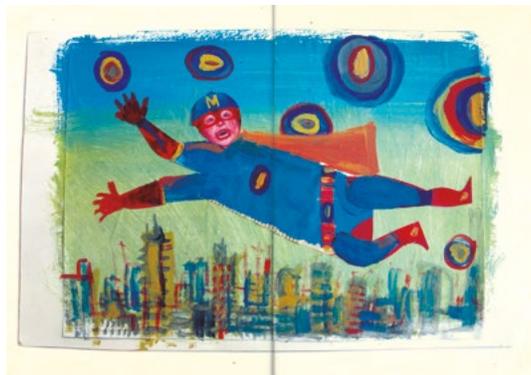
Durante años, por ejemplo, estuve dibujando ancianos en sus residencias. Entonces le propuse a Jorge hacer ese libro sobre personas de la tercera edad y él me respondió, contundente: ¡NO!, quiero que hagas un libro sobre Mallko y quiero que pongas tus tripas en él.

¿Cómo se hace un libro como el de Mallko? ¿Cuál es mi herramienta para contar? El lápiz, el dibujo. ¡Sí! Tiene que ser un libro dibujado. El dibujo siempre está al servicio de la historia, y así me pasé dos años dibujando. Pasé por todos los estados de ánimos imaginables, siempre acompañado de un lápiz o de pinceles, de bolígrafos y acuarelas. Todo me servía para poder contar esta historia. Los ilustradores y dibujantes somos personas muy inclusivas. Utilizamos lápices de todos los colores, incluso usamos el lápiz negro más que ninguno, lápices nuevos, viejos, gastados, todo nos sirve para poder contar. El lápiz es tan sagrado que entrega su vida para que nosotros podamos contar la nuestra. Si hacemos de la cotidianidad algo sagrado, entonces todo fluye en la vida.

En la selva, las comunidades indígenas me enseñaron lo importante que es soñar. Y de tener al menos cuatro sueños importantes en la vida. Una noche en que estaba soñando cómo hacer este libro, me desperté, cogí un lápiz y una libreta y pude plasmar la raíz del libro, lo que tenía que contar. Para eso me convertí en Arturo, que tenía que sacar su espada Excalibur de la piedra. En vez de una espada, yo tenía que sacar un lápiz, y no era una cuestión de fuerza como todos sabemos, sino de ser puro de corazón. Allí residía el secreto de cómo hacer este libro. En ese sueño pude darme cuenta de la relación entre la vida y el dibujo. El papel en blanco como contenedor de todo eso. Y de que el juego es muy sagrado. ¡Hay que jugar!

Los libros tienen que hacer cosquillas y darnos ganas de acariciarlos, como decía al principio. Cuando dibujo, muchas veces tengo una idea, pero la realidad es que sale diferente a como lo había imaginado. Con mi hijo pasó lo mismo. Vino diferente a como lo había previsto, pero a él no lo podía arreglar con el photoshop o tirarlo a la basura y hacer otro.

El dibujo es comunicación, es sanación: cuando voy a dar clases a los niños, siempre les digo que no vengo solo, que vengo acompañado de mis amigos el lápiz y el cuaderno. Les decimos buenos días a los colores. Muchas veces me pregunto si los colores quieren estar siempre juntos o si a veces les gustaría un poco de intimidad. Con Mallko, muchas veces dibujamos en un papel y nos convertimos en los personajes. Las manchas, que aparecen por accidente, o quizás no, se convierten en algo. La inclusión es una forma de cambiar la mirada y desde ahí nacen historias. En los momentos difíciles también surgen relatos; cuántas veces he dibujado en el hospital y he aprovechado el dibujo para combatir junto al caballero Mallko al monstruo Bronquitis o al dragón Neumonía.





Cuando nació Mallko, una de las cosas que me dije fue: voy a tener que trabajar más por que ahora tengo dos hijos, así que si me ofrecen un libro de texto para escuelas lo haré. Y así fue. Me llamaron de una editorial para ilustrar unas lecturas para un libro escolar. Yo dije que sí, sin preguntar siquiera si estaba bien pagado o no. La sorpresa fue al leer el primer cuento; trataba sobre un indiecito que para poder dar el salto a ser adulto tenía que ir a cuidar de un águila que estaba malherida en la montaña. Yo no lo podía creer, ¿cómo sabía la editora que yo trabajaba con águilas? Entonces la llamé para agradecerle que me enviara ese texto, y preguntarle cómo se había enterado de mi conexión con las águilas y las comunidades indígenas. Ella me respondió que no lo sabía, que eligió los textos al azar. Ahí me di cuenta de qué manera el universo conspira para que se cumplan todos nuestros pedidos. Yo había pedido el amor incondicional y me enviaron al indiecito Mallko, que tenía que curar a su papá, un águila herida.

Les hablaba de mi recorrido personal. Mi mamá se llama Clarita y tiene esclerosis múltiple. Siempre quiso que fuera un dibujante famoso. Mi papá, Mauricio, siempre me llevaba a ver carreras de coches y yo le tengo mucho miedo a la velocidad. En mi casa no había libros. Hace más de dos años que publiqué *Mallko y papá* y desde ese momento mi vida ha sido y continúa siendo un viaje de aprendizaje hacia la aceptación, el amor y la comprensión. Una de las peticiones que le hice al editor, fue poder hablar con la gente, con los padres, con quien lo precisara, y de esta manera poder compartir las experiencias. El dibujo me permite quitar y poner cromosomas. Me propuse conocer a personas con síndrome de Down, de lugares, edades y condiciones socio culturales diferentes.

Mientras los dibujo, les pregunto qué significa para ellos tener síndrome de Down. En general, no hay conflicto con su identidad. Tener identidad es un gran tesoro, y las personas con síndrome de Down tienen una identidad muy reconocible. Quisiera hablarles de personas como tú y como yo, sí, y también diferentes. Quisiera hablarles de familias que a priori no cuentan con todo lo que contamos casi todos. Una minoría que también

es una gran mayoría. Quisiera hablarles de personas a las que fácilmente etiquetamos por su condición. Escuchamos seguido: es un Down, un autista, un ciego, dejando tras esa etiqueta a un ser humano. Yo he aprendido a cerrar los ojos para ver, no para no ver. He aprendido a abrir mi corazón para dar y para recibir.

Un día conocí a Camilo, un chico de la provincia de Córdoba, Argentina. A pesar de que no ve, siento que ve mucho más que nosotros. Recuerdo que me llevó a su casa para enseñarme sus libros y juguetes. Como era de noche, ¡todo estaba oscuro.... para mí! Pero no para él, que se movía por ese cuarto con total conocimiento del espacio. Una de las cosas que me fascinaron, fue la aceptación total de que él es así, y así se desenvuelve. Es verdad que cuenta con la gran ayuda de su joven mamá, que en vez de estar quejándose por esto o lo otro, tira para adelante. Para valorar algo, hemos de perderlo. Me encanta Camilo porque siempre que hablo con él por Whatsapp me dice: «¿Cómo estás Gusti? Te quiero ver, te quiero ver». No sabía que un cromosoma de más te podía enseñar tanto.

En estos últimos años hemos fundado una asociación sin ánimo de lucro llamada Windowdown.org. Trabajamos en equipo, con el arte como herramienta, entendiendo que el papel en blanco es como la vida. Que ahí todos tenemos cabida, como Mireia, por ejemplo, que no podía coger un pincel y ahora hace un montón de manchas en las páginas. No quiero decir que es fácil, pero si valoramos lo que sí tenemos y no lo que no tenemos, podemos seguir el curso de la vida, sin compararnos con los demás. El intento es sagrado, dicen algunas tribus de Norteamérica.

Hacemos trabajos colectivos, rituales, cantamos, saludamos a las siete direcciones (el Este, Oeste, Norte, Sur, Cielo, Tierra y Corazón). No nos gusta la Compasión pero sí la Pasión. Realizamos talleres familiares y vemos que en la medida que la familia se implica, la discapacidad desaparece. He conocido padres que reconocen que lo más importante es un abrazo, unas lágrimas, un pequeño gesto. He viajado mucho por Latinoamérica, he estado en diferentes comunidades indígenas y allí me he encontrado con que ser pobre, indígena y con discapacidad es lo peor. Te puedes estar muriendo y nadie va a hacer nada por ti. Un doctor le dijo a una mujer mixteca que su hija era mongólica y que no servía para vivir en la sociedad. La discapacidad es no tener oportunidad.

Nuevamente quiero agradecer al lápiz la oportunidad de sanar, de sanarme, de ayudar a sanar a otras personas. Dar las gracias es una buena forma de sanar. He sido consciente del valor de vivir cada día, darle valor a poder atarnos un botón de la camisa, o poder aprender a decir una palabra difícil de pronunciar. Estas personas que llamamos «discapacitadas», saben y quieren ser felices.

Para terminar, quería contar que el año pasado di el curso Imagen y discapacidad en la Escuela de Diseño ISIA en Urbino, Italia. Mi logro más grande fue al finalizar la semana, cuando enseñé unos dibujos muy simples a mis alumnos. El primer dibujo era una casa y les pregunté: ¿Qué es? Todos respondieron: una casa. Luego enseñé un árbol, un pájaro y un niño. Todos respondieron un árbol, un pájaro y un niño. Por último, enseñé el dibujo de un niño en sillas de ruedas y pregunté: ¿qué es? Y todos respondieron: UN NIÑO. Porque ya no veían muletas, sillas de ruedas, ojos rasgados: veían personas.



La importancia de la alfabetización de medios en la era del aprendizaje automático

Por Thomas C. Reeves

ESTADOS UNIDOS

A lo largo de los últimos 25 años, se han logrado grandes avances en el desarrollo del aprendizaje automático, también llamado «aprendizaje profundo», una rama de la Inteligencia Artificial (IA), en la cual los computadores son programados para analizar grandes conjuntos de datos y hacer inferencias sobre nuevos datos. Los algoritmos de aprendizaje profundo están automatizando trabajos hechos por humanos a un ritmo exponencial. Estos desarrollos tienen repercusiones significativas en la educación, en general, y especialmente en la expansión y mejora de oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades más sofisticadas de alfabetización de medios.

La investigación de la IA se puso en marcha seriamente después de que un pequeño grupo de informáticos y otros investigadores se reunieran en el Dartmouth College, en Estados Unidos, el año 1956. Pioneros como John McCarthy, el científico cognitivo computacional que acuñó el término «Inteligencia Artificial», se enfocaron principalmente en construir máquinas que reflejaran o simularan la inteligencia humana. Por ejemplo, buscaban construir programas computacionales que pudieran vencer a grandes maestros del ajedrez, pero esta misión tuvo poco éxito por muchos años debido a las limitaciones de la tecnología y programación de la época.

De hecho, no fue hasta 1997 que el programa Deep Blue derrotó al entonces campeón mundial de ajedrez, Garry Kasparov. Estos y otros avances se hicieron solo después que la mayoría de los investigadores de la IA abandonaron la búsqueda de imitar la inteligencia humana. En vez de eso, apoyarse en los vastos aumentos en poder computacional y avances en programación que permitan el «aprendizaje profundo» de las máquinas. Los investigadores de la IA y los desarrolladores se enfocaron en construir sistemas que pudieran realizar tareas menores una y otra vez, millones de veces, hasta que «aprendieran» a resolver problemas tales como los movimientos ganadores del ajedrez a su manera, sin necesariamente «pensar» o «razonar» como los humanos.

Hoy, las capacidades de las máquinas de aprendizaje profundo para ver y entender, escuchar y hablar, leer y escribir, e integrar información y hacer juicios se están desarrollando a un ritmo impresionante. A medida que nos hemos acostumbrado a pensar que la robótica se podría encargar de la mayoría de las faenas de manufactura, la mayoría de nosotros no ha empezado a lidiar con lo que significan los avances en aprendizaje automático, incluyendo aquellos en derecho, medicina y educación (Susskind y Susskind, 2015).

Antes y ahora de los robots

Mientras que muchas investigaciones de IA buscan avanzar aplicaciones de aprendizaje automático para tareas complejas como clasificar secuencias de ADN, mejorar la ciberseguridad y adquirir acciones, otras buscan integrar la inteligencia automática en varios tipos de robots. Aunque el término robot fue inventado por Josef Čapek, un artista checo en 1920, el concepto no comenzó a capturar la imaginación popular sino hasta la década del 40 y 50. Las primeras imágenes de robots eran básicamente dos tipos. Una eran las cubiertas de revistas populares técnicas, a veces representando imágenes de útiles robots poniendo un árbol de navidad o aspirando una sala de estar. La otra eran numerosos retratos de amenazantes robots en revistas de ciencia ficción, libros de cómics, y películas como *El día que la tierra se detuvo*.

Los robots prácticos empezaron a masificarse en los 70, pero no se veían como los habían retratado los autores de ciencia ficción y artistas. La edición de la revista *Time* del 8 de diciembre de 1980 ilustró lo que llamaron «La revolución robótica», con representaciones de brazos robóticos y otros mecanismos automatizados que empezaron a intepretar roles cada vez más importantes en la manufactura. Hoy en día, sin embargo, se están desarrollando algunos robots que sí se ven como sacados de cubiertas de libros de ciencia ficción. Estos nuevos tipos de robots pueden correr sin caerse, saltar obstáculos y sortear barreras con sorprendente facilidad, e incluso con gracia. (Frank et al., 2017).

Mientras tanto, se están elaborando otros robots para que se vean más parecidos a los humanos. Por ejemplo, Hiroshi Ishiguro, el director del Laboratorio de Robótica Inteligente de la Universidad de Osaka, Japón, está construyendo robots que son visiblemente realistas en apariencia. Además, Ishiguro y su equipo de investigación buscan dotar a estos humanoides con la capacidad de expresar las seis principales emociones humanas: felicidad, tristeza, miedo, sorpresa, ira o asco, dentro de los próximos 10 años (marzo, 2017).

Futuros utópicos y distópicos de la IA

Las implicaciones a largo plazo de los avances en la inteligencia artificial son desconocidas. Pero la historia de la edición de la revista *Time* del 21 de febrero del 2011 describió las predicciones de que la humanidad podría alcanzar «La singularidad» el 2045. El término «singularidad» tiene diferentes interpretaciones, pero esencialmente representa el tiempo en que la IA exceda y/o se fusione con la inteligencia humana, posibilitando escenarios impredecibles, algunos negativos como cuando los robots y los algoritmos computacionales de aprendizaje profundo «perciban» que ya no nos necesitan y nos eliminen o nos incorporen a sus sistemas, y otros más positivos como permitir que los humanos alcancen de alguna forma la inmortalidad digital. A pesar de que los escenarios de la singularidad son intrigantes, la mayoría de los investigadores de IA los descartan. Sin embargo, algunos individuos famosos como Elon Musk y Stephen Hawking han hecho un llamado a frenar los esfuerzos de desarrollar el aprendizaje automático por miedo a las consecuencias a largo plazo.

Independiente del concepto de singularidad, es claro que la sociedad se está moviendo de lo que ha sido caracterizado como «la era de la información» a una que será llamada como «la era de la automatización». Cada vez más y más carreras y trabajos específicos están siendo desempeñados por sistemas automatizados. Por ejemplo, en la farmacéutica,

las tareas rutinarias están siendo asumidas por robots y por sistemas automatizados. En su libro de 2015, *El auge de los robots: la tecnología y la amenaza de un futuro sin empleos*, el informático y emprendedor Martin Ford describe cómo la farmacia del Centro Médico de la Universidad de California, en San Francisco, prepara 10.000 dosis individuales de medicación cada día, sin que un farmacéutico toque una sola píldora o algún frasco de medicina. En vez de eso, un sistema de robótica automatizada manipula virtualmente todo incluyendo el almacenamiento, despacho, envasado y entrega de los medicamentos directamente a la cama de cada paciente acompañado de códigos de barra para que se puedan rastrear la correspondencia de pacientes y medicinas, reduciendo significativamente la posibilidad de error humano.

En el campo del periodismo, la demanda de periodistas y los redactores técnicos está disminuyendo por los sistemas automatizados que buscan información relevante en internet y bases de datos internos, y escriben informes a una velocidad impresionante. Un motor de IA llamado *Quill*, desarrollado en la Universidad de Northwestern, se convirtió en una compañía llamada Narrative Science, y está siendo usado para producir artículos automatizados para corporaciones e incluso revistas como Forbes (Wright, 2015). Estos sistemas pueden generar una noticia de un tema reciente en 30 segundos. Steven Levy, de la revista *Wired*, predice que estos tipos de programas escribirán el 90% de todas las noticias dentro de unos pocos años (Ford, 2015).

En su libro de 2015, *El futuro de las profesiones: cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos*, Richard y Daniel Susskind (padre e hijo), describen cómo los sistemas emergentes de «aprendizaje profundo» están asumiendo las tareas reservadas para los médicos, contadores, arquitectos, abogados e incluso profesores, entre otras profesiones. Los Susskind no son informáticos. El Susskind mayor es uno de los abogados más distinguidos del Reino Unido, y su hijo es un profesor de economía de Oxford. Ellos predicen el desmantelamiento de las profesiones como las conocemos. Los médicos pueden estar entre las primeras profesiones en verse afectadas. Los algoritmos de IA ya pueden diagnosticar ciertos tipos de tumores más acertadamente que los radiólogos humanos (Rajpurkar et al., 2017).

Halal, Kolber, Davies y Blobal (2017) describieron dos posibles futuros de inteligencia automática evolucionando hacia el 2030. El primero es una perspectiva de crecimiento que predice que mientras la mayoría de la rutina laboral será automatizada, habrá una demanda aún mayor de trabajadores con conocimiento, ya que trabajarán en conjunto con los algoritmos de IA. El segundo es una perspectiva de crisis que predice que se eliminará el 35% o más de los trabajos existentes debido a la inteligencia automática y/o robots, y que el desempleo se elevará con millones de personas alrededor del globo, hallándose sin perspectivas laborales.

Los pronósticos más pesimistas prevén un nuevo y aterrador tipo de tecno-feudalismo. En los sistemas feudales tradicionales, las clases bajas trabajan para sus señores feudales, y reciben lo suficiente de su trabajo para sobrevivir. El feudalismo medieval se basaba en una relación simbiótica en la cual los señores feudales necesitaban que los trabajadores construyeran su riqueza, y los trabajadores confiaban en los señores feudales para sobrevivir. Pero dentro del tecno-feudalismo, ya no se necesitarán siervos, porque los señores usarán a los robots para que hagan la mayoría del trabajo, y de esa forma no tendrán incentivo para ayudar a que el pobre sobreviva.

¿Qué hay detrás de visiones utópicas y distópicas tan divergentes respecto al futuro de la IA? Parte de la controversia nace del creciente conocimiento de que nadie puede explicar del todo estos sistemas de aprendizaje profundo, ni siquiera los informáticos que los crean. En su libro del 2015, *No se necesitan humanos: una guía para la riqueza y el trabajo en la era de la Inteligencia Artificial*, el futurista y emprendedor Jerry Kaplan escribió:

En la mayoría de los casos, les es imposible a los creadores de programas de aprendizaje automático vislumbrar en la estructura intrincada y en la evolución para entender o explicar lo que ellos saben o cómo resolver un problema, más que lo que yo puedo mirar en vuestro cerebro para entender qué estás pensando.

Las repercusiones de la IA en la educación

Aunque existe una incertidumbre considerable sobre el impacto final de la IA en los humanos, algunos expertos predicen un futuro más positivo. En su libro de 2014, *La segunda era de las máquinas: trabajo, progreso y prosperidad en un tiempo de tecnologías brillantes*, Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee, dos profesores de la Escuela de Administración y Dirección de Empresas Sloan, del MIT, predicen que hay tres resultados que los robots y las máquinas de aprendizaje profundo no serán capaces de cumplir en el futuro predecible: ideación, reconocimiento de patrones de marco amplio y comunicación compleja. La ideación aborda la creación de nuevas ideas, «pensar fuera de la caja». El reconocimiento de patrones de marco amplio involucra usar recursos de diversas firmas y examinar el cuadro completo (incluyendo factores sociales, políticos, económicos, culturales y técnicos), para encontrar una solución a los problemas más estructurados. La comunicación compleja requiere la integración de la comunicación verbal y no verbal, y matizar con empatía para lograr argumentos convincentes y persuadir a otros.

La educación de la alfabetización de medios tiene el potencial de abordar los tres resultados críticos (De Abreu et al., 2017). La capacidad de ideación se refuerza cuando los estudiantes aprenden a crear diferentes formas de medios para la autoexpresión como también un compromiso más importante con los problemas de la sociedad (Buckingham y Willett, 2010). El reconocimiento de patrones de marco amplio se estimula por los análisis críticos del impacto de los medios en el pensamiento y acciones humanos, especialmente importante en el despertar de la masificación de las fake news o noticias falsas (McNair, 2017). Las habilidades de comunicación compleja se mejoran a través del uso de los medios para desarrollar un discurso respetuoso y responsable sobre los problemas complejos de nuestros tiempos como el cambio climático, la persistente pobreza, y el futuro del trabajo a medida que el aprendizaje automático evoluciona. (Rogers et al., 2015).

La educación integral de medios involucra a los estudiantes en el aprendizaje «desde», «con» y «sobre» los medios y la tecnología. Aprender «desde» los medios y la tecnología se refiere al uso de los medios y la tecnología como vehículos para la entrega de materiales instructivos (Vandewaetere y Clarebout, 2014). El enfoque de aprender «desde» en la educación suele prometer mucho y lograr poco (Cuban, 2002, 2013). Desafortunadamente, cada vez que una nueva tecnología se ha lanzado a los muros de las salas de clases, ha habido predicciones demasiado optimistas sobre cómo tal o cual dispositivo o práctica innovadora «revolucionará» la educación (cf. Regalado, 2012). Demasiada investigación en tecnología educacional se ha enfocado en probar si nuevas formas de

medios y tecnología son más efectivas que la instrucción tradicional en aula, sin encontrar «diferencias significativas» (Reeves & Reeves, 2015). Diversos metaanálisis de los efectos de los enfoques de «desde», tales como instrucción informatizada muestran resultados, a lo sumo, modestos (Hattie, 2009).

Por otro lado, el enfoque de aprendizaje «con», trata a los medios y la tecnología como «herramientas cognitivas» que se dan directamente a los alumnos para que las usen para representar y expresar lo que saben o pueden hacer (Kim y Reeves, 2007). En el enfoque «con», los alumnos trabajan como diseñadores y productores que usan los medios y la tecnología como herramientas para analizar problemas de la vida real, acceder a información e interpretarla, organizar su conocimiento recién adquirido en soluciones prototípicas, y compartir lo que crean con otros para crítica y revisión (Jonassen, 1996). Estudios en aprendizaje «con» medios y tecnología muestran resultados promisorios, especialmente con respecto a desarrollar resultados de mayor orden, como la resolución de problemas (Jonassen, 2011).

Aprender «sobre» los medios y tecnología involucra ayudar a los estudiantes a analizar críticamente el contenido, formato, audiencias, objetivos, y los procesos mediante el cual se crea un libro, película, sitio web o cualquier otro medio (De Abreu et al., 2017). El aprender «sobre» se adopta cuando la educación de medios se infunde a través del currículum (Semali, 2010). La educación de medios ayuda a los estudiantes a desarrollar la conciencia del impacto que los medios ejercen en la sociedad, como también la necesidad de la responsabilidad social de los creadores y usuarios de los medios. La educación de medios también capacita a los estudiantes para desarrollar sus propias habilidades en diseñar y producir una amplia gama de medios. La habilidad de expresarse en múltiples medios es un habilidad cada vez más importante en una era dominada por los medios sociales (Greenhow, et al., 2016).

La importancia de la educación de medios

La educación contemporánea debe preparar a los estudiantes a sobrevivir en un mundo en rápido y constante cambio, uno en el cual el mero concepto de carreras de toda la vida pueda estar disponible solo para unos pocos elegidos (Ford, 2015). Además, los profesores, bibliotecarios, padres, estudiantes y el público en general debe cambiar su modelo mental de aprendizaje de uno enfocado en el almacenamiento de información en la memoria de largo plazo a uno que conciba el aprendizaje como una compleja red social de conocimiento, necesidades, pasiones y motivaciones en que la mente humana sea un solo nódulo. En este modelo mental de aprendizaje, que sigue evolucionando, el conocimiento es mucho más que una colección de hechos almacenados en la memoria de largo plazo, sino que involucra un espectro de estados mentales internos que oscilan desde las simples proposiciones (ej: afirmar que Chile es la capital minera del mundo), proceder a través de esquemas, reglas, reglas generales, habilidades automáticas y finalmente, modelos mentales (ej: interpretar las relaciones comerciales entre Chile y otros países como una forma de simbiosis económica) (Kyllonen y Shute, 1989). Los estados mentales «más altos» de conocimiento son particularmente importantes porque se cree que los modelos mentales sean la tesis de la solución de problemas generalizables y la creatividad.

Para obtener resultados más altos de aprendizaje como el desarrollo de modelos mentales robustos, se necesita más inversión en alfabetización de medios a todo nivel de educación, desde el preescolar hasta el posgrado. Las investigaciones han mostrado que el aprendizaje «desde» los medios y la tecnología tiene efectos limitados; el aprendizaje «con» los medios, tiene gran potencial para lograr resultados de mayor orden; y el aprendizaje «sobre» los medios es una materia notoriamente abandonada en las escuelas. Pero cada enfoque tiene su lugar, y los tres pueden ayudar a los alumnos a desarrollar mejores habilidades de investigación, de representación del conocimiento, de presentación y de reflexión.

Este documento genera muchas preguntas y expone algunas respuestas concretas sobre el impacto de la inteligencia automática en nuestro futuro y lo que los educadores pueden hacer para preparar a los estudiantes de aquel entonces. El filósofo francés, Voltaire, aconsejó: «Juzga a un hombre por sus preguntas más que por sus respuestas». Tal vez en diez años o más, alguien leyendo será capaz de decir: «Ese autor era como el niño que gritó «robot», pero a diferencia del lobo del refrán, el robot nunca llegó». ¡Ojalá! Pero el rápido desarrollo de la inteligencia automática nos llama a reflexionar sobre otra cita de Voltaire: «Todo está bien hoy, esa es nuestra ilusión».

Bibliografía

Brynjolfsson, Erik; McAfee, Andrew (2014). *La segunda edad de las máquinas: Trabajo, progreso y prosperidad en un tiempo de tecnologías brillantes*. Nueva York: W.W. Norton y Compañía.

Buckingham, David; Willett, Rebekah (eds.) (2010). *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media*. New York: Routledge.

Cuban, Larry (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*. Cambridge: Harvard Education Press.

----- (2002). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

De Abreu, Belinha; Mihailidis, Paul; Lee, Alice; Melki, Jad; McDougall, Julian. (eds.) (2017). *International Handbook of Media Literacy Education*. New York: Routledge.

Ford, Martin (2015). *El auge de los robots: La tecnología y la amenaza de un futuro sin empleos*. Nueva York: Basic Books.

Frank, Malcolm; Roehrig, Paul; Pring, Ben (2017). *What to Do When Machines Do Everything: How to Get Ahead in a World of AI, Algorithms, Bots, and Big Data*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Greenhow, Christine; Sonnevend, Julia; Agur, Colin (eds.) (2016). *Education and social media: Toward a digital future*. Cambridge: MIT Press.

Halal, William; Kolber, Jonathan; Davies, Owen (2017). «Forecasts of AI and future jobs in 2030: Muddling through likely, with two alternative scenarios», en *Journal of Future Studies*, vol. 21, N° 2, 83-96.

Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*. New York: Routledge.

Jonassen, David (1996). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

----- (2011). *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York: Routledge.

Kaplan, Jerry (2015). *Humans Need not Apply: A Guide to Wealth and Work in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: Yale University Press.

Kim, Beaumie; Reeves, Thomas (2007). «Reframing research on learning with technology: In search of cognitive tools», en *Instructional Science*, vol. 35, N° 3, 207-256.

Kyllonen, Patrick; Shute, Valerie (1989). «A taxonomy of learning skills», en Phillip Ackerman, Robert Sternberg; Robert Glaser (eds.). *Learning and Individual Differences: Advances in Theory and Research*. New York: W. H. Freeman.

Mar, Alex (2017). «Love in the time of robots», en *Wired*, vol. 25, N° 11, 81-97.

McNair, Brian (2017). *Fake News: Falsehood, Fabrication and Fantasy in Journalism*. New York: Routledge.

Rajpurkar, Pranav; Irvin, Jeremy; Zhu, Kaylie; Yang, Brandon; Mehta, Hershel; Duan, Tony; Ding, Daisy; Bagul, Aarti; Landlotz, Curtis; Shpanskaya, Katie; Lungren, Matthew; Ng, Andrew (2017). «CheXNet: Radiologist-level pneumonia detection on chest x-rays with deep learning». En <https://arxiv.org/abs/1711.05225>

Reeves, Thomas; Reeves, Patricia (2015). «Educational Technology research in a VUCA world», en *Educational Technology*, vol. 55, N° 2, 26-30.

Regalado, Antonio (2012). «The most important education technology in 200 years», en *MIT Technology Review*. En <http://technologyreview.com/news/506351/the-most-importanteducation-technology-in-200-years/>

Rogers, Theresa; Winters, Kari-Lynn; Perry, Mia; LaMonde, Anne-Marie (2015). *Youth, Critical Literacies, and Civic Engagement: Arts, Media, and Literacy in the Lives of Adolescents*. New York: Routledge.

Semali, Ladislaus (2010). *Alfabetización en multimedia Estados Unidos: Integrar la educación de medios a través del currículo*. Nueva York: Routledge.

Susskind, Richard; Susskind, Daniel (2015). *El futuro de las profesiones: Cómo la tecnología transformará el trabajo de los humanos expertos*. Oxford: Oxford University Press.

Vendewaetere, Mieke; Clarebout, Geraldine (2014). «Tecnologías avanzadas para aprendizaje personalizado, instrucción y desempeño». En J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen; M.J. Bishop (eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Nueva York: Springer.

Walsh, Toby (2017). «Will robots bring about the end of work?», en *The Guardian*. En <https://www.theguardian.com/science/political-science/2017/oct/01/will-robots-bring-about-the-end-of-work>

Wright, Alex (2015). «Algorithmic authors», en *Communications of the ACM*, vol. 58, N° 11, 12-14.



¿Leer desde la cuna? Lectores en la primera infancia

**El derecho al lenguaje y a la ensoñación
poética. Prácticas de lectura y escritura
con niños pequeños**

María Emilia López

53

**Queremos aprender: programa integral
de alfabetización temprana**

Ana María Borzone

63

**Animación lectora en la primera infancia:
lectura a través de los sentidos**

Lorena Moya

75

**De la puerta hacia adentro: creencias y
prácticas de desarrollo, lenguaje y lectura en
hogares chilenos urbanos de bajo nivel SES**

Mercedes Rivadeneira

83

El derecho al lenguaje y a la ensoñación poética. Prácticas de lectura y escritura con niños pequeños

Por María Emilia López

ARGENTINA

Esta ponencia estará centrada en tres grandes aspectos de la relación entre lectura y primera infancia:

1. El lenguaje: las intervenciones que generan psiquismo y a la vez experiencias poéticas. La disponibilidad psíquica, lúdica y estética de los mediadores; la relación con las familias; los libros como bienes culturales de pertenencia para los niños.

2. La formación y las experiencias para niños pequeños y sus familias en diversos espacios públicos: bibliotecas, centros infantiles (México, Colombia, Argentina).

3. Los efectos de la lectura literaria temprana en los procesos de alfabetización convencional y en el acceso al lenguaje: experiencia de lectura del jardín maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, cuya investigación muestra, a través de 80 niños de 0 a 3 años, interesantes procesos de construcción de la lectura y la escritura, basados en la presencia de la lectura literaria fluida. Estos resultados permiten pensar en nuevos modos de trabajo sobre la alfabetización de los niños pequeños.

Me interesa especialmente pensar la construcción de nuevos dispositivos culturales como políticas públicas para los bebés, los niños pequeños y las familias, o la relación juego-lectura-literatura y vínculos tempranos.

Qué significa el lenguaje en la vida de los niños pequeños

Para pensar el lenguaje desde el nacimiento, los bebés están totalmente desprovistos de cualquier tipo de alfabeto, tanto visual, como lingüístico, táctil, corporal, etc. Todo lo que los recibe deberá ser interpretado. El lenguaje es, desde ese punto de vista, una conquista imprescindible. Se llega a él a través de las interacciones con los adultos dadores de palabras, de miradas, con las oportunidades que genera el entorno afectivo a su alrededor. Cuanto más rico es ese ofrecimiento, cuantas más «entradas lingüísticas» haya en la vida de los bebés, más posibilidades tienen de entrar en el universo simbólico.

Los bebés escuchan y discriminan la voz de la madre desde el cuarto o quinto mes de gestación. En este sentido, el lenguaje intrauterino tiene también un importante valor de supervivencia porque estimula al bebé a prestarle especial atención, y eso influye en la constitución del apego, algo vital en esa etapa. Junto con los sonidos de su voz, aparecen los ritmos de su lenguaje, y el feto es capaz de reconocer la melodía y los ritmos de la lengua materna, que será la suya. Desde este momento, la cuestión del ritmo es constitutiva en la vida psíquica del bebé.

El mismo lenguaje que da lugar a la vida mental y afectiva es origen del juego, las primeras palabras hacia el niño, las primeras asociaciones entre gesto y palabra (cosquillas, caricias, balanceos) son lúdicas, poéticas, cargadas del «como si» propio del juego.

En el juego del lenguaje ocurren de manera simultánea dos fenómenos: la elaboración de un psiquismo (fundamento de la capacidad de pensar y simbolizar) y el ingreso al territorio de la metáfora, del hacer «como si», a la capacidad de construir realidad a partir de la fantasía. Allí, el niño es capaz de percibir el exceso no funcional de la lengua, origen de la experiencia artística.

Qué significa la literatura o la experiencia poética en un sentido amplio

La primera infancia es la etapa de la vida en que se aprende a simbolizar, y simbolizar es la base de la experiencia de pensamiento. Sin jugar, sin cantar, sin leer o escuchar historias fictionales es difícil enriquecer la capacidad de pensar. Qué lugar le otorgamos a la palabra lúdica y poética, a la lectura y a la presencia de los libros en la vida de los niños es una pregunta por la capacidad de pensamiento de una sociedad, por su habilidad para inventar y revertir el estado de las cosas.

Está claro que el lenguaje no es solo lengua fáctica, es decir, más allá de lo funcional propio de la comunicación, el lenguaje es la materia con la que componemos procesos imaginarios. Por eso, ofrecer tempranamente lecturas literarias es introducir a los niños en el derecho a imaginar, a inventar, porque el formato literario habilita nuevos modos de pensar, o fortalece lo que los niños traen como posibilidad a flor de piel: imaginar y fantasear es legítimo y potente, pero al principio de la vida esos procesos necesitan un tiempo y un espacio que en parte depende de los adultos que acompañan.

Por otro lado, para imaginar hay que tener materiales, un con qué, un cuándo. Y en ese sentido, los relatos orales, los juegos tradicionales de palabras y los libros son el bagaje ficcional que se convierte en trampolín para lo propio.

Lenguaje y literatura están fuertemente imbricados. De ese modo se abarca todo el espectro que el lenguaje puede proveer: comunicación, creación y alimento ficcional.

Por todo esto, cuando aparece algún déficit de lenguaje en la primera infancia los niños están en riesgo, y generalmente asociamos esos déficit con poblaciones desfavorecidas social o económicamente. Donde la vida apremia, donde los procesos simbólicos se resienten por falta de estímulos, parece que se resiente también el lenguaje, los intercambios entre niños y adultos son escasos, la lengua fáctica se apodera de la escena.

Sin embargo, en el trabajo constante con familias de niños pequeños, lo que observo es que este déficit de lenguaje ya no está asociado a las condiciones económicas o simbólicas tal como lo hemos estudiado en otros momentos. La vida contemporánea produce sismos sobre el lenguaje, la irrupción de la tecnología más el apremio de la vida urbana hace que las ocasiones de intercambio oral, las experiencias dialógicas y la cantidad de entradas lingüísticas a las que los niños están expuestos sean muy escasas. El lenguaje contemporáneo está notablemente empobrecido para niños y adultos, solo que en el caso de los niños de primera infancia esa erosión de lo poético, de lo afectivo, de las largas frases dedicadas a la conversación sobre sus juegos, sobre lo que cada uno hizo a lo largo del día, sobre la vida cotidiana, horada en la construcción misma del aparato lingüístico. El problema de la

pobreza del lenguaje no es entonces un problema de algunos: en esta vida contemporánea es un problema de todos.

Desde este punto de vista, las intervenciones lectoras con bebés y niños pequeños tienen un impacto enorme sobre el déficit lingüístico en general, y especialmente sobre lo poético y lo vincular, otro tema que atraviesa una crisis significativa. Ser padre o madre hoy es una tarea muy compleja, ser bebé o niño pequeño, mucho más.

Políticas culturales dedicadas a la lectura y la primera infancia

Quisiera compartir algunas ideas, procesos y resultados de tres experiencias que creo pueden resultar nutritivas para pensar las intervenciones con niños pequeños y familias.

Seminarios de Formación sobre lectura y primera infancia, a través de la Biblioteca Nacional de Colombia

Este proyecto de formación sobre lectura y primera infancia¹ surge dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, del Ministerio de Cultura de Colombia, y se inscribe en la estrategia de atención integral a la primera infancia «De cero a siempre». Tradicionalmente, las bibliotecas públicas han atendido a usuarios que pueden resolver por sí mismos su relación con dicho espacio: niños, jóvenes o adultos iniciados en la lectura, lectores que demandan en función de una necesidad surgida del hecho mismo de saber leer. Esta propuesta, en cambio, involucró a los más pequeños. La intención fue formar a bibliotecarios de todo el país para que cada uno desarrollara en su propia comunidad, en su biblioteca y también en zonas alejadas, un proyecto destinado a incluir a los bebés y a los niños pequeños con sus familias. Entre 2011 y 2014 se realizaron 15 seminarios intensivos, de una semana de duración cada uno, donde se formaron más de 600 bibliotecarios.

Tuve a mi cargo el dictado de dichos seminarios, donde trabajamos contenidos teóricos, no solo propios del lenguaje y la literatura; pensamos en sus propios procesos lectores, analizamos los libros de las colecciones que había enviado el Plan Nacional de Lectura a cada biblioteca, pensamos en las características de los bebés y del público adulto que recibirían, trabajamos sobre cuestiones de la crianza y el desarrollo psíquico, la importancia de la palabra desde lo simbólico, lo poético, lo afectivo, y al finalizar esa instancia, cada uno diseñó su proyecto.

En cada seminario leímos cientos de libros; los gozamos, los analizamos, los discutimos, leímos en voz alta; con todos ellos hicimos profundos ejercicios de lectura literaria, informativa, conceptual y artística.

Luego de asistir al seminario, cada bibliotecario comenzó a escribir en una bitácora el desarrollo de su práctica, y una vez por mes enviaban esos escritos, con los cuales ellos y las responsables del proyecto fuimos evaluando y retroalimentando su quehacer. Con estas acciones, la tarea no se agotó en la semana de formación y trabajo compartido, sino que el proceso de pensamiento continuó más allá de la instancia presencial, lo que permitió nutrir y dar profundidad a las experiencias. Desde el punto de vista de la formación, el acompañamiento a largo plazo garantiza una continuidad enriquecida de la práctica, dado que

¹ Coordinación del Proyecto por la Biblioteca Nacional de Colombia: Graciela Prieto.

frente a los conflictos epistemológicos que pueden surgir ante la novedad de la propuesta, o los desánimos propios de ciertos avatares que no se pueden evitar, quienes acompañamos ayudamos a pensar y a metabolizar. De ese modo el entusiasmo se renueva y en esa condición, el trabajo se vuelve más intenso y creativo.

Algunos testimonios

El siguiente texto forma parte de una de las bitácoras de Maritza Astrid Castilla, bibliotecaria de Tolima, quien comienza a ensayar sus primeros encuentros con madres y bebés. En su bitácora relata:

La segunda mamá con la que hicimos el encuentro de lectura vino con su bebé Mario, que tiene tres meses de edad. La mamá de Mario tiene catorce años y es madre soltera, se apoya mucho en su propia madre. A pesar de ser una madre menor de edad, lucha por sacar adelante a su hijito.

En cuanto a la experiencia con la lectura, inicialmente Mario lloraba, yo le hablaba y él simplemente lloraba; me alejé un poco de ellos pero él se sentía incómodo, trataba de zafarse de los brazos de la mamá, fue difícil llamar su atención. Luego llegó al escenario la abuelita y vi cómo el niño se sintió más cómodo con ella, se tranquilizó y empezó a escuchar la voz de su abuela y a mirar las imágenes. Así pasaron un buen rato, entonces nuevamente me acerqué. Por una parte, Mario ya había tomado su tetero y parece que se sentía más cómodo con su abuelita. Comenzamos a leer el libro *La familia*, que le interesó mucho. Lo leímos tres veces. Otro libro que leímos es *Cosas rojas*. Cuando leíamos estos dos libros, Mario movía con insistencia los pies y balbuceaba, como si quisiera decir algo. Después le tomé de las manos y comencé a pronunciar su nombre, a señalarle y nombrarle a la mamá y a la abuela; las tres le cantamos la canción *Debajo de un botón y El elefante se balanceaba*. La música le gustó, le repetimos *Debajo de un botón* hasta que se quedó dormido.

En el relato de Maritza, la creación del ambiente de lectura está atravesada por los libros, la oralidad, la música, las canciones tradicionales y, sobre todo, la escucha, la demora y la disponibilidad. Una bibliotecaria que está tratando de «leer» a Mario, sus gustos, sus necesidades, sus tiempos, también los de su mamá. Una bibliotecaria que genera un espacio de lectura en el que todos pueden ir construyendo confianza, paso a paso, hasta entregarse a la participación más genuina. El tiempo psíquico del adulto se pone a disposición del niño para acompañarlo en su propio proceso de construcción mental. En este caso, el tiempo psíquico de la bibliotecaria también se puso a disposición de la madre de Mario y de su abuela, y ayudó a construir una experiencia de lectura / canto / arrullo / voz y ternura de esas que provocan huellas psíquicas vitalmente enriquecidas.

En su relatoría de la segunda sesión con Mario, Maritza agrega:

Mario estaba feliz, parece que ya tomó confianza, no lloró, tampoco pidió tetero, le encantó jugar con los otros niños. Al despedirnos, la abuelita me preguntó si lo podía traer mañana; le dije que por supuesto, aunque tenemos la sesión de lectura con Mario los sábados en la mañana. Le dije que no había problema, que ellos son bienvenidos todos los días a la biblioteca.

¿Qué clase de lector es Mario? ¿Podríamos decir que Mario ya es un lector? ¿De qué se trata la experiencia que involucra a Mario, su mamá, su abuela y la bibliotecaria? Subrayo la importancia que tienen para el despertar sensible, intelectual y estético de los niños los

primeros intercambios lingüísticos y lúdicos con la madre, el padre o las figuras sustitutas, y en situaciones como las que relata Maritza y muchos otros bibliotecarios, el espacio simbólico, sensible y lector que se despliega en el ámbito de la biblioteca, tan humanizante como creador y vehiculizador de la cultura. Porque ayudar a una mamá a descubrir nuevos modos de relación con su hijo (cantarle, leerle, jugar con sus dedos y una cancioncita o balbuceo, descubrir cuánta capacidad de atención manifiesta) es una forma de construir cultura de cuidados, cultura de afectos, cultura poética y estética.

Mientras su mamá aprende a relacionarse con él poéticamente, Mario descubre libros, ritmos, música, nuevas cadencias del lenguaje, otra dimensión del tiempo distinta a la de sus apremios vitales (comer, dormir, resolver su digestión), y también las habilidades de una tercera persona en su vida: la bibliotecaria que está dispuesta a ampliar su universo de posibles, a desgarrar el tiempo cronológico e inventar otro modo de estar en el mundo. La bibliotecaria ha mostrado en su intervención, además de flexibilidad, la riqueza de contar con variedad de materiales y formatos: libros, canciones, conversación. Ha variado los modos de acercamiento en función a las posibilidades de Mario, su mamá y su abuela. Ha confiado por igual en los libros y en la palabra oral. Ha conjugado la experiencia lúdica, musical, artística, literaria y vincular en la sesión que nos relata.

La lectura de los libros, la puesta de atención en una imagen, en un gesto de las manos, en un tono, en la serie de significantes que hacen a la metáfora; como cuando Mario –que en este caso representa a muchos bebés– pasa del llanto al entusiasmo, y «dice» con sus piecitos agitados que eso de leer, de ser leído y cantado le gusta mucho, entonces la experiencia cultural de la biblioteca se resignifica y demuestra que la lectura es, como decíamos anteriormente, un hecho psíquico y afectivo que desemboca en lo poético.

En la última bitácora, Maritza cuenta que Mario ya tiene ocho meses. Ahora se sienta, interactúa con otros bebés, está muy divertido y su mamá ya se hace cargo sola de asistir a las sesiones de lectura. El repertorio de Mario se ha ampliado notablemente y el de su mamá también.

Elvia Rosa Palma Franco, bibliotecaria de Baranoa, cuenta este testimonio de una mamá en su biblioteca: «Nunca había tenido la oportunidad de leerle a mi bebé un cuento; pensé que eso solo se presentaba en familias que tienen la oportunidad de comprar libros a sus hijos».

Podría relatar muchísimas experiencias de las que nos compartieron los bibliotecarios, muy emocionantes, que dan cuenta de verdaderas posibilidades de democratización de la lectura. Las familias incorporaron la visita regular a la biblioteca entre sus prácticas culturales y la reconocen como un lugar de pertenencia.

Diplomado «Arte, juego y lectura en la primera infancia», Biblioteca Vasconcelos y Secretaría de Educación Pública, México.

Este diplomado anual estuvo destinado a educadores de educación inicial, bibliotecarios y promotores culturales que trabajan con primera infancia. Se realizaron dos ediciones; tuve a mi cargo la dirección académica y la escritura de las clases semanales. Al ser una instancia de largo plazo, se pudo trabajar en profundidad tanto cuestiones relacionadas a la lectura y la literatura como al juego y el desarrollo psíquico de los niños pequeños, y también revisar las propias prácticas para concluir con la escritura de un proyecto propio.

Comparto algunos testimonios:

Luis es director de un centro de desarrollo infantil que recibe a niños de 45 días a 3 años de edad. De su equipo, además de él, participaron dos educadoras y dos asistentes educativas. Esta participación colectiva potenció muchísimo las transformaciones en su centro, se generaron grandes discusiones, pusieron patas para arriba todo lo que venían haciendo.

En una de sus intervenciones en el foro dice:

Nunca imaginé que estábamos desperdiciando tanto el trabajo con los libros. Tenemos muchos libros que manda la SEP, creía que estimulábamos a los niños, pero ahora me doy cuenta de que los libros están totalmente desaprovechados, leemos una vez por semana, los libros están encarcelados en la biblioteca, no están en los salones, eso de dejar que imaginen lo que quieran, ¡nunca! Siempre estamos tratando de que el libro sirva para algo, es decir, no confiamos en él... Y también nos quejamos porque los padres no acompañan las actividades, pero nunca se me había ocurrido pensar que el padre también necesitaba compañía. Me parece un gran descubrimiento todo esto. Siento que no he sido un director «suficientemente bueno», como dice Winnicott. Tengo que ponerme a trabajar.

Marianela es profesora de Formación docente, y escribe en un foro:

En la escuela normal donde trabajo todas las estudiantes están muy movilizadas, estoy llevando todo esto que aprendemos que es de verdad una forma muy distinta no solo de ver y pensar los libros; lo más excepcional es incluir a los padres de esta manera, considerar que para ellos también puede haber un camino lector. Y resulta que las estudiantes se entusiasmaron tanto que ahora estamos pensando en hacer sesiones de lectura para bebés y sus madres y padres los sábados por la mañana. Ya nos estamos organizando, pero antes ellas también tienen que escribir sus proyectos, como nosotros. No es cuestión de hacer cualquier cosa.

Tres meses después, Marianela cuenta que ya tienen dos sesiones de lectura por semana, que escriben reseñas de libros, que están consiguiendo armar una pequeña biblioteca de préstamo. La escuela está en un lugar periférico de la ciudad, la biblioteca que hacen nacer es su jardín.

Lectura y biblioteca en el jardín maternal de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires)²

Quisiera compartir algunas ideas sobre el Programa de Lectura y Biblioteca que desarrollamos en el jardín maternal que dirijo, donde recibimos a niños de 45 días a 3 años de vida. Como en las otras situaciones de lectura que he mencionado, se trata de un proyecto que atraviesa a toda la comunidad, que intenta producir un acercamiento temprano a los libros y sobre todo a potenciar esa relación de lenguaje entre padres e hijos. También allí coordiné un Programa de Formación e Investigación para todos los docentes que trabajan. Nos hacemos muchas preguntas, investigamos, leemos, leemos y leemos, confiamos en la inteligencia de todos, incluidos los bebés, –entonces damos mucha libertad a los niños y les ofrecemos libros retadores–, y ya estamos casi seguros de que leer es una de las mejores cosas que les puede pasar a los bebés y a sus padres.

² El jardín maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires recibió el Premio Pregonero por su Programa de Lectura y Biblioteca para bebés y niños pequeños, otorgado por la Fundación El Libro, en el año 2014.

¿Cómo se materializa este programa?

Leemos desde el primer día: en todas las salas hay propuestas de lectura; cada sala tiene su biblioteca a disposición de los niños o sus canastos de libros en el caso de los bebés. Los chicos pueden servirse a libre demanda, por lo que leemos varias veces al día. Los adultos estamos disponibles, más allá de las propuestas grupales, para leer en cualquier momento. Los chicos eligen.

Una biblioteca con gran y variado acervo: tenemos una biblioteca con muchos títulos, que hemos ido incorporando poco a poco. El presupuesto es escaso, pero priorizamos la compra de libros, más algunas instancias que ayudan. De los títulos más pedidos hay varios ejemplares.

No confiamos en las estandarizaciones acerca de las «edades lectoras». Sabemos que la edad del lector es cultural más que biológica, entonces qué puede leer un bebé o un niño de dos años es algo totalmente relativo, dependerá de cada niño, de su experiencia y de sus gustos. Por eso, los libros que tenemos en nuestro acervo no siempre son los considerados «para bebés y niños pequeños». Son ellos los que nos muestran qué libros necesitan.

Buscamos producir lecturas emancipatorias, que se refiere a la capacidad de construir sentido, por eso no llevamos ninguna lectura hacia la moraleja o los valores morales, permitimos y estimulamos que sean los niños quienes encuentren el cauce más oportuno para cada libro. Esto parece simple pero no lo es. Correr la lectura literaria del «aprovechamiento» didáctico supone una gran confianza en el arte, en la ficción y en el juego como forma prioritaria de pensamiento en la infancia.

Leemos con los niños y con sus padres: por la mañana temprano o por la tarde, cuando los niños ingresan, los libros siempre están preparados en sus salones. Muchos niños eligen leer un libro con sus padres como ritual de despedida, antes de que estos se vayan a trabajar. Esta pequeña acción, acompañada por nosotros, funciona como un alimento para la disponibilidad de los padres y para la valoración de la experiencia. Así también descubren nuevos libros y se entusiasman con determinados autores.

El préstamo es esencial para nosotros. No hay democratización de la lectura si los libros no se vuelven andariegos. Pero para los padres de nuestros niños, al inicio de la experiencia, un libro no quiere decir nada (o casi nada) como posibilidad de intercambio o de juego con ese ser prematuro de lenguaje. Por eso construimos algunos rituales de inicio del préstamo:

Cuando los bebés ingresan, hacemos un préstamo acompañado, semana a semana, con libros que seleccionamos especialmente, tantos libros como bebés hay en el grupo. Para cada libro escribimos una reseña, que se va con el libro en su bolsita, viernes a viernes. Mientras tanto, conversamos con los padres, tratando de levantar las capas que no son obvias en la lectura con un bebé. Luego de esa rotación poética, cada uno se lleva todo lo que quiere, cuando quiere.

Este inicio es performático, y lo pensamos así pues, ¿por qué suponer que los padres sabrán de antemano el valor de la experiencia de lectura?, ¿por qué suponer que en un adulto siempre hay un «lector» en el sentido más pleno y contagioso del término?

Hay muchos adultos que se encuentran por primera vez con los libros y la situación dialógica alrededor de ese «tercero cultural», que es el libro, en esta instancia con sus hijos pequeños.

Los procesos de alfabetización convencional y su relación con la lectura literaria

¿Cuáles son las consecuencias de estos procesos lectores amorosos, generosos y cotidianos? Además de la riqueza de su vocabulario y de su pensamiento, de su capacidad de imaginar, nuestros niños comienzan a interesarse por la lectura y la escritura en el sentido convencional muy tempranamente. Esta experiencia lectora incide notablemente en sus procesos de alfabetización.

Cito a Graciela Montes:

El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensayo formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. (...) Para el escritor su escritura, como para el niño su juego, son cosas perfectamente serias.

(...) El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto, si le dice, lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que le hace decir al texto, y el texto le dice a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro (1999).

Jugar, escribir y leer tienen, parece, algunas cosas en común.

Alrededor de los dos años y medio, nuestros niños comienzan a manifestar saberes específicos sobre la lectura y la escritura. La mayoría de ellos egresa a los 3 años y medio o 4 años con hipótesis sobre la escritura, juegan con gran interés con sus nombres, con los de sus amigos, «escriben» ideas, relatos a su modo, y cuando realizo el seguimiento de nuestros niños en sus nuevas escuelas, encuentro que prácticamente todos se alfabetizan alrededor de los cuatro o cinco años, todos entran a primer grado leyendo y escribiendo, con absoluto placer e interés. Y esa relación con la lectura y la escritura se proyecta en el tiempo.

Lo que quise compartir con ustedes es –fundamentalmente– la riqueza que producen las experiencias de lectura literaria temprana, gratuitas, y los enormes efectos que traen aparejadas, en la vida de los más pequeños, incluida la alfabetización convencional. Me arriesgo a decir que si en todos los jardines de infantes y jardines maternos realizáramos una verdadera tarea de lectura literaria a libre demanda, si en todas las bibliotecas creáramos espacios sistemáticos para los bebés y sus familias, no solo disminuiría el déficit de lenguaje, sino que los niños aprenderían a leer y a escribir con mayor fluidez, alegría y autonomía. Y probablemente antes, pero no por precocidad, sino por inmersión en un modo de pensar el lenguaje tan amoroso como poético.

Bibliografía

Karmiloff, Kyra; Karmiloff-Smith, Annette (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. España: Morata.

López, María Emilia (2015). «Nacer a lo poético. La envoltura narrativa como derecho cultural de niños y adultos», en *Palabras que zurcen*. México: Conaculta.

Queremos aprender: programa integral de alfabetización temprana

Por Ana María Borzone

ARGENTINA

El planteo de estas jornadas reviste especial relevancia en tanto pone el foco en el dominio de la lectura como vía fundamental para una escuela y sociedad inclusivas. En esta misma línea se han elaborado, aplicado y evaluado programas de alfabetización temprana cuyo conocimiento es imprescindible en países como los nuestros, en los que aún perduran factores de riesgo por pobreza en un porcentaje importante de la población infantil.

En la década del sesenta comenzó a debatirse si todos los niños estaban en condiciones de aprender a leer antes de los seis años o solo los de nivel socioeconómico medio. Asimismo, los pedagogos se preguntaban si forzar a los niños a aprender a leer antes de los seis años no tendría consecuencias posteriores negativas sobre sus habilidades socioemocionales, como por ejemplo, rechazo hacia la lectura.

Durante la década del setenta, entre otras iniciativas, en USA se elaboró el programa BRP (Beginning Reading Program) para jardines infantiles, que tenía por objetivo que los niños leyeran y comprendieran textos breves antes de su ingreso a primer grado (Schutz, 1970). El programa articulaba un trabajo fónico sistemático con actividades de comprensión que se incorporaban a las actividades curriculares diarias. Los resultados de la aplicación de este programa en más de dos mil escuelas, en su mayoría en sectores desfavorecidos, mostraban que los niños podían aprender a leer antes de los seis años y que el nivel de lectura logrado dependía del tiempo, en unidades de enseñanza, que los docentes habían dedicado al programa (Hanson y Schutz, 1978).

Trece años después se realizó un estudio para evaluar los efectos a largo plazo del aprendizaje temprano, comparando niveles de desempeño de dos grupos, de mil quinientos estudiantes cada uno: un grupo que había aprendido a leer en el jardín infantil con otro grupo que no había participado del programa BRP (Hanson y Farrell, 1995). Los resultados mostraron que el grupo del programa BRP tenía un desempeño significativamente superior al del otro grupo en las habilidades evaluadas, que incluían también el tiempo dedicado a lectura fuera del ámbito escolar. Por lo que se concluye que el efecto de la intervención temprana es superior al efecto que puede tener en otros periodos (Zigler, Gilliam y Jones, 2006).

En consonancia con estos resultados, las investigaciones recientes, realizadas en el marco de la neurociencia cognitiva, señalan que a los cuatro años ciertas áreas de la corteza visual son ya muy sensibles al reconocimiento visual de las letras cuando se enseñan las correspondencias (Brem, 2010). Asimismo, este aprendizaje temprano incrementa la actividad neuronal en esa zona y da lugar a modificaciones estructurales en las conexiones entre las áreas involucradas en el aprendizaje de la lectura (Saygin, 2013).

Se puede pensar que los resultados de estos estudios, entre otros, coinciden con los obtenidos en la aplicación del programa BRP en cuanto a la posibilidad de un aprendizaje temprano de la lectura, aprendizaje que se ve también favorecido como señala Dehaene et al. (2015) «por la impresionante plasticidad del cerebro infantil». Pero la plasticidad, que depende de la experiencia, da cuenta tanto de la alta vulnerabilidad como de la adaptabilidad del cerebro humano durante el desarrollo. Dicha vulnerabilidad podría explicar el vínculo entre pobreza e inferior desempeño académico, dado que se han observado volúmenes de desarrollo inferiores en algunas zonas del cerebro, críticas para el aprendizaje, en niños de sectores desfavorecidos (Hair et al., 2015).

La importancia de la alfabetización temprana para la futura trayectoria escolar se ha retomado actualmente, ampliando sus alcances, a través del concepto de School Readiness (Listo para la escuela) (Blair, 2002; Duncan et al., 2007; Haigh, 2008; Unicef, 2012).

Desde esta perspectiva se plantea como objetivo de los programas de jardín que, antes de su ingreso a la escuela primaria, los niños desarrollen las habilidades socioemocionales, lingüísticas y cognitivas que habilitan todo tipo de aprendizaje posterior. Se trata de un constructo multidimensional que articula la influencia de la familia, compañeros, escuela y comunidad en línea con la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979).

Las tres dimensiones de este constructo son, según Unicef (2012), Niño Listo, Escuela Lista, Familia y Comunidad Listas. Un Niño Listo para la escuela es aquel que posee un dominio de habilidades y conocimientos que le permitirán desenvolverse adecuadamente en el entorno escolar, avanzar en sus aprendizajes y tener una trayectoria exitosa. Las definiciones amplias de Niño Listo comprenden las cinco dimensiones del desarrollo integral infantil: desarrollo físico-motor; socio-emocional; lingüístico; cognitivo y conocimientos generales; habilidades precursoras de la alfabetización.

Por su parte, una Escuela Lista es aquella que facilita la transición entre jardín y primaria, y asegura una enseñanza de calidad para todos, evitando el desafío que involucra para los niños pequeños el ingreso a una institución cuya dinámica de trabajo marca un corte abrupto con la anterior. Se entiende por calidad, tiempo suficiente de enseñanza, materiales de aprendizaje –libros, juegos, entre otros– apoyo continuo a docentes competentes y enseñanza efectiva. Asimismo, se consideran estrategias para tender puentes entre la cultura del niño y la de la escuela, incorporando la diversidad cultural al aula.

Finalmente, Familia y Comunidad Listas nos enfrentan con la brecha entre distintos sectores sociales, niños que están, en alguna de las dimensiones consideradas, años detrás de sus pares. (Brooks-Gunn, Britto y Brady, 1999). Sin embargo, si se estrechan las relaciones entre la escuela, familia y comunidad, es posible que todas las familias compartan objetivos similares para la educación de sus hijos, actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje, y compromiso para apoyar y acompañar dicho proceso en el hogar.

Fabian y Dunlop (2006) y Vogler et al. (2008) plantean School Readiness como un tiempo de transición: los niños se incorporan con la formación adecuada a un nuevo entorno de aprendizaje, las familias aprenden a interactuar con un nuevo sistema cultural e institucional, y la escuela se prepara para recibir en el sistema nuevos y diversos grupos de niños.

Durante las últimas décadas, la definición de School Readiness ha cambiado desde una perspectiva que focalizaba en la maduración a otra centrada en la interacción del niño con su entorno. De ahí la relevancia que han cobrado los programas integrales de desarrollo

infantil como estrategia viable para salvar la brecha entre niños provenientes de distintos sectores sociales, mejorar la equidad y alcanzar el desarrollo pleno de todo el potencial infantil (Unicef, 2012).

Se ha evaluado el impacto de este tipo de programas en comunidades en riesgo por pobreza y se ha observado disminución de la repitencia y abandono (Save the children, 2003) en consonancia con innumerables estudios que muestran los efectos positivos de las intervenciones tempranas (Ver revisión, Unicef, 2012). Asimismo se han documentado los efectos negativos de la falta de intervención integral temprana, sistemática e intensiva (Unicef, 2012).

El programa «Queremos aprender»

En el marco de este planteo y en línea con experiencias anteriores elaboramos el programa «Queremos aprender» (Borzzone y De Mier, 2016). Este programa retoma algunos ejes de otras propuestas anteriores, como Ecos (Borzzone y Marro, 1989; Borzzone, 1997) y Alfabetización Intercultural (Borzzone et al., 2011) e incorpora nuevos ejes, habilidades socioemocionales y cognitivas básicas, y una mayor cantidad de textos y actividades con ellos. El trabajo que se plantea es sistemático, intensivo y con una clara progresión en dificultad, (Vygotsky, 1964; Nelson, 2009). En términos generales, el programa responde a los estudios realizados desde la psicología del desarrollo, de la psicología cognitiva y de la neurociencia cognitiva.

Se plantean cinco dimensiones cuyas influencias son mutuas y constituyen los ejes de todo programa de desarrollo integral: 1. físico y motor (que involucra tanto el área de la actividad física como el cuidado de la salud); 2. emocional y social (el reconocimiento y regulación de las emociones y comportamientos sociales solidarios y de respeto y compromiso por el otro y el medioambiente en el que vivimos); 3. lenguaje oral (habilidades para comunicarse a través del lenguaje: producir y comprender textos); 4. cognición y conocimientos (desarrollo de las habilidades cognitivas básicas, memoria, atención, funciones ejecutivas que potencian el aprendizaje. Conocimientos sobre el mundo cercano y distante, necesarios para vivir y participar activamente en la sociedad); 5. precursores de la alfabetización (conciencia fonológica, reconocimiento de la escritura como lenguaje y sus funciones, procesamiento visual de la escritura, dominio de un estilo de lenguaje escrito).

El programa consta de los siguientes materiales:

Guías para el docente (Benítez, Plana y Marder, 2017; Borzzone et al. en curso). Estas guías proporcionan los fundamentos teóricos sobre los que se apoya el programa y sus propuestas. Asimismo, presenta orientaciones sobre el modo de desarrollar cada una de las actividades.

Sonidos y letras en acción (Dalla Fontana et al., 2017). En este cuadernillo se van introduciendo los sonidos y las letras correspondientes. Se promueve el desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos con sonidos y de una canción en la que se repite un sonido. Cada letra va acompañada también por gestos. Se proponen actividades de trazado y de completamiento de palabras. Si bien se considera la lectura de palabras, el foco está puesto en el aprendizaje de las correspondencias y de la escritura de palabras y textos.

Klofky y sus amigos exploran el mundo 1 y 2 (Borzzone y De Mier, 2017; Borzzone y De Mier, en curso). Se trata de dos libros de actividades. El uso de este material en jardín y en

primer grado permitiría articular ambos niveles a través de una continuidad en la manera de trabajar del docente y en los contenidos y actividades que siguen la progresión del desarrollo infantil. Ambos libros tienen la misma estructura global: una novela por entregas (5 episodios) y 15 secuencias didácticas.

Novela por entregas: el protagonista de esta novela es Klofky, un extraterrestre que, por un desperfecto de su nave, aterriza en una escuela. Se incorpora como un alumno más a un grupo de niños de 5-6 años. La novela le otorga cohesión al material al establecer en las secuencias un diálogo entre el protagonista y los chicos. El protagonista, que no solo aparece en el libro sino que se introduce en el aula como un títere, se transforma en una figura de referencia con la que los niños se identifican por sus sentimientos, empatía, travesuras, curiosidad y con el que dialogan sin inhibiciones, según hemos observado en experiencias anteriores.

El personaje tiene una característica particular: cambia de color en función de la emoción o sentimiento que experimenta mientras vive aventuras en distintos contextos. A través de estas aventuras, los niños toman contacto con diferentes entornos sociales y naturales, y aprenden sobre eventos pasados (por ejemplo: pinturas rupestres realizadas por los pueblos originarios), presentes (animales, paisajes, tipos de energía y otras problemáticas ecológicas), futuros y no tanto (los robots).

Las secuencias didácticas están formadas por 14 apartados:

1. Compartimos

Cada secuencia comienza con el relato de un niño de distintas zonas del país y de otros países americanos. Este relato actúa como modelo del desempeño esperable en los niños. Asimismo, introduce las voces de otros niños. Como Klofky puede comprender muchas lenguas distintas, si el niño niña que relata proviene de una comunidad en la que se habla otra lengua diferente al español, Klofky les contesta en su lengua: qom, guaraní, portugués, mapuche, quechua (Amado y Borzone, 2012). La situación que se plantea en este apartado tiene por objetivo que los niños cuenten experiencias personales, que compartan con los demás algo que les sucedió y aprendan a hacerlo en forma clara.

2. Diario mural

Luego de que uno o dos niños hayan compartido su experiencia, el/la docente les propone escribir uno de los relatos para no olvidarlo. Les presenta el diario de la sala/aula, un papel afiche en el pizarrón, y les comenta que van a escribir los relatos para que otros chicos, los papás y los docentes conozcan las experiencias que ellos han vivido. Asimismo, cuando el o la docente escribe al dictado de los niños, estos reconocen que la escritura es lenguaje y que lo que se dice se puede escribir. Y participan de una situación real de escritura (Sánchez et al., 2013).

3. A dibujar, pintar y crear

Con las actividades que se plantean en esta apartado se busca promover la habilidad para representar el mundo a través del dibujo, la pintura o construcciones.

4. Leemos y comprendemos

En este apartado se incorporan textos narrativos (Stein y Glenn, 1976) y expositivos (Beck et al., 1995) con el objeto de enseñar vocabulario y estrategias de comprensión a través de situaciones de lectura dialógica e interactiva (Whitehurst et al., 1994).

5. Después de leer

Se introducen actividades de comprensión sobre el texto leído y actividades focalizadas en estrategias específicas para comprender textos breves (Bianco et al., 2010).

6. ¿Lo contamos otra vez?

Se promueve la reconstrucción oral del texto con apoyo en imágenes (Wells, 1985; Borzone, 2005).

7. Nuevas palabras, nuevos mundos

Se proponen actividades con el nuevo vocabulario del texto leído y se presentan esas palabras en otros contextos para incrementar la amplitud y profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006), atendiendo a la relevancia del vocabulario en la comprensión textual (Cain & Oakhill, 2006) y en la decodificación (Wegener et al., 2017).

8. A cantar, bailar o adivinar

La música y el canto favorecen el desarrollo del lenguaje, de la conciencia fonológica, el autocontrol y la atención (Moreno et al. 2011). En el canto, se atiende a los sonidos y su articulación. Cuando un niño canta, prolonga, marca la articulación, lo que contribuye al desarrollo de conciencia fonológica no solo porque percibe el sonido por el oído sino también por la articulación (propiocepción). Los niños cantores aprenden antes a leer y a escribir.

9. Sonidos y letras marchando

Las actividades proponen el desarrollo de la conciencia fonológica y aprendizaje de las correspondencias. Al darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, y ver palabras escritas, el aprendizaje de las correspondencias se ve facilitado ya que los niños proyectan las letras sobre los sonidos. De esta manera comienzan a escribir y a leer palabras. (Lonigan et al., 2009). Asimismo, la sensibilidad a la prosodia contribuye al aprendizaje de la lectura (Calet et al., 2015).

10. A jugar

En este apartado se incluyen juegos variados que pueden dar lugar a la selección, diseño y planificación de muchos otros en el marco de cada secuencia y en diálogo con otras propuestas de enseñanza. El juego se define como una actividad imaginaria y reglada que conlleva ciertos rasgos: placer, sin estar ligado a estímulos externos, con un propósito en sí mismo, flexibilidad y autonomía (Singer, Singer y Bishop, 2004).

11. Leemos en eco

El propósito de las actividades de este apartado es que los niños aprendan a leer «haciendo que leen». En un principio los niños repetirán como un eco los fragmentos que el docente lee, siguiendo con el dedo la lectura en su cuadernillo. Aprenderán así la direccionalidad de la escritura y se irán familiarizando con la forma visual de las letras. Además, internalizarán la prosodia (Kuhn y Schwanenflugel, 2008).

12. Historia para contar

En este apartado se presentan, en forma de historietas, experiencias vicarias, es decir, eventos que tienen como protagonistas a personajes que no son los niños que están mirando la historieta. Se enfrentan con el desafío de construir una historia a partir de imágenes que primero deben comprender, realizar múltiples inferencias para establecer relaciones entre los eventos que construyen la historia y luego hacer un uso adecuado de los recursos lingüísticos para producir oralmente un relato coherente y completo (Kendeau et al., 2008).

13. Pensamos

Las actividades desarrollan en forma específica la memoria de trabajo verbal y visual, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, como la planificación, y la atención selectiva visual o auditiva, y sostenida (Arán et al., 2010; Oros et al., 2011).

14. ¿Qué aprendimos?

Se promueve el desarrollo de la metacognición para recuperar información sobre algunas de las actividades realizadas (Swartz et al., 2016).

Los resultados de una experiencia piloto de aplicación del programa, en dos grupos de niños de 5 años, mostraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en atención, memoria de trabajo viso espacial, planificación, control inhibitorio, lectura y escritura de palabras (Marder, en curso) y comprensión de textos (Marder y De Mier, en curso).

Bibliografía

Amado, Bibiana; Borzone, Ana María (2012). «Activity systems as cultural, cognitive and linguistic contexts for improving reading and writing practices in rural schools. [Contribución a la educación plurilingüe e intercultural, un número especial de invitados editado por Mike Byram, Fleming Mike & Irene Pieper.]», en *L1-Educational Studies of Language and Literature*, vol. 12, 1-31.

Arán Filippetti, Vanessa; Richaud de Minzi, María Cristina (2010). «Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza», en *Universitas Psychologica*, vol. 10, N° 2, 341-354.

Beck, Isabel; McKeown, Margaret; Worthy, Jo (1995). «Giving a text voice can improve students' understanding», en *Reading Research Quarterly*, vol. 30, N° 2, 220-238.

Benítez, María Elena; Plana, Dolores; Marder, Sandra (2017). *Guía para el docente*. Buenos Aires: Akadia.

Bianco, Maryse; Bressoux, Pascal; Doyen, Anne-Lise; Lambert, Eric; Lima, Laurent; Pellenq, Catherine; Zorman Michel (2010). «Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of three-year longitudinal study», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 14, N° 3, 211-246.

Blair, Clancy (2002). «School Readiness» en *American Psychologist*, vol. 57, N° 2, 111-127.

Borzone, Ana María (1997). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: Diferencias socioculturales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

----- (2005). «Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido», en *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 22, N° 1, 121-135.

Borzone, Ana María; Marro, Mabel (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Borzone, Ana María; De Mier, Vanessa (2016) «We want to learn. A program for the linguistic, cognitive, and socio-emotional development of young children», en *Teaching and Learning Literacy in the 21th Century: Lessons from Around the World*. IBE, Unesco [en prensa].

----- (2017) *Klofky y sus amigos exploran el mundo*. Buenos Aires: Akadia.

Borzone, Ana María; Rosemberg, Celia Renata; Diuk, Beatriz; Silvestri, Adriana; Plana, Dolores (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Brem, Silvia (2010). «Brain sensitivity to print emerges when children learn letter speech sound correspondences», en *National Academy of Sciences*, vol. 107, N° 17, 7939-7944.

Bronfenbrenner, Urie (1979). «The ecology of human development: Experiments by nature and design». En D. Shaffer, *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ciudad de México: Thompson.

Cain, Kate (2003). «Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives», en *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 21, N° 3, 335-351.

Calet, Nuria; Gutiérrez-Palma, Nicolás; Simpson, Ian; González-Trujillo, M. Carmen; Defior, Sylvia (2015). «Suprasegmental phonology development and reading acquisition: A longitudinal study», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 19, N° 1, 51-71.

Dehaene, Stanislas; Cohen, Laurent; Morais, José; Kolinsky, Régine (2015). «Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition», en *Perspectives*, vol. 16, 2-11.

Dickinson, David; Neuman, Susan (eds.) (2007). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 2*. New York: The Guilford Press.

Duncan, Greg; Dowsett, Chantelle; Claessens, Amy; Magnuson, Katherine; Huston, Aletha; Klebanov, Pamela Kato; Pagani, Linda; Feinstein, Leon; Engel, Mimi; Brooks-Gunn, Jeanne; Sexton, Holly; Duckworth, Kathryn; Japel, Crista (2007). «School readiness and later achievement», en *Developmental Psychology*.

Hair, Nicole; Hanson, Jamie; Wolfe, Barbara; Pollak, Seth (2015). «Association of child poverty, brain development, and academic achievement», en *JAMA Pediatrics*, vol. 169, N° 9, 822-829.

Hanson, Ralph; Farrell, Donna (1995). «The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten» en *Reading Research Quarterly*, vol. 30: 908-932.

Hanson, Ralph; Schutz, R.E. (1978). «A new look at schooling effects from programmatic research and development», en Dale Mann (ed.) *Making Change Happen?*, 120-149. New York: Columbia University Press.

High, Pamela (2017). «School readiness», en *American Academy of Pediatrics*. 1008-1015.

Kendeou, Panayiota; Lynch, J.S., Van Der Broek, Paul (2008). «Children's inference generation across different media», en *Journal of Research in Reading*, vol. 31, N° 3, 259-272.

Kuhn, Melanie; Schwanenflugel, Paula (2008). *Fluency in the Classroom*. New York: The Guilford Press.

Lonigan Christopher; Anthony, Jason; Phillips, Beth; Purpura, David; Wilson, Shauna; Y McQueen, Jessica (2009). «The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, N° 2, 345–358.

Moreno, Sylvain; Bialystok, Ellen; Barac, Raluca; Schellenberg, E. Gleen; Cepeda Nicholas; Chau, Tom (2011). «Short term music training enhances verbal intelligence and executive function», en *Psychological Science*, vol. 22, N° 11, 1425–1433.

Nelson, Katherine (2009). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*. Cambridge: Harvard University Press.

Oros, Laura Beatriz, y Richaud de Minzi, María Cristina (2011). La promoción de emociones positivas en la escuela. Propuestas para integrar el desarrollo afectivo al currículo escolar. Manual para docentes de Nivel Inicial y 1º, 2º y 3º grado.

Ouellette, Gene (2006). «What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, N° 3, 554–566.

Sánchez Abchi, Verónica; Medrano, Beatriz; Borzone, Ana María (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Saygin, Zeynep (2013). «Tracking the roots of reading ability: White matter volumen and integrity correlate with phonological awareness in prereading and early reading kindergarten children», en *Journal of Neurosciences*, vol. 33, N° 33, 13251–13258.

Schutz, Richard (1970). «Programmatic instructional development». En American Educational Research Association, Minneapolis.

Singer, Dorothy; Golinkoff, Roberta; Hirsh-Pasek, Kathy (2006). *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press.

Stein, Nancy; Glenn, Christine (1976). «An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema». En <https://eric.ed.gov/?id=ED121474>

Swartz, Robert; Costa, Arthur; Beyer, Barry; Reagan, Rebecca; Kallick, Benna (2016). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. México: SM Ediciones.

Tomasello, Michael (2009). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Trabasso, Tom (2005). «Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives», en *Discourse Processes*, vol. 39, N° 2-3, 129-164.

Trabasso, Tom; Van Den Broek, Paul (1985). «Causal thinking and the representation of narrative events», en *Journal of Memory and Language*, vol. 24, N° 5, 612-630.

Unicef. (2012). *School Readiness. A Conceptual Framework*.

Vygotski, Lev (1964). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Wegener, Signy; Wang, Hua-Chen; de Lissa, Peter; Robidoux, Serje; Nation, Kate; Castles, Anne (2017). «Children reading spoken words: interactions between vocabulary and orthographic expectancy», en *Developmental Science*, vol. 21, N° 3, 1-9.

Wells, Gordon (1985) *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitehurst, Grover; Arnold, David; Epstein, Jeffery; Angell, Andrea; Smith, Meagan; Fischel, Janet (1994). «A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families», en *Developmental Psychology*, vol. 30, N° 5, 679-689.

Zigler, Edward; Gilliam, Walter; Jones, Stephanie (2006). *A Vision for Universal Preschool Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Animación lectora en la primera infancia: lectura a través de los sentidos

Por Lorena Moya

CHILE

La lectura en la primera infancia es una actividad primordial para asegurar el desarrollo de una comunidad, de un pueblo y de un país; favorece la igualdad de oportunidades desde los primeros años de vida y contribuye a formar adultos más tolerantes, plenos y con herramientas para construir sociedades más justas.

En la etapa inicial, el leer asegura la formación de adultos lectores, intelectualmente inquietos, con capacidad de análisis y reflexión crítica. Se suma, además, un componente afectivo importante cuando la madre, el padre o algún adulto significativo acuna, canta y entrega atención y dedicación a través de relatos que propician un buen contexto para la apropiación del lenguaje.

El autor Maurice Sendak se refiere magistralmente a la importancia de la relación entre la lectura, el adulto y el niño, el padre, la madre y el hijo o hija, y cómo esta marcó su vida: «Cuando mi padre me leía, me recostaba sobre él y yo pasaba a formar parte de su pecho o su antebrazo. [...] Cuando no solo oyes un cuento entrañable, sino que además eres abrazado por la persona más importante en el mundo para ti, la conexión que se establece dura toda la vida» (2012).

En este contexto, la Biblioteca de Santiago, biblioteca pública que propicia la igualdad de oportunidades en el acceso a la información, la recreación, la cultura, la educación y el fomento de la lectura y escritura, consideró dentro de su proyecto original un espacio para bebés, integrado a la Sala Infantil, dirigida a niños y niñas entre 0 y 7 años.

Este espacio comenzó a ser requerido por un número cada vez mayor de personas que buscaban un espacio de lectura, estimulación y encuentro con sus bebés y otros padres, madres o cuidadores, generando una fidelización en un público regular que asistía especialmente los días viernes a las 16:00 h a la actividad de Guaguacuentos.

Un equipo de estudiantes de la Universidad Diego Portales, guiados por la profesora Lorena Duarte, trabajó, como parte de su proyecto de tesis, la generación de un espacio lúdico, cercano y coherente con las características de los bebés de hasta 4 años.

En noviembre de 2014 se inauguró la Guaguateca, lo que implicó un gran desafío para el equipo: dinamizar el espacio con actividades periódicas de animación lectora para bebés. Esto conllevó a generar un trabajo colaborativo, investigar otras experiencias, observar actividades realizadas por otros centros para la primera infancia, a la apropiación de cuentos para bebés y a la creación de estrategias lúdicas para generar experiencias significativas a partir de su lectura.

Para esto, nos apoyamos en algunas teorías que dieron fuerza y generaron el hilo conductor de nuestro trabajo:

Las actividades que se realizan deben estar basadas en el juego

En el proceso de acercamiento a la lectura y al libro, deben producirse múltiples aprendizajes tales como la visión del libro como un objeto significativo o la utilización del libro de manera efectiva, con el fin de tener las herramientas para descubrir en él historias, personajes, información de interés, etc. Jean Piaget indica que el juego sería el resultado de la experimentación del sujeto sobre el mundo externo necesaria para la incorporación de nuevos elementos significativos como el libro y la lectura, en este caso. A partir del juego se generan los procesos de asimilación y acomodación, dando paso a una transformación activa entre sujeto y mundo a través de un aprendizaje ameno y placentero. Esto favorece los resultados de la enseñanza informal en torno al libro y fomenta la creatividad y la simbolización de niños y niñas que canalizan a través de este acto sus deseos, fantasías y frustraciones.

Las actividades se deben desarrollar sobre la teoría de las inteligencias múltiples

La inteligencia humana tiene diferentes dimensiones. En referencia a este punto, Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, desarrolló una teoría conocida con el nombre de «inteligencias múltiples», la cual refuerza la idea de que hay diferentes maneras en que las personas aprenden, representan, procesan la información y comprenden el mundo que nos rodea. Dichas tendencias globales del individuo al momento de aprender no son algo fijo e inmutable, sino que están en continua evolución. La lectura debe ocurrir bajo estas premisas, acogiendo las diferentes formas de asimilación para que sea una experiencia placentera y significativa.

Las actividades de animación lectora se apoyan en la relación de apego que se establece durante los primeros años de vida

El apego es un tipo especial de vínculo afectivo, esencial para el desarrollo cerebral, que se centra en la manera que tiene el adulto significativo de acoger, contener y calmar al bebé cada vez que lo necesita.

A pesar de que los vínculos de apego se siguen construyendo y consolidando a lo largo de toda nuestra vida, los primeros años son un periodo especialmente importante para su desarrollo y serán una guía para las relaciones que el niño o niña establezca en el futuro, con importantes implicancias en los sentimientos de seguridad, autoestima y capacidad para enfrentarse al mundo. Un vínculo de apego seguro (sano o saludable) le entrega al bebé un «paraguas protector», que lo ayuda a llevar y superar de mejor manera los desafíos que se le presenten.

Los cuentos y la lectura pueden ser una herramienta complementaria para el desarrollo de este vínculo, por lo que en todo acto de lectura es importante la participación del padre, madre o adulto significativo.

Se favorece la expresión a través de diferentes herramientas.

Para hacer de la lectura una experiencia más significativa, se vincula la narración de cuentos con actividades en que niños y niñas puedan expresar sus sensaciones y opiniones sobre lo escuchado a través del lenguaje, la música, la dramatización, la pintura, el dibujo, entre otras.

Estos principios influyen en la metodología de trabajo en relación a la animación lectora

que se realiza, en la distribución de materiales y organización del espacio y en todas las actividades dirigidas y libres que se proponen en esta área.

Para realizar estas actividades tenemos presente lo siguiente:

- Empleamos diferentes medios para mostrar los cuentos, ya que las diferencias sensoriales, culturales, de idioma, dificultades de aprendizaje, entre otras, hace que cada niño tenga diferentes maneras de abordar los contenidos: algunos pueden captar de mejor manera con medios auditivos, otros con medios visuales o escritos, etc.
- Después de la lectura se utilizan diferentes medios para favorecer la expresión de ideas en torno a la lectura ya que los niños y las niñas difieren en el modo en que pueden «navegar en medio del aprendizaje» y expresar lo que saben.
- Se promueven diferentes tipos de materiales bibliográficos, teniendo en cuenta las diferencias individuales en cuanto a intereses y necesidades que deben ser satisfechos para motivarlos a acercarse tanto al objeto libro como a la lectura.

Desarrollo de la colección

La Guaguatoteca cuenta con una colección de aproximadamente 3000 obras e incluye libros para bebés con textos e ilustraciones.

- Libros juguete, de tela, cartón y plástico que permitan manipulación directa.
- Libros con diferentes texturas, olores y formas; libros con solapas para que exploren y descubran.
- Libros de nanas y poesías para que los padres y madres canten y lean con sus bebés.
- Libros de cuentos con ilustraciones de calidad estética y textos para que padres y madres lean a sus hijos.
- Libros pop up para manipular junto a sus padres y realizar lecturas en voz alta.
- Enciclopedias para niños, para nombrar y reconocer objetos, animales y personas.
- Libros enfocados a la crianza, a la estimulación temprana y al fomento lector en la primera infancia para padres, madres o cuidadores.

Organización de la colección

En la Guaguatoteca se utiliza el esquema de clasificación Dewey, trabajo realizado por la unidad de Procesos Técnicos con el marbete de sala respectivo, creado especialmente para este espacio.

Los recursos bibliográficos que se encuentren en la Guaguatoteca se organizan sobre la base de las etapas del desarrollo de los niños y las niñas, utilizando para su denominación un nombre de fantasía asociado al proceso de bipedestación y al desarrollo de las mariposas:

Capullo: para los bebés que no gatean aún, de 0 a 7 meses, aprox.

Oruga: para los que están empezando a caminar, de 8 a 12 meses, aprox.

Crisálida: para bebés de 1 a 2 años, aprox.

Mariposa: para bebés de 3 a 4 años, aprox.

Personal

La Guaguatoca cuenta con la atención de al menos una persona encargada de dinamizar el espacio, realizando diariamente actividades dirigidas (Guaguacuentos y actividades de expresión), potenciando la lectura en voz alta de cuentos y poemas, canciones, nanas y arrullos, además de orientar y guiar permanentemente a los adultos que acompañan a los bebés, niños y niñas para sugerir libros y actividades que incentiven su acercamiento al mundo del libro y la lectura.

Servicios

La Guaguatoca ofrece sus servicios de martes a viernes de 11:00 a 17:30 h y sábado y domingo de 11:00 a 16:30 h.

Los servicios de este espacio son los siguientes:

- Préstamos en sala: libros en diferentes formatos y materialidades (tela, cartón, plástico, pop up, con texturas) para uso en sala con la supervisión de un adulto, exhibidos en estanterías al alcance de los niños y niñas, y también ubicados en carros en el suelo para facilitar el acceso en las diferentes etapas de desarrollo y la elección libre de estos materiales.
- Préstamo a domicilio: se efectúan préstamos a domicilio de todos los libros que se encuentren en sala con sus respectivos materiales complementarios.
- Talleres para padres, madres y bebés una vez al mes: se realizan talleres de animación lectora, de estimulación temprana a través de los libros, entre otros, desarrollados por el equipo de Sala Infantil o a través de gestión externa, al menos una vez al mes, en horario a definir.
- Actividades de animación lectora para Jardines infantiles: «Cuentos en ronda»: narraciones de cuentos y actividades en torno a la lectura para grupos de hasta 30 bebés, niños y niñas de nivel Sala Cuna a Nivel Medio.
- Actividades de animación lectora para bebés y sus familias: «Cuentos en el bosque», lectura de cuentos para niños y niñas de 0 a 4 años acompañados de un adulto.
- Guaguacuentos: narraciones de cuentos, canciones, rimas y actividades para niños y niñas de 0 a 4 años acompañados de un adulto.
- Bolsas familiares para familias con bebés: préstamos de bolsas temáticas con una selección de 10 libros elegidos especialmente para los bebés y sus familias.

Difusión

La difusión de este espacio se realiza a través de la página web, Facebook, correos a jardines infantiles y colegios, difusión en consultorios, salas cuna, invitaciones para hacerse socio y sugerencias de libros.

Conclusiones

La creación de un espacio para la primera infancia como la Guagateca ha sido un gran desafío. Conocer las necesidades, requerimientos, características y expectativas de las personas que nos visitan ha sido un factor clave para lograr el éxito de este proyecto.

Se necesitaron muchas horas para su implementación, observación y análisis de estadísticas de visitas de este grupo objetivo, encuestas y entrevistas para el levantamiento de información significativa, financiamiento y recursos materiales para la implementación del espacio, generación de alianzas estratégicas con instituciones vinculadas con la primera infancia. Sin embargo, el aspecto más importante para el éxito de un proyecto como este, es el sentido de la responsabilidad social y compromiso con la infancia del equipo humano que lo lleva a cabo.

La relevancia de crear espacios de lectura, de juego, de estimulación y de encuentro desde los primeros años de vida, es el motor que genera una búsqueda constante de herramientas y estrategias innovadoras y efectivas para vincular a los niños y las niñas con la lectura.

Para ello, es indispensable un equipo profesional inquieto, interesado en la literatura infantil, las tradiciones orales, donde cada uno de los integrantes aporte desde su área para enriquecer y diversificar las experiencias lectoras, con claridad respecto de la trascendencia de las primeras experiencias del ser humano para establecer los cimientos básicos, contribuir al desarrollo de su felicidad y lograr a futuro adultos tolerantes, plenos y felices, dispuestos a construir una sociedad más justa.

Bibliografía

Chile Crece Contigo (2018). *Apego*. En <http://www.crececontigo.gob.cl/tema/apego/>

Gardner, Howard (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Klibanski, Mónica (2012). *Maurice Sendak y las profundidades de la infancia*. En <https://www.educ.ar/noticias/106321/maurice-sendak-y-las-profundidades-de-la-infancia>

Origlio, Fabrizio; Bianchi, Laura; Porstein, Ana María; Zaina, Alicia (2008). *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires: Nazhira.

Peña, Manuel (2009). *Historia de la literatura infantil en Chile*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

----- (2001). *Lima, limita, limón. Folclore infantil iberoamericano*. Santiago de Chile: Arrayán.

Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, Claudia (2008). *Leamos con nuestros hijos*. Santiago de Chile: LOM.

Schujer, Silvia (2003). *Canciones de cuna para dormir cachorros*. Buenos Aires: Atlántida.

De la puerta hacia adentro: creencias y prácticas de desarrollo, lenguaje y lectura en hogares chilenos urbanos de bajo nivel SE¹

Por Mercedes Rivadeneira

CHILE

Introducción

Sabemos qué es ser un buen lector: alguien que de manera voluntaria puede echar mano a la lectura como un recurso para satisfacer y alimentar una variedad de intereses y necesidades conscientes e inconscientes; que recurre a ella y a través de la misma logra entender más de algo o de alguien, informarse, entretenerse, descansar, empatizar, activarse, tomar distancia, alimentar su individualidad a la vez de conectarse con otros. Sin embargo, en un «buen lector» existen ciertas habilidades básicas, adquiridas a veces hace ya muchos años y que sostienen todas las infinitas posibilidades que trae consigo la lectura.

Algunas de esas habilidades básicas son la conciencia fonológica, la decodificación y la fluidez lectora, que permiten el reconocimiento automático de palabras. Otras son el vocabulario receptivo (palabras que una persona entiende) y el vocabulario de producción (palabras que una persona usa). Se suman el conocimiento de las estructuras del lenguaje y de las palabras. Además de estas, otras habilidades necesarias para que un lector pueda sacar provecho de lo que lee son el conocimiento de los diferentes propósitos de la lectura y el uso apropiado de estrategias de comprensión tales como inferir, hacerse preguntas mientras lee, resumir, entre otras.

En resumen, son varias las habilidades de lenguaje y lectura que sostienen a un buen lector, y muchas de estas se desarrollan desde el nacimiento, pero continúan durante la vida adulta. Comienzan desde que el niño tiene algunos meses de edad y muchas veces se siguen perfeccionando durante la vida adulta. Lo que nos dice la investigación es que para formar buenos lectores en las escuelas hay que motivar al niño a leer y además hay que trabajar de manera explícita y sistemática para desarrollar cada una de estas habilidades por separado y de manera combinada. También sabemos que el desarrollo de estas habilidades no depende solo del colegio y que la mayor diferencia la explican las prácticas de lenguaje y lectura que ocurren en el hogar del niño antes de que este entre a la vida escolar. Por ejemplo, la frecuencia en la lectura compartida, exposición a textos y participación en conversaciones descontextualizadas y explicativas y el uso por parte de los adultos cuidadores de palabras nuevas o más sofisticadas (Dickinson y Tabor, 2001; Hoff, 2003; Whitehurst y Lonigan, 2001; Zill y Resnick, 2006). A su vez, todas estas prácticas han mostrado estar relacionadas y en parte explicadas por las creencias de las familias en materia de desarrollo infantil y educación (Goldenberg et al., 2005; Heath,

¹ Nivel socioeconómico.

1983). En conjunto, las creencias y prácticas de lenguaje y lectura constituyen el Ambiente de Lenguaje y Lectura en el Hogar (ALLH).

Los ambientes en que típicamente viven los preescolares de familias de bajo nivel socio económico (SE) tienden a proveer de menos experiencias enriquecidas de lenguaje y lectura, asimismo de promover menos las habilidades de lenguaje y lectura, ya que incluyen menos lectura compartida, extensión de los comentarios de los niños o variedad de vocabulario (Hart y Risley, 1995; Snow, Burns y Griffin, 1998; Hoff, 2006; Dickinson y Tabors, 2001).

Chile ha vivido muchos cambios en las últimas décadas en materia de educación. Varios de estos cambios han sido positivos y han mejorado las posibilidades de acceso educacional de la población. Reflejo de ello son el aumento de la cobertura educacional para niños de sala cuna y jardines infantiles; la relevancia de la primera infancia en los discursos políticos y la conciencia general de que hay que mejorar la calidad de la educación entregada en todos los niveles.

Desde la entrada de Chile a la OCDE² en 2010, a menudo se escuchan comparaciones entre el sistema educacional chileno y los resultados académicos de otros países miembros de esta entidad. Sin embargo, estas comparaciones pasan por alto las diferencias que existen entre la cultura de desarrollo, lenguaje y lectura de las familias chilenas de bajo nivel SE y aquella de los padres occidentales de países más desarrollados.

El presente texto busca aportar en el conocimiento de las características del Ambiente de Lenguaje y Lectura del Hogar (ALLH) de preescolares chilenos de bajo nivel SE. Describe así algunas de las creencias y prácticas de lenguaje, crianza y lectura de las familias y apoderados de estos niños. Estas características, que son parte de los resultados que emergieron durante la investigación de doctorado de la autora en la Universidad de Londres (Rivadeneira, 2016), permiten entender mejor a estas familias y también dan luces sobre la brecha sociocultural que los colegios deben enfrentar al trabajar con familias más vulnerables.

El estudio del Ambiente de Lenguaje y Lectura en el Hogar (ALLH) de familias de bajo nivel SE con niños en edad preescolar

El ALLH se exploró mediante un estudio de método mixto que incluía un estudio cuantitativo y uno cualitativo con una submuestra del estudio cuantitativo. El estudio cuantitativo tenía 1.132 niños participantes de prekínder y kínder de escuelas de Maipú, Lo Prado y Peñalolén. Las familias pertenecían a los dos primeros quintiles.

El estudio cuantitativo usó información recogida por el estudio experimental del proyecto Un Buen Comienzo (UBC) de la Fundación Educacional Oportunidad y la Universidad de Harvard. Específicamente, información de las familias recogida mediante un cuestionario para padres. El objetivo fue examinar la relación de las prácticas, creencias y recursos existentes en estos hogares con las habilidades de lenguaje y lectura con las que el niño comienza su vida escolar. Se analizó la relación de esas creencias y prácticas con las habilidades de vocabulario, identificación de letras y palabras, dictado y comprensión de textos con que los niños entraban a prekínder. Estas habilidades fueron medidas a través de las pruebas estandarizadas Woodcock Muñoz (Woodcock et al., 2005).

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

El estudio cuantitativo produjo un modelo de ALLH que predecía parte de los resultados en estas cuatro habilidades de lenguaje y lectura. Este modelo permite entender mejor las trayectorias de influencia de los diferentes componentes del hogar en las habilidades de lenguaje y lectura de los preescolares.

Luego de controlar por variaciones menores de nivel SE, seguía existiendo variabilidad en los recursos, creencias y prácticas de lenguaje y lectura de esta muestra relativamente homogénea. Esta variabilidad predecía las cuatro habilidades de lenguaje y lectura estudiadas.

Tras un análisis discriminante se elaboró un índice que incluso dentro de esta muestra relativamente homogénea en materia socioeconómica distinguía entre tres grupos de familias: las que proveían un ALLH de mejor calidad (que predecía un desarrollo más alto de las habilidades de lenguaje y lectura mencionadas), las que proveían un ALLH de calidad media y las que proveían un ALLH de calidad menor.

Las familias que proveían un ALLH de mayor calidad tendían a tener una visión más holística del desarrollo de la lectoescritura, es decir, consideraban que esta se desarrollaba a través de cantos, poesías, juegos, conversaciones y no solo a través de la enseñanza de letras y sus sonidos; tener expectativas educacionales y de aprendizaje para sus preescolares algo más específicas y altas que sus pares, además de poseer un sentido de autoeficacia más alto en relación con la educación y aprendizaje de sus niños. Por último, en promedio las familias del estudio que proveían un ALLH de mayor calidad declararon una mayor frecuencia de actividades de lectura, escritura o de identificación de letras y palabras en el hogar que sus pares.

Por su parte, el estudio cualitativo seleccionó a una submuestra de treinta familias, de las cuales diez de ellas proveían un ALLH de mayor calidad, diez proveían un ALLH de calidad media, y diez proveían un ALLH menos conducente a desarrollar habilidades de lectoescritura en sus niños. Los datos para el estudio cualitativo fueron recogidos mediante observaciones extendidas de corte naturalista de 3 horas aproximadas de duración y mediante una entrevista semiestructurada de aproximadamente 1.5 h con sus madres o cuidadores principales. Tanto la observación como la entrevista fueron realizadas en los hogares de los treinta niños participantes del estudio cualitativo. A continuación se describen de manera breve seis características salientes de las creencias y prácticas de lenguaje, crianza y lectura de estas familias, que emergieron durante este estudio, y se reflexiona sobre elementos relacionados encontrados por estudios previos.

Seis características salientes (creencias o prácticas) de los hogares del estudio

1. Altas expectativas educacionales de los padres para sus preescolares

Prácticamente todas las madres del estudio cualitativo tenían altas expectativas académicas para sus hijos en edad preescolar y creían que más años de educación mejorarían el futuro bienestar de sus hijos. Asimismo, en el estudio cuantitativo un 63% de los 1.132 padres esperaba que sus hijos en edad preescolar obtuvieran un título universitario y un 18% que obtuvieran un título técnico. Estas altas expectativas educacionales reflejan quizás el explosivo aumento en expectativas educacionales por parte de los padres chilenos en las últimas décadas. Un estudio de Urzúa (2012) encontró que las expectativas educacionales en padres del quintil más bajo habían aumentado de 18 a 63% entre 1999 y 2009.

2. Visiones de las madres sobre el aprendizaje infantil: la importancia de la capacidad de observación del niño y de «no imponerle» conocimientos

Durante el estudio cualitativo, más de la mitad de las treinta madres de la muestra expresaron espontáneamente que la capacidad del niño de observar y de «estar atento» constituían un importante indicador de su capacidad de aprendizaje y que eran una característica principalmente biológica del menor. Asimismo, estas madres comentaron que los menores que eran curiosos podían y debían aprender del ambiente por sí mismos, sin necesidad de que un adulto mediara el aprendizaje. La siguiente cita refleja esta visión:

Entrevistadora: ¿Como crees tú que los niños aprenden a leer?

Mamá: Es que los míos por lo menos, han sido todos curioso, entonces no es mucho lo que yo les he tenido que enseñar.

Entrevistadora: ¿Aprenden solos?

Mamá: Emm, porque ellos me preguntan lo que quieren saber, entonces por ejemplo si ella quiere saber algo, yo se lo enseño. Pero yo le enseño lo que ella quiere.

Entrevistadora: ¿Lo que ella te va preguntando?

Mamá: Claro, no lo que alguien le imponga. (Jessica Alvarez, HLL alto).

En cuanto a sus expectativas de aprendizaje de la lectura, la mayoría de las madres esperaban que comenzara durante los años preescolares, y al mismo tiempo que el niño leyera bien a fines de kínder o principios de primero básico. Estas dos expectativas que parecían estar contrapuestas, eran coherentes si se las analiza bajo la luz del concepto de aprendizaje de la lectoescritura que tenían estas familias, que consideran la lectura como una habilidad discreta que implica decodificar con precisión y con un cierto nivel de velocidad, en vez de una habilidad adquirida gradualmente desde el nacimiento y que incluye otras habilidades tales como comprensión oral y vocabulario.

Las características anteriores indican que estas madres, en conjunto y en general, parecían tener una visión maduracionista del desarrollo. Siguiendo a Aldridge y Goldman (1992), la teoría maduracionista originalmente desarrollada por Arnold Gesell tuvo una fuerte influencia en la instrucción de lectoescritura de mediados de 1900. Esta teoría postulaba que el desarrollo tiene una base biológica y que los problemas de aprendizaje que un niño pueda experimentar están explicados principalmente por problemas biológicos de desarrollo del niño. Gesell, además, planteaba que los niños no están preparados para aprender a leer antes de los 6 o 7 años.

Investigaciones posteriores han mostrado que niños pequeños en general tienen más habilidades que las consideradas por la escala de desarrollo de Gesell. Asimismo, existe evidencia de la relación entre una visión maduracionista de los padres y resultados académicos bajos de sus hijos (Johnson y Martin, 1983, en Benasich y Brooks-Gunn, 1996).

Dweck (2007) indica que las personas con mentalidad fija creen que la inteligencia y los talentos son habilidades biológicas fijas y en consecuencia no sienten mayor responsabilidad respecto a su desarrollo. Asimismo, consideran que el éxito está más basado en el talento que en el aprendizaje y la dedicación. La mentalidad fija en apoderados ha mostrado estar asociada a menores logros académicos y menor motivación por el aprendizaje por parte de adolescentes y estudiantes universitarios (Blackwell et al., 2007).

Existe además evidencia de investigaciones previas que muestran que padres de bajo nivel socioeconómico tienden a tener una visión maduracionista del desarrollo y una mentalidad fija del aprendizaje. Por ejemplo, Goldenberg et al., (2005), encontraron que los padres latinos con frecuencia creen que el desarrollo de lectoescritura en sus niños comienza solo una vez que entran a la escuela primaria. De manera similar, Madding (1999) encontró que madres latinas residentes en EE. UU. consideraban que sus niños no podrían aprender a leer antes de los 5 años de edad. Un estudio por Savage y Gauvain (1998), halló también diferencias entre padres latino y euroamericanos en cuanto a la edad a la que los padres creían que los niños podían adquirir habilidades de planificación y toma de decisiones. En una variedad de áreas, los padres latinos consideraban que estas habilidades eran adquiridas más tarde en comparación con sus pares euroamericanos.

En Chile, Susperreguy et al. (2007) encontró que familias chilenas de diferentes niveles SE consideraban que un niño de cinco años podía escribir oraciones cortas, pero no podía leer una historia por sí mismo. Asimismo, los padres con menos años de educación tendían a comenzar a leer historias a sus niños a una edad más tardía que sus pares con más años de educación. El presente estudio confirma así esta evidencia encontrada por estudios previos con madres latinas y más específicamente con familias chilenas.

La evidencia recogida durante la presente investigación también sugiere que las familias chilenas de bajo nivel SE con niños preescolares sostenían una visión del aprendizaje semejante a la que investigaciones previas han encontrado en otras comunidades de bajo nivel SE y no occidentales. Por ejemplo, las madres chilenas de este estudio sostenían importantes semejanzas en cuanto a sus visiones del aprendizaje con las familias indígenas mayas y guatemaltecas estudiadas por Rogoff et al. (2009). Esas comunidades también esperaban que sus niños estuvieran alertas, que observaran con atención y aprendieran de eventos de su alrededor, muchos de los cuales no estaban dirigidos a los niños ni diseñados para su aprendizaje. En contraste, Rogoff et al. indican que las familias de clase media occidentales tienden a creer que los niños aprenden principalmente mediante conversaciones motivantes, interacciones y explicaciones verbales y no tanto mediante observación. Además, las familias de clase media occidentales normalmente les proveerían a sus niños pequeños de menos oportunidades de observar actividades comunitarias, pero en cambio les presentaban más actividades específicamente diseñadas para su aprendizaje, actividades durante las cuales los padres se sentían responsables del aprendizaje del niño y de su nivel de motivación y atención.

3. Promoción de un sentido de interdependencia familiar

Otro aspecto de la crianza que reciben estos preescolares de bajo nivel SE y que emergió con fuerza durante el estudio cualitativo fue que las madres de niños en edad preescolar fomentaban la interdependencia familiar y la relación del niño con familiares adultos que pudieran «regalárselo» y percibían esta relación como un factor positivo de protección para el niño. Esto es similar a lo encontrado en estudios previos con familias chilenas (Catalán y Egaña, 2004) donde los padres le daban más importancia a las relaciones sociales y responsabilidad familiar y comunitaria más que al individualismo (el que relacionaban con egoísmo y competencia). Esta promoción de la familia y de la comunidad ha sido encontrada también en estudios con otras poblaciones latinas (Valdés, 1996). Layendecker et al. (2002), muestran cómo las familias latinas tienden a promover la interdependencia,

respeto y relaciones sociales armoniosas en contraste con familias europeas y de EE. UU. que tendían a promover el individualismo y la independencia. Asimismo, esta característica también emergió en estudios con otras poblaciones de bajo nivel SE, por ejemplo en Turquía (Kagitcibasi, 2005).

Para efectos del presente estudio, sin embargo, el fomento de la interdependencia familiar también puede haber sido causado o influenciado por las interdependencias económicas que existían entre miembros del hogar. Muchas de las familias que participaron de este estudio vivían con alguno/s de sus padres. En ocasiones vivían de allegados en el terreno o casa de ellos. En otras palabras, puede ser que las posibilidades de adoptar un modelo de parentalidad más enfocado en la autonomía e individualismo del niño estuvieran limitadas por los peligros que muchos de los padres del estudio declararon percibir en el entorno (consumo de drogas, alcohol y violencia) y por las interdependencias habitacionales y económicas en las que vivían.

4. Una visión didáctica, discreta y puramente fonética del aprendizaje de la lectoescritura

Las treinta madres de la muestra cualitativa tenían una visión didáctica y fonética de la lectura, es decir, consideraban que aprender a leer dependía del desarrollo de las habilidades de decodificación y de la fonética. En contraste, no mencionaron que para que el niño pasara a ser lector o para que mejorara a futuro su desempeño académico fueran importantes las habilidades de comprensión, fluidez de lectura, vocabulario o el conocimiento de los diferentes propósitos y tipos de textos.

Las madres del estudio no parecían conocer más que el método fonético de enseñanza de la lectura. Esto probablemente estaba relacionado con el hecho de que a sus niños en edad preescolar se les estaba comenzando a enseñar a leer mediante un método fonético. Por lo demás muchas de ellas durante la entrevista recordaban haber aprendido a leer con métodos fonéticos y didácticos que enfatizaban el desarrollo de la motricidad fina mediante, por ejemplo, copias de letras y de palabras escritas.

Durante las conversaciones reportadas en el hogar y observadas entre las madres y sus niños en edad preescolar, las madres nunca hicieron comentarios implícitos o explícitos de que la lectura pudiera ser una actividad entretenida. En general, no parecían esperar que las actividades escolares o el aprendizaje de la lectura pudieran ser experiencias gratas o que pudieran estar conectadas con algún propósito auténtico del niño. En consecuencia, no parecían considerar la motivación del niño cuando por ejemplo se sentaban a apoyarlo en el aprendizaje de ciertas letras o al ayudarlo a hacer tareas. La mayoría de las madres del estudio cualitativo mantenían visiones muy tradicionales del aprendizaje. En general consideraban que para que hubiera aprendizaje de lectoescritura, el niño debía sentarse y «estudiar las letras».

Los padres de la muestra, también parecían ver el proceso de aprendizaje de la lectoescritura como una escala de pasos discretos en vez de un continuo con diferentes etapas y habilidades que interactúan. Las actividades auténticas de escritura emergente que algunos de los niños iniciaron durante las observaciones (por ejemplo, la escritura de una lista de supermercado elaborada por un niño durante un juego de roles, o cuando alguno de los niños fingía leer la guía de teléfono), nunca fueron fomentadas ni tomadas por las madres como puntos de inicio para motivar al niño a aprender algo de lectoescritura. Las madres observadas le daban a veces

una connotación negativa o, a lo sumo, indiferente a este tipo de demostraciones de escritura emergente de sus niños. La siguiente cita refleja esto:

Mamá: Ahora que sabe escribir no hace tantos garabatos, pero antes sí. Antes chamullaba más. (Anais Urbina, HLE medio).

Lo anterior parece indicar que los padres del estudio tenían una visión didáctica del aprendizaje de la lectoescritura y que la perspectiva constructivista del aprendizaje no había permeado las ideas de estas familias sobre cómo se aprende la lectoescritura. Esto a su vez confirma los hallazgos de estudios previos que determinaron que los padres de bajo nivel SE tienden a tener una visión didáctica del aprendizaje de la lectura y escritura (Fitzgerald et al., 1991; Stipek et al., 1992).

Esta perspectiva del desarrollo de la lectoescritura puede significar una desventaja para estos niños en edad preescolar, porque hay evidencia de que los niños de padres con una visión más holística que didáctica de la lectura, y que ven la lectura como una fuente de entretenimiento más que como un quehacer escolar tienden a tener mayor motivación intrínseca por la lectura (Baker, Serpell y Sonnenschein, 1995) y mayores logros académicos (Sonnenschein et al., 1997).

Al preguntarles sobre para qué creían ellas que le serviría al niño saber leer, las madres mencionaban que era necesario para que el niño tuviera «buenas notas» o fuera bien evaluado en la escuela. En consecuencia, muchas de las madres dedicaban tiempo y esfuerzo en ayudar a sus hijos a reconocer letras y palabras y en escribir palabras familiares, pero no buscaban fomentar el gusto de él por la lectura o conectar la lectura con otros intereses auténticos del niño.

Esta visión de las madres del estudio sobre la utilidad de la lectura en parte se explica porque de acuerdo con lo observado en las visitas a los hogares, ellas mismas no parecían usar mucho la lectura en su día a día. Las madres casi nunca fueron observadas leyendo o escribiendo (por ejemplo, haciendo listas o escribiendo en sus computadores o teléfonos). Además, en los hogares visitados había muy poca presencia de libros, revistas, periódicos o cartas.

5. Visiones de las madres sobre cuál es el rol del colegio y cuál es el rol de los padres

La mayoría de las madres que participaron de este estudio cualitativo consideraban que el bienestar y el desarrollo físico, socioemocional y moral del niño eran sus principales responsabilidades y que el desarrollo cognitivo y académico dependían de esos aspectos. Asimismo, estas madres tendían a considerar que el colegio jugaba un rol de apoyo en el desarrollo moral del niño, pero un rol de liderazgo en cuanto a su desarrollo cognitivo y que este era la principal fuente de aprendizaje de la lectura.

Estas visiones fueron reportadas por las familias, primero en el estudio cuantitativo, y luego se vieron confirmadas y expandidas por el estudio cualitativo. Las madres respetaban el expertise de las profesoras de preescolar y muchas declararon que ellas sabían mejor cómo enseñar lectura y escritura. De hecho, diferentes madres indicaron que los apoderados no debían «meterse» en lo que enseña o cómo lo enseña la profesora y que era mejor no adelantarse y enseñarle al niño cosas que la profesora todavía no enseñaba en el aula porque eso podía más adelante confundir o aburrir al niño cuando la docente le explicara algo que ya sabía.

En general, las madres de la muestra cualitativa estaban abiertas a incorporar sugerencias sobre cómo fomentar el aprendizaje de la lectura en el hogar. De hecho, muchas comentaron que ellas le preguntaban a veces a la profesora sobre cómo aprenden a leer los niños. Algunas madres declararon que creían que parte de su rol era conocer las «técnicas» que usaba la profesora para enseñar a leer en el aula para luego en el hogar adaptar la manera en que apoyaban a sus hijos en las tareas o enseñanza de las letras de acuerdo con esas técnicas educativas.

Por otro lado, pese a que los padres declararon que parte de sus responsabilidades era contestar las preguntas de los niños en relación con letras o números, ellos no creían que su rol fuera iniciar o fomentar la curiosidad de los niños sobre la lectura o escritura. Volviendo a sus visiones del aprendizaje, las madres estudiadas tendían a considerar que la curiosidad del niño por la lectura y por aprender constituían una habilidad natural biológica de algunos niños y que en parte explicaba por qué a algunos les «iba mejor» en el colegio que a otros.

A su vez, diversas madres del estudio también declararon explícitamente que era negativo contarle a los niños cosas por las que ellos no habían preguntado o, en palabras de una de las madres, «imponerle» nuevos conocimientos al niño. Esta visión parece constituir una perspectiva maduracionista del desarrollo y nuevamente es indicativa de una mentalidad fija en relación con el desarrollo cognitivo de sus niños en edad preescolar.

La evidencia aquí expuesta replica lo detectado en estudios previos con otras madres latinas y chilenas, donde las madres pensaban que los profesores del colegio eran mayormente responsables por enseñar habilidades escolares, mientras que los padres eran los principales responsables del desarrollo moral y emocional de los niños (ver revisión de evidencia de esto en madres latinas en Romero-Contreras, 2006; y evidencia con madres chilenas en Martinic, 2009 y en Catalán y Egaña, 2004).

6. Tres prácticas frecuentes para apoyar desarrollo de lenguaje y lectura en los hogares de estos preescolares

El estudio cualitativo detectó tres prácticas frecuentemente reportadas por los padres para apoyar el aprendizaje de sus niños en edad preescolar: a) apoyo de las madres en las tareas escolares de sus niños; b) uso del silabario en el hogar para apoyar el aprendizaje de letras y sílabas; c) mostrarle programas de TV infantiles al niño, idealmente programas que los padres identificaran como «que enseñaban» algo a sus hijos. Estas tres prácticas se observaron y reportaron en casi todas las casas visitadas y la gran mayoría de las madres expresaron lo importante que eran para promover el desarrollo cognitivo y de lectura del niño.

a) Apoyo de las madres en las tareas escolares de sus niños en edad preescolar

Las tareas o actividades enviadas por los profesores de preescolar a la casa constituían una de las actividades de lectoescritura más frecuentes en los hogares visitados. En la muestra grande del estudio cuantitativo, 84% de los padres reportaron ayudar a sus niños a escribir letras y números una o más veces por semana y 60% declararon que lo hacían tres o más veces por semana. De manera similar, en el estudio cualitativo, la mayoría de las madres reportaron o fueron observadas haciendo las tareas con sus hijos preescolares. Estas madres detallaron que esto normalmente les tomaba entre quince y sesenta minutos,

y que era algo que sucedía a diario o con frecuencia durante la semana escolar. Las tareas observadas y reportadas se enfocaban, por lo general, en desarrollar habilidades fonéticas y de decodificación, y ocasionalmente habilidades de motricidad fina. Las madres veían la frecuencia de las tareas como un indicador positivo de la calidad de enseñanza del colegio porque creían que las tareas eran una de las principales maneras en que los niños aprendían lectoescritura en el hogar.

Sin embargo, el estudio cualitativo mostró diferencias dentro del grupo de treinta madres de bajo nivel SE estudiadas, en la calidad del apoyo que entregaban a sus hijos durante las tareas. Estas diferencias estaban relacionadas a la calidad del ALLH que cada hogar proveía a sus niños en edad preescolar. Por ejemplo, las madres que de acuerdo con el análisis discriminante del estudio cuantitativo proveían un ALLH de mejor nivel, en general apoyaban más a los menores durante estas sesiones de tareas, y tendían a tener disponibles los materiales necesarios. También tendían a felicitar más el progreso del niño en la tarea, a ayudar más al niño a pensar cómo hacer la tarea, y hacían más correcciones cuando les parecía que la tarea no estaba bien. En contraste, las madres de hogares que proveían un ALLH de peor calidad tendían a dar menos soporte a sus hijos durante sus tareas, o hacían ellas mismas gran parte de la tarea, porque pensaban que el niño no era capaz de hacerlo por su cuenta.

Esto confirma la evidencia de investigaciones previas enfocados en el apoyo que otorgan los padres en el hogar durante actividades similares a las del colegio. Estos estudios detectaron que incluso en muestras relativamente homogéneas de padres de bajo nivel SE, variaba la calidad del soporte que los padres entregaban a sus hijos (Aram y Levin, 2001; Quiroz, 2005; Delgado-Gaitan, 1992).

b) Uso del silabario en el hogar para reforzar el aprendizaje de las letras

En las entrevistas y observaciones del estudio cualitativo, 23 de las 30 madres declararon que ellas usaban el silabario para apoyar el aprendizaje de lectoescritura de sus hijos en edad preescolar.

Mamá: A la Jennifer le compré un silabario, con eso le apoyo las letras.

Entrevistadora: ¿Se lo compraste acá en la feria?

Mamá: Sí.

Entrevistadora: En el refuerzo que tú le haces, ¿le refuerzas en general en la tarde?

Mamá: En las tardes, el fin de semana... Cuando no le mandan tarea la ayudo yo... Y cuando le mandan tareas, que se dedique a sus tareas. La ayudo así cinco minutos, media hora. Todos los días. O le hago dictados. Le digo una palabra y ella la escribe. Y las escribe sin ningún problema.

Entrevistadora: ¿Y eso se te ocurrió a ti hacerlo?

Mamá: A mí (Jennifer Gallardo, HLLA alto).

Todas las madres que utilizaban un silabario usaban el *Silabario Hispanoamericano* del educador Adrián Dufflocq Galdames, publicado en 1945.

Tras casi setenta años de existencia este texto al parecer aún mantiene un lugar indiscutible en los hogares de las familias chilenas de bajo nivel SE.

En sus 80 páginas, el *Silabario Hispanoamericano* usa un enfoque fonético para enseñar las vocales, consonantes y ciertas sílabas. En 1964 fue reconocido y distribuido por el Ministerio de Educación como un texto oficial. Actualmente el gobierno no lo distribuye en las escuelas públicas, pero aún es comercializado por editoriales y hay muchas versiones no oficiales que se venden en las ferias de barrio, donde la mayoría de las madres de este estudio dijeron haberlo adquirido.

Durante sus sesiones madre-hijo con el silabario, las madres observadas se sentaban al lado del niño y los ayudaban a decodificar las letras y sílabas. En otras ocasiones buscaban en el libro la letra que la profesora estuviera enseñando en el colegio y reforzaban el aprendizaje de esa letra. Mientras algunas madres dijeron usar el Silabario los días que los niños no traían tarea del colegio, otras dijeron usarlo de manera más intensiva durante un periodo corto de tiempo para «enseñarle al niño a leer».

Entrevistadora: ¿Con qué frecuencia tú tomas el silabario y estás con Eduardo y todo eso?

Mamá: Eh... cuando recién estábamos enseñándole a leer. Era todos los días.

El año pasado empezamos con el silabario a fin de año. Y de ahí cuando ya salió de vacaciones como que lo dejamos de lado, y antes que volviera al colegio empezamos a retomar todo y ahí empezó él todos los días con el silabario hasta que aprendiera a leer (Benjamín Vidal, HLLLE alto).

El uso frecuente del silabario y de las sesiones en que las madres apoyaban a los niños en sus tareas (generalmente enfocadas en fonética e identificación de sílabas y palabras), confirma la evidencia de estudios previos donde padres chilenos reportaban enseñar letras y palabras con frecuencia en el hogar a sus hijos (Bustos et al., 2001; Susperreguy et al., 2007; Strasser y Lissi, 2009). Asimismo, también confirma estudios con otros padres latinos donde también se encontró una alta frecuencia de enseñanza en el hogar de letras y palabras (Romero-Contreras, 2006).

c) La televisión como recurso educacional

De acuerdo a lo reportado por las familias de la muestra cuantitativa, casi la mitad de los niños del estudio veían entre 1 y 60 minutos diarios de televisión. Casi un 45% de ellos miraba más de una hora diaria de TV, y más del 19% miraba más de 2 horas diarias. Se constató la presencia continua de programas de televisión en los hogares de las 30 familias del estudio cualitativo. De hecho, cuando los niños observados en sus hogares no estaban viendo TV, con frecuencia estaban comiendo, jugando o haciendo sus tareas en la habitación principal donde la televisión estaba de todas maneras prendida.

Como las madres del estudio cualitativo parecían tener una teoría del aprendizaje que consistía más en seguir los intereses y peticiones de los niños que en crear o fomentar intereses nuevos, y dado que varios de los niños de la muestra se mostraban interesados en ciertos programas de TV, varias de las madres comentaban el hecho de haber adquirido acceso a la televisión por cable como un reflejo de su autoeficacia para promover el aprendizaje de sus preescolares. Ellas consideraban que el tener programas o canales de televisión por cable era una manera creativa de promover el desarrollo cognitivo del niño. Las madres mencionaron que los niños aprendían canciones, palabras en inglés e incluso manualidades a través de los programas que veían.

Muchas de las palabras raras reportadas, como dichas por los niños habían sido escuchadas por ellos en programas de TV. Los niños también tendían a usar más palabras raras cuando hablaban sobre programas de TV. Sin embargo, en ocasiones, daba la impresión de que habían malentendido el significado de estas palabras, pues las usaban de manera incorrecta.

En el estudio cuantitativo el reporte de los padres respecto a la frecuencia con que los niños veían TV y jugaban videojuegos predijo de manera positiva y directa la habilidad del niño en identificación de letras y palabras. El estudio cualitativo ayudó en parte a explicar esto, ya que detectó que los niños que tenían acceso a computador en el hogar lo usaban generalmente para videojuegos, pero que con frecuencia tenían que tipear la dirección URL o passwords, lo que requería ciertas habilidades de identificación de letras y palabras. Otra potencial explicación para esta relación positiva era que las madres de la muestra cualitativa mencionaron que los niños veían programas educativos con ciertos focos en identificación de letras y palabras (tales como *Word Wall* o *Dora la exploradora*).

El estudio cuantitativo también halló evidencia de que los niños que veían TV y jugaban videojuegos más seguido, también tendían a tener con frecuencia conversaciones descontextualizadas con sus padres en el hogar. Por su parte, el estudio cualitativo complementó esta evidencia y mostró que ver TV y jugar videojuegos fomentaban, pero también limitaban la existencia de conversaciones descontextualizadas en el hogar. Por un lado, la TV animaba conversaciones descontextualizadas al proveer de nuevos temas motivantes de conversación para el niño y su familia. Por otro lado, la TV limitaba las conversaciones descontextualizadas en el hogar porque los potenciales compañeros de conversación cuando estaban viendo TV parecían menos interesados y respondían con frases cortas a las preguntas, lo que resultaba en interacciones menos fluidas.

El aparente efecto positivo de la frecuencia de ver TV o jugar videojuegos en las habilidades de lenguaje y lectura de estos niños en edad preescolar, confirma estudios anteriores que indican que los aprendizajes (Comstock, 1991) y/o las habilidades de lectura (Searls et al., 1985) de niños de bajo nivel SE, pueden beneficiarse al ver TV. Más específicamente, existen investigaciones que indican que ver programas informativos infantiles puede tener un efecto positivo en las habilidades de identificación de letras y palabras, de reconocimiento de números, vocabulario receptivo y preparación para la escuela (Wright et al., 2001; Zill et al., 1994; Rice et al., 1990; Truglio et al., 1986).

En contraste con estas tres prácticas que se vieron con frecuencia en los hogares estudiados (tareas, silabario y uso de la TV como medio de aprendizaje), el estudio cualitativo detectó que la lectura independiente y la lectura compartida era una actividad prácticamente inexistente en los hogares de bajo nivel SE estudiados. Algunas de las madres entrevistadas declararon que hacían lectura compartida, pero al describir el detalle de esa actividad, describían una lectura fonética de sílabas individuales con énfasis en el reconocimiento de letras o hacían referencia a la lectura de las instrucciones de las tareas escolares.

Conclusiones

Una de las señales de la transición que Chile vive en el camino a ser una nación desarrollada es que las expectativas educacionales de los padres han aumentado. Prácticamente todos los padres de bajo nivel SE que participaron de este estudio mostraron gran

preocupación por el bienestar de sus niños en edad preescolar y, en general, las madres observadas en el hogar eran responsivas a las necesidades que ellas percibían en sus niños. Sin embargo, los resultados expuestos brevemente en este texto parecen indicar que las altas expectativas educacionales de las madres para sus niños están desalineadas con las visiones de aprendizaje, creencias y prácticas de lenguaje y lectura que existen en estos hogares. La cosmovisión de estos apoderados favorece una visión didáctica, escolarizada y discreta del desarrollo de la lectura y una visión maduracionista, propia de una mentalidad fija del desarrollo del niño. La evidencia recogida indica que esperan que sus niños terminen estudios universitarios pero no parecen haber interiorizado que para lograr eso, los niños tienen que adquirir ciertas habilidades cognitivas, de vocabulario y conocimientos conceptuales. Tampoco parecen visualizar el rol irremplazable que tienen como padres, no solo en el desarrollo moral del menor, sino que también en la adquisición de estas habilidades y conocimientos.

La visión de los padres sobre el rol que juegan en el desarrollo del niño quizás en parte se explica por el hecho de que la mayoría de estos padres no tuvieron educación universitaria. Sin embargo, también refleja que no ha habido esfuerzos sistemáticos y explícitos por construir capacidad en los padres para que apoyen el aprendizaje de sus hijos de manera más efectiva.

Los programas de literacidad familiar parecen ser una buena alternativa para enfrentar este desalineamiento entre las expectativas de los padres, sus visiones y prácticas de lenguaje y lectura en el hogar. Hay evidencia de que en comparación con otras intervenciones educacionales, programas de literacidad familiar tales como Opstat Opnieuw en Holanda o TEEP y MOCEP en Turquía, los cuales proveen a los padres oportunidades de aprender y practicar interacciones que fomentan el aprendizaje de sus hijos, pueden tener un impacto relativamente grande en los aprendizajes de lectoescritura de los niños a la vez de mejorar las habilidades de los padres de apoyar estos aprendizajes. El metanálisis realizado por el National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC) del Instituto de Educación de Londres (Carpentieri et al., 2011) detectó que el impacto de los programas de literacidad familiar estaba en un rango de 0.25 a 0.68 y que dichos programas, en promedio, tenían un impacto más grande que otras intervenciones educacionales. Sin embargo, el efecto positivo de este tipo de programas dependía de varios aspectos, tales como validez cultural, estar basados en investigación, fidelidad de implementación, financiamiento sostenido, pilotaje efectivo, tener un equipo bien capacitado y establecer alianzas con otras organizaciones.

Parte de la evidencia encontrada por esta autora durante su investigación con familias chilenas de bajo nivel SE es que las tareas enviadas por las docentes de preescolar a los hogares de los niños son una fuente ya consolidada y respetada de aprendizaje de lectoescritura en el hogar. En esta línea, las tareas tienen el potencial de ser herramientas útiles para fomentar en padres y niños una visión más holística y entretenida del aprendizaje de la lectura y escritura. Sin embargo y de acuerdo con lo observado, las tareas enviadas por los docentes de preescolar parecen estar usándose, sobre todo, para desarrollar habilidades fónicas y de decodificación. En este sentido, sería conveniente que los profesores chilenos de nivel preescolar que trabajan con niños de población vulnerable adquirieran una perspectiva más holística de la enseñanza de la lectura y la escritura e incorporaran esta perspectiva en las tareas que envían a los hogares. Esto podría traducirse en tareas que vayan más allá

de la práctica de habilidades fónicas que busquen más bien desarrollar el gusto del niño por la lectura y la escritura, exponerlos a textos de diferente tipo, a vocabulario variado y a diferentes propósitos para la lectura.

La influencia del Ambiente de Lenguaje y Lectura en el Hogar (ALLH) en las habilidades con que niños chilenos de familias de bajo nivel SE entran al sistema escolar es considerable. Los esfuerzos que el país realice para disminuir las desigualdades en educación probablemente tienen más posibilidades de éxito si están basados en programas o políticas que reconocen las fortalezas y desafíos específicos de las familias de los menores más vulnerables, y si es que comprometen a estas familias para que sean agentes activos del desarrollo lector del menor.

Bibliografía

Aldridge, Jerry; Goldman, Renitta (1992). *Current Issues and Trends in Education*. London: Pearson Publishing.

Aram, Dorit; Levin, Iris (2001). «Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and early literacy», en *Cognitive Development*, vol. 16, N° 3, 831–852.

Baker, Linda; Serpell, Robert; Sonnenschein, Susan (1995). «Opportunities for literacy learning in homes of urban preschoolers», en Lesley Morrow (ed.), *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*. Newark: International Reading Association.

Blackwell, Lisa; Trzesniewski, Kali; Dweck, Carol (2007). «Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention», en *Child Development*, vol. 78, N° 1, 246–263.

Bustos, Catherine; Herrera, María Olivia; Mathiesen, María Elena (2001). «Calidad del ambiente del hogar: inventario HOME como un instrumento de medición», en *Estudios Pedagógicos*, N° 27, 7–22.

Carpentieri, J; Fairfax-Cholmeley, Karen; Litster, Jenny; Vorhaus, John (2011). *Family Literacy in Europe: Using Parental Support Initiatives to Enhance Early Literacy Development*. London: NRDC, Institute of Education.

Catalán, Ramiro; Egaña, María Loreto (2004) *Valores, sociedad y educación: una mirada desde los actores*. Santiago de Chile: Editorial LOM.

Comstock, George (1991). *Television and the American child*. Orlando: Academic Press.

Delgado-Gaitan, Concha (1992). «School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education», en *American Educational Research Journal*, vol. 29, N° 3, 495–513.

Dickinson, David; Tabors, Patton (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dufflocq Galdames, Adrián (1945). *Silabario Hispanoamericano*. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.

Dweck, Carol (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.

Fitzgerald, Jill; Spiegel, Dixie Lee; Cunningham, James (1991). «The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy», en *Journal of Reading Behavior*, vol. 23, N° 2, 191-213.

Goldenberg, Claude; Gallimore, Ronald; Reese, Leslie (2005). «Using mixed methods to explore Latino children's literacy development», en Thomas Weisner (ed.), *Discovering Successful Pathways in Children's Development: New Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago: University of Chicago Press.

Hart, Betty; Risley, Todd (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Hoff, Erika (2006). «How social contexts support and shape language development», en *Developmental Review*, vol. 26, N° 1, 55-88.

----- (2003). «The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech», en *Child Development*, vol. 74, N° 5, 1368-1378.

Johnson, James; Martin, Carole (1983). «Family environments and kindergarten children's academic knowledge», en Northeastern Educational Research Association, Ellenville. En *Benasich & Brooks-Gunn*, 1996.

Kagitcibasi, Cigdem (2005). «Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family», en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 36, N° 4, 403-422.

Leyendecker, Birgit; Harwood, Robin; Lamb, Michael; Scholmerich, Axel (2002). «Mothers' socialization goals and evaluations of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups», en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, N° 3, 248-258.

Madding, Caroline Conway (1999). «Mamá e hijo: the Latino mother-infant dyad», en *Multicultural Electronic Journal of Communication Disorders*, vol. 1, N° 2.

Martinic, Sergio (2009). «Participación y calidad educativa», en *En foco*. En http://www.expansiva.cl/publicaciones/en_foco/detalle.tpl?iddocumento=21082006093330

Programa «Un Buen Comienzo», <http://www.fundacionoportunidad.cl/proyectos/un-buen-comienzo>

Quiroz, Blanca (2005). *The Home Language and Literacy Environment of Young Spanish/English Bilingual Children*. Doctoral Dissertation, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge.

Rice, Mabel; Huston, Aletha; Truglio, Rosemarie; Wright, John (1990). «Words from Sesame Street: Learning vocabulary while viewing», en *Developmental Psychology*, vol. 26, N° 3, 421–428.

Rivadeneira, Mercedes (2016). *Understanding the Home Language and Literacy Environment of Chilean low SES Families of Preschoolers*. Doctoral thesis, Institute of Education, University College London, London.

Rogoff, Barbara; Correa-Chávez, Maricela; Silva, Katie (2009). «Cultural variation in children's attention and learning», en FABBS Foundation, Gernsbacher, M.A., Pew, R.W., Hough, L.M., Pomerantz, J.R. (eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*. New York: Worth Publishers.

Romero-Contreras, Silvia (2009). «Experiencia temprana, desarrollo y aprendizaje escolar: Interacciones, influencias y posibles compensaciones», en López, O. (ed.), *La investigación educativa: Lente, espejo y propuesta para la acción*. San Luis Potosí: El Polo Académico de San Luis de Potosí.

----- (2006). *Measuring Language and Literacy Related Practices in Low-SES Costa Rican Families: Research Instruments and Results*. Doctoral Dissertation, Harvard University Graduate School of Education, Cambridge.

Savage, Susan; Gauvain, Mary (1998). «Parental beliefs and children's everyday planning in European-American and Latino families», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 19, N° 3, 319–340.

Searls, Donald; Mead, Nancy; Ward, Barbara (1985). «The relationship of students' reading skills to TV watching, leisure time reading, and homework», en *Journal of Reading*, vol. 29, N° 2, 158–162.

Snow, Catherine; Burns, M. Susan; Griffin, Peg (eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.

Sonnenschein, Susan; Baker, Linda; Serpell, Robert; Scher, Deborah; Truitt, Victoria Goddard; Munsteman, Kimberly (1997). «Parental beliefs about ways to help children learn to read: The impact of an entertainment or a skills perspective», en *Early Child Development and Care*, vol. 127, N° 1, 111–118.

Stipek, Deborah; Milburn, Sharon; Clements, Darlene; Daniels, Denise (1992). «Parents' beliefs about appropriate education for young children», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 13, N° 3, 293–310.

Strasser, Katherine; Lissi, María Rosa (2009). «Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 13, N° 2, 175-204.

Susperreguy, María Inés; Strasser, Katherine; Lissi, María Rosa; Mendive, Susana (2007). «Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, N° 2, 239-251.

Truglio, Rosemarie; Huston, Aletha; Wright, John (1986). «The relation of children's print and television use to early reading skills: A longitudinal study», en *Southwestern Society for Research in Human Development*, San Antonio.

Urzúa, Sergio (2012). «La rentabilidad de la educación superior en Chile: ¿Educación superior para todos?». *Centro de Estudios Públicos. Documento de trabajo N° 386*. En http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4991_3120/DOC_SURzua_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf

Valdés, Guadalupe (1996). *Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools*. New York: Teachers College Press.

Whitehurst, Grover; Lonigan, Christopher (2001). «Emergent literacy: Development from prereaders to readers», en Susan Neuman; David Dickenson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 1, 1129. New York: The Guilford Press.

Woodcock, Richard; Muñoz-Sandoval, Ana; Rued, Mary; Alvarado, Criselda (2005). *Woodcock-Muñoz Language Survey Revised, Spanish Form*. Itasca: Riverside Publishing.

Wright, John; Huston, Aletha; Murphy, Kimberlee; St. Peters, Michelle; Piñon, Marites; Scantlin, Ronda; Kotler, Jennifer (2001). «The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project», en *Child Development*, vol. 72, N° 5, 1347-1366.

Zill, Nicholas; Davies, Elizabeth; Daly, Margaret (1994). *Viewing of «Sesame Street» by Preschool Children in the United States and its Relation to School Readiness*. Rockville: Westat.

Zill, Nicholas; Resnick, Gary (2006) «Emergent literacy of low-income children in Head Start: Relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality», en David Dickinson; Susan Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Volume 2, 347-371. New York: The Guilford Press.



Representaciones imaginarias en la literatura acerca de los pueblos originarios

**Pertinencia cultural
y aprendizaje significativo
en los textos escolares**

Elisa Loncon

103

**Violeta Parra en contexto:
poesía intercultural
o puente entre culturas**

Paula Miranda

113

Literatura en los pueblos originarios

Vicky Haoa

119

**Representaciones imaginarias
en la literatura boliviana
acerca de los pueblos originarios**

Gaby Vallejo

125

Pertinencia cultural y aprendizaje significativo en los textos escolares

Por Elisa Loncon

CHILE

La Ley General de Educación establece lineamientos políticos y principios pedagógicos para una educación que respete la diversidad y que, además, sea intercultural bilingüe en casos donde la población indígena supere el 20% del estudiantado en la sala de clases. Estas normativas son parte de instrumentos nacionales e internacionales vigentes en Chile que expresamente exigen respetar los derechos de los niños y adolescentes manteniendo como fin la defensa de la dignidad humana. Los textos escolares forman parte de la implementación o la concreción de estos lineamientos, por cuanto, un texto que no considere el valor y respeto a la diversidad cultural, será un texto fallado que el sistema no puede difundir por ser incongruente con los principios de la educación chilena. Por lo anterior, es importante discutir sobre las competencias interculturales que las editoriales y organismos que elaboran los textos deben conocer para favorecer la convivencia en la diversidad y el pluralismo epistémico.

Esta presentación tiene por objeto contribuir al debate sobre la implementación de la interculturalidad en los textos escolares. Para ello, se problematizará respecto al espacio que ocupan los conocimientos y valores de los pueblos originarios en los textos y se responderán algunas interrogantes desde la perspectiva intercultural, entre ellas: ¿cómo pueden acercarnos los textos a otras culturas y abrir diferentes perspectivas?, ¿cómo se puede ver al estudiante diferente como legítimo otro, a través del texto?, ¿cómo se puede integrar el aprendizaje intercultural en los textos?

Introducción

El imaginario con que se han representado a los indígenas en los textos escolares debe ser interpretado a partir de la relación de poder que existió entre el colonizador y el colonizado, entre la actual relación del Estado con los pueblos indígenas, o entre las culturas mayoritarias o mestizas con las indígenas; relaciones que responden a patrones socioculturales y políticos completamente asimétricos. Claudio Gay,¹ en su obra *El malón* (1864) ejemplifica esta relación, muestra «la barbarie», asignada al pueblo mapuche; barbarie que justificó la ocupación de La Araucanía (1861-1883).

¹ En 1830 el gobierno chileno contrató al naturalista francés Claudio Gay para realizar un viaje científico por el país, quien, además de dictar clases de geografía a niños en colegios de Santiago, retrató la sociedad mapuche con la obra *El malón* y otras, además de pintar la flora y fauna del territorio chileno.



El malón (1864) de Claudio Gay

La representación del indígena en la literatura empleada en la escuela sigue la historicidad de la sociedad dominante, por cuanto no es de extrañar la reproducción del concepto «patria», «nación», monocultural, mediante el cual se niega a las naciones originarias. La negación e invisibilización, también llamado por Dusel como «el ocultamiento del otro» (Dusel, 1994); niega al indígena toda condición humana, se le muestra sin rasgos de ternura y amor frente a la vida y a sus semejantes, es decir, se muestran seres completamente bárbaros.

Por esta razón la literatura colonial está llena de estereotipos y prejuicios frente a lo indígena. Un ejemplo de ello es la obra *La Araucana* de Alonso de Ercilla y Zúñiga. Esta, pese a su valor histórico, en algunos versos retrata al indio, hombres y mujeres como bárbaros, amantes de la guerra. En la obra, Fresia, esposa de Caupolicán, cuando su marido es tomado prisionero por los españoles, siente un gran desprecio por él y le lanza al hijo de ambos a los pies. Para el autor, la mujer indígena es un ser sin compasión, sin amor y manifiesta un profundo desprecio por la vida de su propio hijo:

Toma, toma tu hijo, que era el nudo
con que el lícito amor me había ligado,
que sensible dolor y golpe agudo
estos fértiles pechos ha secado;
cría, críale tú, que ese membrudo
cuerpo en sexo de hembra se ha trocado,
que yo no quiero título de madre
del hijo infame del infame padre

Alonso de Ercilla y Zúñiga (1984)

A autores como Zúñiga le siguen otros, entre ellos, soldados, religiosos, etnógrafos, naturalistas, que en distintas épocas representan a los indígenas con la misma barbarie. Detrás de estas representaciones también se esconden los intereses de la evangelización y de la conquista de los territorios indígenas. En las representaciones los españoles también dejaron ver su dificultad para aceptar la desnudez de las personas. Los cuerpos desnudos de las mujeres bañándose en el río les provocaban culposos deseos sexuales, como se aprecia en el *Cautiverio feliz* de Pineda y Bascuñán:

Todo el entretenimiento y deleitable festejo de estos naturales consiste, como queda referido, en comer, beber [...] porque la fiesta es comer, beber y bailar, cantando todo el día y toda la noche, como lo hicieron más de cuatro mil almas [...] Estos danzantes ridículos ... entraban y salían por una y otra parte bailando al son de los tamboriles, dando coladas a las indias, chinas, y muchachos que andaban tras ellos haciéndoles burla y royéndose de su desnudes y desvergüenza. [...] y se ataban en las partes vergonzosas un hilo de lana de un dedo de grueso, de donde les tiraban las mujeres y muchachos, bailando los unos y los otros al son de sus instrumentos (Pineda y Bascuñán 424 -26).

Según Tomás Guevara, el mapuche era un ser inferior. El autor sostuvo la tesis sobre la «deficiencia psicológica» del mapuche (Guevara 1908: 171); para él «la lengua tenía las palabras amor i amar, *uyún i ayúntum*, pero en su sentido enteramente físico, que no alcanzaban en su significación más allá de las necesidades fisiológicas» (Guevara 1904: 21). Además que «los sentimientos humanitarios no existían en esas colectividades, o bien se manifiestan débiles e intermitentes» (Guevara 1906:145). «La mirada de la mapuche es tímida y apacible i da a su fisonomía un aspecto de natural recato [...] que en concepto civilizado se entiende por pudor. Este sentimiento existe solo en estado rudimentario en *La Araucana* [...] El pudor como todos los fenómenos psíquicos de orden elevado, se manifiesta en completa conformidad con el adelanto moral e intelectual de un pueblo» (Guevara 1906: 41).

Cambiar estas visiones requiere nuevas perspectivas. En su obra *La conquista de América: el problema del otro* (1987) Todorov propone tres acciones para acercarse al otro: conocer, comprender y amar. Ello implica asumir al otro no como una amenaza por ser distinto sino una oportunidad para ampliar el mundo; superando la relación colonial de subordinación y acercarse al otro desde el conocimiento y la valoración. Esta perspectiva permite establecer una relación intercultural de respeto al otro, perspectiva necesaria de asumir para cambiar la tradición de negación del indígena, donde además se valore la diversidad y la convivencia entre los diferentes pueblos y culturas.

Se entiende como interculturalidad la relación entre culturas en condiciones de igualdad de derechos. Schmelkes (2006) explica el significado de lo intercultural a través de tres subcategorías: lo epistémico, lo ético-político y lo lingüístico. Lo epistémico se refiere a la necesidad de asumir que existen otras formas de conocimientos, otras cosmogonías, otros saberes. Por cuanto, es necesario conocer, aprender y dialogar con otras epistemes, otros saberes y otros valores. Cobra importancia la epistemología del sur o indígenas de Latinoamérica. También tienen lugar los saberes provenientes de las fuentes orales, la palabra indígena, la incorporación en el diálogo cultural de los agentes de saberes tradicionales o sabios indígenas, la incorporación del tiempo cíclico v/s tiempo lineal, por ejemplo. Una estrategia de gran valor resulta ser el diálogo local con lo nacional y lo global.

La categoría ético-político se refiere a la necesidad de atender la asimetría social, educativa, cultural en que se encuentran las culturas subordinadas. La interculturalidad no admite desigualdades de ningún tipo porque asume la igualdad de derechos y el respeto como punto de partida para la convivencia. Hoy en las actuales condiciones en que viven los pueblos indígenas existen distintas asimetrías, los indígenas son los más pobres; hay asimetrías educativas, los sectores marginales tienen poco acceso a la educación formal de calidad, tienen bajo índice de acceso a la educación superior, entre otros. La dimensión lingüística implica darle el valor que le corresponde a la lengua materna, ya sea para el aprendizaje, la identidad y para fortalecer el sentido de pertenencia de los

sujetos a su comunidad de origen. Muchas veces por avance de la castellanización la lengua indígena ya no es la lengua materna, sin embargo, esta sigue siendo la lengua de relación del niño con su comunidad originaria, con los abuelos y la historia propia, por cuanto esta es igual de importante. Hoy los pueblos indígenas no gozan del reconocimiento de sus derechos lingüístico y sus lenguas están en riesgo de desaparecer debido a la falta de hablantes, al desplazamiento del idioma materno por el castellano y por la desprotección de las mismas.

Cómo interculturalizar el texto escolar

El texto escolar es un instrumento que contribuye decididamente al enriquecimiento cualitativo del proceso pedagógico (Mineduc, 2008). Integra fuentes de información en el largo plazo, accesible para todos los alumnos y profesores (Danisova; 2007: 67). Se construye con una selección de contenidos cuidadosamente desarrollados conforme a las indicaciones curriculares y sigue todo un protocolo editorial, además de la supervisión de la unidad de textos escolares del Mineduc.

El texto intercultural deberá establecer procedimientos didácticos para un aprendizaje intercultural. Además tendrá que posibilitar la competencia moral tratando de reducir los prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias arraigadas en todas las sociedades que perciben la convivencia con otras culturas como una amenaza y no como una fuente de enriquecimiento.

Interculturalizar el texto significa:

- Asumir que existen otras formas de conocimientos, otras cosmogonías, otros saberes.
- Conocer, aprender, dialogar con las otras epistemologías.
- Dar espacios a los saberes de las fuentes orales, a la palabra, considerando que en muchas culturas la palabra es la base para cultivar el aprendizaje.
- Incorporar agentes de saberes tradicionales, conocedores de las culturas originarias.
- Fortalecer las raíces del territorio.
- Incorporar el diálogo local, nacional global.

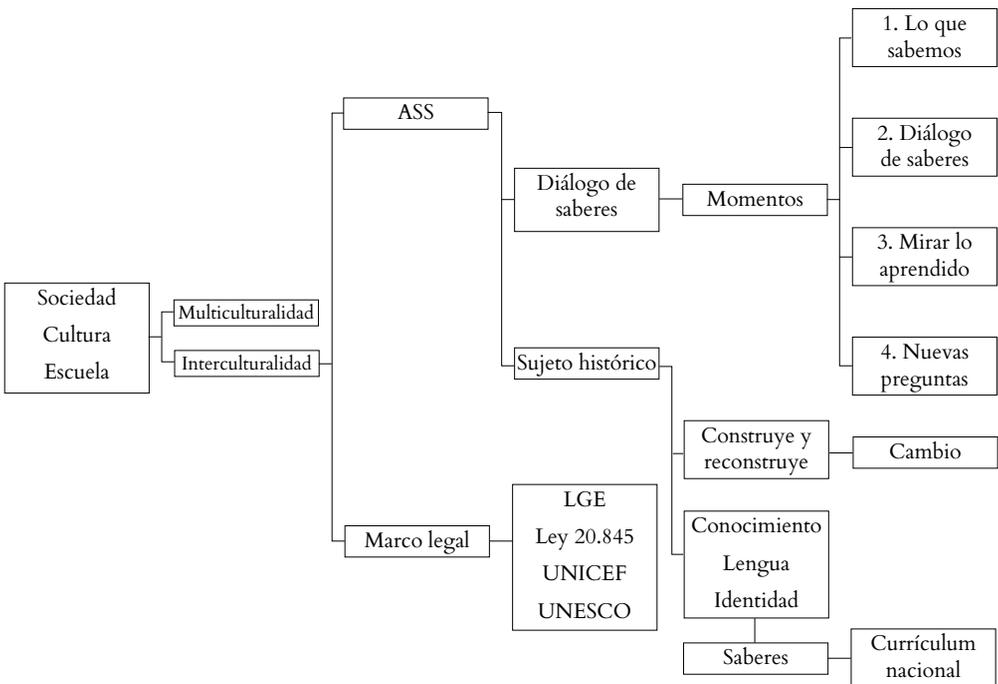
Seguir estas recomendaciones no implica sobrecargar el texto de información, sino dejar espacios abiertos que deberán ser llenados por los estudiantes que conforman la diversidad, lo que implica mostrar una ruta que permita a los estudiantes dialogar con los saberes propuestos por el libro desde sus propios mundos, identidades y culturas.

Por cuanto interculturalizar el texto requiere incidir en la plataforma metodológica didáctica que propone el texto, dejar espacios para el diálogo de saberes y permitir la emergencia de los conocimientos del estudiante, lo que significa también una postura respecto a la niña o el niño como sujetos de saberes, de conocimientos, experiencias (Alba, 2001), no son sujetos vacíos, en ningún caso, son sujetos que tienen experiencias, saberes, cultura, lengua e identidad.

La sala de clases, cualquiera sea, alberga la diversidad; cada niña o niño es un mundo diferente, hay múltiples saberes, diversos sujetos para dialogar un determinado contenido curricular. El diálogo también permitirá que el aprendizaje sea significativo para el estudiante.

El diálogo, la complementación o confrontación de los saberes conduce a las y los estudiantes a la negociación curricular porque sus conocimientos, por diferentes que sean, permitirán que las y los niños dialoguen a partir de sus mundos con los contenidos del currículum nacional. El diálogo les permitirá complementar saberes, y cuando no, asumir que el otro es distinto, como también entender que los conocimientos pueden estar obsoletos, sin vigencia en la otra cultura.

Para implementar el diálogo de saberes se ofrece una secuencia didáctica que identifica los diferentes momentos que ello implica en el aula. De este modo, cada contenido que se estudie puede seguir la secuencia didáctica.



Esquema que muestra la ruta para dar paso al diálogo de saberes

El diálogo de saberes requiere la puesta en acción de cuatro momentos didácticos:

1. **Lo que sabemos:** momento al inicio para que los participantes estudiantes identifiquen lo que saben o alguna experiencia asociada al contenido introducido por el profesor.
2. **Diálogo de saberes:** el profesor y estudiante abordan los contenidos nuevos que están considerados para enseñar y que se presenta en el libro.
3. **Mirar lo aprendido:** después de haber abordado los contenidos u objetivos de aprendizaje, el estudiante debe reflexionar sobre lo que ha aprendido a partir de lo que sabía, más los nuevos contenidos.

4. Nuevas preguntas: finalmente el estudiante deberá plantearse nuevas preguntas, a partir de lo ya construido en su aprendizaje, nueva hipótesis o identificar lo que todavía le falta por aprender respecto a los contenidos abordados en la clase.

Si un contenido requiere más tiempo el momento didáctico se prolonga en el tiempo que sea necesario para alcanzar el objetivo.

En el proceso de diálogo, los estudiantes podrán construir sus conocimientos y junto a ello darse cuenta de que los saberes en las distintas culturas no son iguales o pueden ser complementarios, y a veces también sin vigencia. Un conocimiento es complementario cuando completa o profundiza un saber. Por ejemplo, la preparación de medicinas basadas en hierba, barro o vapor. Todas hacen uso de recursos naturales como fuente de sanación, así también el conocimiento sobre la fase lunar, presente en todas las culturas, permite reconocer diferentes prácticas de siembra y cosecha en culturas y territorios diversos.

También existen conocimientos diferentes cuando un saber no forma parte del conocimiento de la otra cultura. Por ejemplo, reconocer las lenguas e historias diferentes, experiencias con el territorio impulsada por geografías diversas. Estos saberes sirven para conocer que somos distintos y que las culturas no son iguales, por lo mismo, debemos conocerlas. Es el caso de los pueblos indígenas, que le asignan valor espiritual a todo lo que existe en la naturaleza; esto no es así en las culturas de origen cristiano.

Los conocimientos antiguos que han perdido vigencia, ocurren cuando un conocimiento ha sido superado por la historia y el cambio de la cultura, dado que tanto la cultura como las personas cambian con el tiempo y dejan atrás prácticas que ya no son funcionales a sus necesidades y a su tiempo. Por ejemplo, antiguamente en la cultura chilena y en el mundo la mujer no votaba. En la cultura mapuche del siglo pasado los hombres podían casarse con la prima por línea materna. Hoy las mujeres tienen derecho a voto y los jóvenes mapuches no buscan a la prima para casarse.

De este modo se propone que el texto intercultural intencione la integración de la diversidad cultural del aula en diálogo con los propios saberes del texto, considerando que este representa el currículum escolar vigente; el cual es negociado a través del diálogo con los estudiantes, que además de enriquecer y darle significatividad al proceso de aprendizaje, fortalece la identidad y sentido de pertenencia de los estudiantes, ampliando sus aprendizajes de forma significativa, a través del diálogo de saberes y el trabajo colaborativo.

Los textos también deben intencionar la valoración del otro a través de las imágenes que proyectan dicha valoración. Para ello Ospina (2016) propone que el proceso de enseñanza debe apuntar a acciones positivas y evitar acciones que impliquen someter a situaciones o experiencias negativas de los estudiantes. Estas mismas acciones se requieren impulsar a través del texto. El cuadro resume las acciones positivas a la derecha y las negativas que se deben evitar a la izquierda:

| Apuntar a: | y no a: |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Contexto cultural | Vacío contextual |
| Emociones positivas | Ansiedad, miedo |
| Entorno amable | Entorno hostil |
| Métodos de transmisión propios | Métodos de transmisión ajenos |
| Comunicación | Gramática |
| Adquisición | Aprendizaje |
| Aprendizaje | Instructor |
| Cooperación | Individualismo |

El poema² del Poeta nicaragüense Rubén Darío muestra de manera positiva las características del líder indígena Caupolicán:

Es algo formidable que vio la vieja raza:
 robusto tronco de árbol al hombro de un campeón
 salvaje y aguerrido, cuya fornida maza
 blandiera el brazo de Hércules, o el brazo de Sansón.
 Por casco sus cabellos, su pecho por coraza,
 pudiera tal guerrero, de Arauco en la región,
 lancero de los bosques, Nemrod que todo caza,
 desjarretar un toro, o estrangular un león.
 Anduvo, anduvo, anduvo. Le vio la luz del día,
 le vio la tarde pálida, le vio la noche fría,
 y siempre el tronco de árbol a cuevas del titán.
 «¡El Toqui, el Toqui!» clama la conmovida casta.
 Anduvo, anduvo, anduvo. La aurora dijo: «Basta»,
 e irguióse la alta frente del gran Caupolicán.

En conclusión, un texto intercultural deberá evidenciar una postura intercultural con claridad, reconociendo la diversidad como aporte y no como problema; explicitando las condiciones para el diálogo intercultural tales como los aprendizajes significativos, contextualizados en el mundo cultural y lingüístico de los educandos. Incorporar una postura didáctica metodológica que permita el ingreso de nuevos saberes que interactúen con el texto; ello se puede traducir en sugerencia de actividades didácticas. Dar espacios para la descolonización de los saberes, reconocer los saberes otros, sin calificarlos como saberes inferiores o superiores, que no sirven.

² Textos más amables como KÜPÜKA (Programa de Estudio, 1° año, Mineduc, 2011)

Bibliografía

Boccara, Guillaume (2012). «La interculturalidad como campo social», en *Cuadernos interculturales*, vol. 10, N° 18, 11-30.

Chiodi, Francesco; Bahamondes, Miguel (2001). *Una escuela, diferentes culturas*. Santiago de Chile: Conadi.

Duarte, Claudio (2010). *Representaciones sociales de género, generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*. Santiago de Chile: Departamento de Sociología Universidad de Chile.

Ercilla y Zúñiga, Alonso (1984). *La Araucana*. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura.

Leibrandt, Isabella (2006). «El aprendizaje intercultural a través de la literatura», en Universidad de Navarra. En <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

López, Luis Enrique (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural Editores.

Ospina, Ana María (2016) «Jugadas por el mantenimiento de lenguas nativas», en Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI: Avances, perspectivas y retos. Santa Rosa (La Pampa), Argentina.

Ramay, Allison; Loncón, Elisa (2016). «Construyendo valor cultural: gimnasia nacional (1914) de Manuel Manquilef y la educación intercultural en Chile», en *Alpha*, N° 42, 273-284.

Schmelkes, Sylvia (2006). *La interculturalidad en la educación básica*, en Segunda reunión del comité intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Todorov, Tzvetan (1987). *La conquista de América: El problema del Otro*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Villalón Gálvez, Gabriel; Pagés Blanch, Joan (2015). «La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena: el caso de los textos de estudio de historia de Chile», en *Díálogo andino*, N° 47, 27-36.

Violeta Parra en contexto: poesía intercultural o puente entre culturas

Por Paula Miranda

CHILE

De acuerdo con la valoración y análisis de la poesía de Violeta Parra, se constata que su obra es fundamentalmente intercultural y de un significativo enraizamiento o coincidencia con prácticas artísticas tradicionales, muy especialmente con las provenientes de nuestros pueblos originarios, desde los puntos de vista estético, de visión de mundo y pragmático. Su obra y proyectos habrían «logrado expresar diálogos epistemológicos entre pueblos», como bien expresa la convocatoria de esta mesa. Propongo aquí tres líneas de comparación, para dimensionar en el contexto cultural la singularidad de su obra en su relación con las culturas indígenas y populares. En primer lugar se comparará con las «literaturas alternativas»; luego con el trabajo en su misma línea que han hecho otros poetas chilenos, incluidos poetas mapuches contemporáneos, para finalizar con un breve análisis de su personal diálogo con el canto mapuche.

Comenzaremos analizando sus coincidencias con lo que Martín Lienhard ha llamado las «literaturas alternativas», es decir, los cantos prehispánicos transcritos en los primeros años de la conquista en Mesoamérica y en el área andina (nahuatl, maya, quechua) y la «poesía popular». Se trata de una literatura que ocurre después del conflicto y «pachacuti» que implica la conquista. Es bicultural y bilingüe, a la vez que transculturada. Se trata, también, de una literatura de fronteras: en tensión al menos entre dos sistemas de representación (doble adscripción). Son heterogéneas, es decir, a medio camino entre un sistema y otro, lo que también implica un desajuste entre el campo cultural de emisión, el de recepción y el referido. Artes en los límites entre la oralidad y la escritura, lo textual y lo performático, lo musical y lo poético, etc.

En segundo lugar, se resumirá el constante y fuerte diálogo que mantuvieron algunos poetas del canon con las culturas indígenas, para relevar el lugar allí de Violeta Parra. Para ello se aludirá a ejemplos concretos de Mistral, Neruda y Zurita, en el contexto de los regionalismos, indigenismos y vanguardias poéticas del continente. En este ámbito, se analizará como un fenómeno distinto lo ocurrido con la poesía mapuche de los últimos treinta años, ejemplificado en un poema de Chihuailaf y otro de Huinao.

Entrado el siglo XX, se comienza a formar lo que hoy podemos reconocer como el «canon» de la poesía chilena, los grandes nombres que no solo son los primeros hitos de una genealogía poética, sino también los autores que llevan a su oficio una larga tradición que los antecede. El diálogo de ellos con nuestras culturas originarias se genera sobre todo en la relación entre paisaje, naturaleza y sujetos sociales. Pienso que uno de los elementos determinantes de la gran potencia y calidad de la poesía chilena pueda provenir justamente de esta relación entre palabra y naturaleza. Como si las enormes y sublimes fuerzas telúricas

y las morfologías naturales que determinan nuestro país (tanto las bellas como las hórridas, tanto las plenas como las catastróficas) solo pudiesen ser expresadas, o al menos vislumbradas, en una sola lengua, en un único idioma: el poético.

Pero la relación de algunos de nuestros poetas con esa materialidad y a veces con cierta espiritualidad ha estado mediada e influida muchas veces por las visiones que nuestros pueblos originarios han mantenido con esa naturaleza, especialmente las culturas mapuches. Dicha relación está marcada fundamentalmente por la palabra, una palabra que según Elicura Chihuailaf es el «nütram». Una «conversación» que es «el aire, el agua, nuestro común inspirar, espirar y beber; es la fuerza que nos permitirá regresar al orden natural», nos dice en sus memorias, *La vida es una nube azul*. A lo que agrega en una entrevista: «Chile es un país muy importante en el plano de la palabra... (y esa palabra) podría ser un puente para el diálogo» para nuestra sociedad. La palabra ofrecida al diálogo es lo que hay en esta poesía. Es lo que hay en la poesía de Violeta Parra: un puente entre culturas.

Sucede también con Pablo Neruda, poeta de Parral, pero quien encuentra en su lluvioso y telúrico sur y en Arauco, nuestro origen como comunidad y el fundamento de su poesía.

Pasa tangencialmente con Mistral, quien se identifica a plenitud con el mundo andino: «Mi religión de nacimiento pertenece al imperio del Tahuantinsuyu», decía. El periplo es largo, pero consistente. A *Ternura* le van a seguir los «Dos himnos» en su tercer poemario, *Tala* (1938), en los que Mistral análoga su mirada con las cosmovisiones mesoamericanas y andinas referidas a las fuerzas divinas de la cordillera y del culto solar; para rematar en un *Poema de Chile* (obra póstuma de 1967) en que una mamá fantasma regresa y recorre Chile guiada por un niño diaguíta. Pero ese sentido de pertenencia auténtico y permanente también le hizo acercarse a la cultura mapuche. Ella descubre la maravillosa capacidad arrulladora y ritual de la «música araucana» y en su *Poema de Chile*, en donde mamá y niño indio encuentran nuevos sentidos para este territorio en la imagen nutricia de la huerta. Ese lugar, mapuche y andino, representa una economía de subsistencia básica, premoderna, matrilineal y que revaloriza la medicina y los conocimientos tradicionales como los sustentadores de su visión de mundo:

Chiquito, yo fui huertera
ese amor me dio la mama.
Nos íbamos por el campo
por frutas y hierbas que sanan.

Pero será el Neruda voluntarista e historiográfico del *Canto general* (1950), quien desplegará ostentosamente su versión y visión de lo indígena americano y el que se vinculará profundamente con una de las representaciones más recurridas e imperantes desde el siglo XVIII y según las crónicas del siglo XVI: el de un Arauco en rebelión. Y será en el sur de Chile, al sur del río Biobío, donde Neruda fijará el origen de la nación chilena, tanto en términos históricos, como míticos y geográficos. Ese lugar primigenio, abundante y voluptuoso, húmedo y femenino, está signado culturalmente y se vincula con la historia y con el mito. Ahí en medio de las raíces y del húmedo sur lo que se encuentra son anuncios de la naturaleza que se van convirtiendo lentamente en signos culturales, asociados con la cultura mapuche, que él llama «araucana». Ya en «La lámpara en la tierra» (primer poema de *Canto general*), entre los pájaros americanos que «acuden» en medio de una «América arboleda», todavía sin nombre ni sonidos, está la loica del sur; también entre los ríos latinoamericanos que acuden al origen de la geología continental, es el Biobío el que le da la voz al poeta:

Pero háblame, BioBío
 son tus palabras en mi boca
 las que resbalan, tú me diste
 el lenguaje, el canto nocturno
 mezclado con lluvia y follaje.

Por su parte, la obra de Raúl Zurita sufrirá un importante giro a partir de su beca de estadía en el sur de Chile (1987 y 1988) y la publicación de *La vida nueva* (1994), en la que el poeta tuvo que amputar casi la tercera parte por motivos de extensión: «Fue un error, pero fue culpa mía. Había dejado de lado toda la cosmovisión indígena y la Guerra de La Araucanía», me dice en una entrevista. A ese intenso y revelador diálogo se le suma lo que mantiene el poeta con los boteros del sur de Chile, algunos de los cuales le relataron sus historias y sueños a través del «nütram» (conversación). De todo ello, el poeta concluye que la palabra poética está en el terreno de la lucha por los significados. O sea, una palabra entendida no como mero artificio, sino como acción sobre el mundo. Por eso, cuando atravesamos *La vida nueva* resuenan evocaciones de diversas eras geológicas, memoria de glaciaciones, voces de muchas latitudes y culturas del mundo, la de muchas cosmologías, la de las grandes catástrofes, naturales e históricas. Hay allí interpretaciones humanas para los signos de la naturaleza, sedimentadas a través de muchos siglos. Fuerza elemental fundamental de estos ciclos de destrucción y regeneración serán aquí las aguas. *La vida nueva*, reivindica el agua como elemento vital para los hombres que dependen de ella y sus ciclos vitales para poder subsistir. Un agua que son aquí ríos que se aman y aman, que dan origen al mundo y a la circulación de la vida (arroyo), pero que también destruyen y provocan muertes. Son ríos concretos (concretud), el Yelcho, el Michimahuida, el Futalelfú, entre otros. Parecen acentuar el carácter localista y muy específico de la memoria mítica.

Solo en seis textos de los publicados en 1994 hacen referencia explícita a ese diálogo intenso que Zurita mantiene biográficamente con Elicura y con Lienlaf. En ellos queda de manifiesto, de todas maneras, cómo esa palabra pasa a formar parte del ciclo de las aguas y de las grandes eras geológicas de la humanidad. Lienlaf le da las claves del canto y también de lo político (de la extrema violencia que nos funda y constituye, en «el hombre que hablaba con su cintura») y Elicura le da el sentido de la palabra y del sueño, en sus funciones rituales y restitutivas. Por eso Raúl Zurita dice en el prólogo al libro de 1986 de Lienlaf:

Los peñis, mis hermanos mapuches, poco a poco me fueron devolviendo a una voz más profunda que habitaba en mí y tuve la certeza de que esta era una escena que volvía a vivir. Que en realidad a todos nos es dado al menos una vez en la vida —una cierta experiencia de la totalidad— de esa «respiración del universo».

Violeta Parra se nutre de la cultura mapuche durante su infancia y luego desde una intención investigativa entre los años 1957 y 1958. Según lo que pudimos determinar a partir de cuatro cintas que redescubrí en la Universidad de Chile y que pusimos en valor junto a Elisa Loncon y Allison Ramay en el libro *Violeta Parra en el Wallmapu*. En el canto mapuche, Violeta se encuentra y deslumbra con esta cultura, con su canto y *ülkantufe* (seis al menos) y con la machi María Painen Cotaro e incorpora fuertemente esos sentidos a su creación en muy diversos registros. Es más, por las fechas de esas grabaciones (1957-58), es probable que esa conexión contribuyese a gatillar en ella su etapa más creativa y experimental, comenzando con «El gavilán», las anticuecas y sus décimas autobiográficas; todas de 1957. Con los años, esos cantos mapuche impactarían en muchas de sus canciones,

ya sea en el nivel poético, musical o instrumental: nuevas imágenes amorosas y de mujeres («El gavilán», «Qué pena siente el alma» o «Volver a los 17»); funciones rituales («El guillatún» y «Gracias a la vida»); de reivindicación compasiva («Levántate, Huenchullán», «Según el favor del viento»); de vitalismo y vínculo profundo con la naturaleza («Es una barca de amores»). Pero pienso que lo más importante será la función social que cumplirá su canto, el que realiza acciones sobre el mundo: enamorar, conmemorar, festejar, sanar, agradecer. Por eso «Gracias a la vida» es profundamente mapuche.

Pero qué es lo que encuentra Violeta en el Wallmapu: un canto que replica y nos restituye a la naturaleza, en muchos casos sagrada, ritual y memorialística. Los pueblos originarios, al igual que en tantos otros ámbitos de la experiencia, nos ofrecen un tipo de palabra poética, que por pertenecer a un universo cultural no occidental, cuestiona profundamente el concepto que tenemos, en la modernidad de la poesía (ligada a la melancolía, a la ficción, a la individualidad, con supremacía de la escritura por sobre la oralidad, y suponiendo la superioridad del hombre sobre la naturaleza). Hay, por el contrario, una lógica de esta poesía que es cotidiana, multigenérica, multimedial, en función social; una palabra que además porta una ética de comportamiento y que es considerada —en muchos casos— sagrada. Dentro de esa lógica, está el *ül mapuche*, que es una práctica verbal desarrollada «desde tiempos inmemoriales por sus habitantes [mapuche]», sus cultores se llaman «*ülkantufe*» y se da en «circunstancias variadas que pueden ser familiares o comunitarias» para «entrete-ner, enseñar, valorar, despedir, formar, fortalecer, saludar», entre muchos otros propósitos.

Lo más impresionante en todo esto es el celo puesto por Violeta para que estas cintas fuesen preservadas para la posteridad. Intentó dejarlas en archivos y museos, tanto en Chile, como en París y Ginebra. Sabía ella que había encontrado un tesoro, pero decidió no reinterpretar ni difundir ese legado como sí lo hizo con los otros géneros tradicionales. Guardó así el tesoro para el futuro (que es ahora nuestro presente). Como si fuesen resguardadas en una cápsula del tiempo, estas conversaciones con los cantores y los cantos, sobrevivieron a los álgidos años 60 y 70 y al silencio de las décadas siguientes, siendo conservadas intactas y casi milagrosamente por la Universidad de Chile. A sesenta años de su trabajo de recopilación, es probable que estemos mejor preparados hoy para aquilatar el sentido e importancia de su labor.

Bibliografía

Mistral, Gabriela (1967). «La huerta» en *Poema de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Pomaire. En <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0003272.pdf>

Zurita, Raúl (2008). «Prólogo» en Leonel Lienlaf. *Se ha despertado el ave de mi corazón*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Literatura en los pueblos originarios

Por Vicky Haoa

CHILE

Antecedentes

En la lectura de ideogramas de nuestros ancestros cada figura representaba diferentes ideas. La conjunción de varios elementos expresaba sucesos importantes relacionados con experiencias reales de territorios, ceremonias, guerras, navegación, tapu, astros y otros. Estos pictogramas, realizados en tablillas de madera llamados *kohau royo-royo*, funcionaron hasta la llegada de evangelizadores al pueblo rapanui. La lectura del *kohau royo-royo* se iniciaba desde la última línea del texto, de izquierda a derecha y de forma ascendente hasta la línea superior de la tablilla. Si la lectura continuaba en el reverso, debía darse vuelta y continuar en la línea superior, pero de forma invertida.

Esta lectura en tablilla parlante se pierde con la captura de *mā'ori kohau royo-royo* en la redada de esclavos por barcos extranjeros para ser llevados a las guaneras del Perú (1860-1862). Sin maestros en la lectura y escritura de ideogramas de las tablillas parlantes, se pierde definitivamente la lectura del *kohau royo-royo*. Las figuras del ideograma aún los realizan los cultores de este arte, tallando en madera o en piedras, sin poder leerse como muchos quisieran.

La tradición oral rapanui continúa con la transmisión de historias y relatos sobre navegación, astros, espíritus, personajes, aves, y otros temas que fueron representadas en hilos de corteza del arbusto hau-hau, y pelo humano. Esta representación en hilo, llamada *kai-kai*, era interpretada en voz medianamente alta, balanceada y gesticulada, y al día de hoy aún se transmite. Sin embargo, contiene palabras en desuso debido a su antigüedad por las generaciones jóvenes e infantiles. En toda actividad o eventos culturales se recitan las historias o relatos vivenciales, con la demostración de figuras alusivas al tema a través del *kai-kai*. Hoy se memoriza el *pāta'u-ta'u* para recitarlo previo a la demostración en hilo, que se entrelaza en los dedos de la mano y se da una explicación resumida de lo que se trata el recitado.

Las figuras en el hilo son una forma de leer a nuestros ancestros. Esta actividad tradicional forma parte también del contenido cultural que se enseña a los estudiantes en los colegios de la comunidad, con el propósito de preservar conocimientos y habilidades practicadas en la época de sus ancestros. En esta lectura del *kai-kai* se produce una situación en que, no solo hay transmisión de información de memoria, sino que además provoca en la otra persona la motivación de crear un relato o narración en respuesta al *kai-kai* o narración anterior, por lo tanto, se exige mucha atención, reflexión y creación para responder. Antiguamente lo realizaban los adultos, pero hoy lo aprenden niños y jóvenes en edad escolar.

Muchos son los pueblos originarios que ocuparon el hilo de diferentes materiales para recitar, crear e informar. El pueblo mapuche poseía el sistema del *kai-kai*, pero no

tenemos información sobre si lo recrearon de alguna forma en las generaciones actuales de jóvenes y niños.

Para el pueblo rapanui también existió la necesidad de dejar registros en las piedras: los petroglifos, que perpetuaron las ceremonias del hombre pájaro, figuras antropomorfas esculpidas en las rocas del lugar de la ceremonia en «Ōroño, a un costado superior del volcán Kau. Pero podemos encontrar cientos de petroglifos con diversas temáticas alrededor y al interior de Rapa Nui.

Siguiendo con el relato inicial, la escritura más antigua de Rapa Nui sería el *kohau roño-roño*, al que solo los descendientes del «*ariki mau o ariki Hotu «a Matu'a* tenían acceso al aprendizaje de la lectura y escritura. No así las figuras en hilo llamados *kai-kai*, que tenían acceso todos los que deseaban representar una historia, relatos, experiencias vivenciales y otros aspectos cotidianos. El *kohau roño-roño* comienza a decaer con la evangelización, cuando las escrituras roño-roño fueron quemadas y otras llevadas a diversos países, como los que se encuentran en el Vaticano en Roma, museos en Europa, y algunos llevados a *Pape'ete* para el obispado de entonces. Se adquiere y se adapta una forma de escritura y lectura distinta, proveniente del mundo occidental y colonizadora, que favorece a un constructo ajeno a la cosmogonía propia del pueblo rapanui. A partir de la alfabetización sistemática de asimilación en el siglo XX, con la instalación de la escuela en 1934, con educadores hispanohablantes para niños y jóvenes hablantes del idioma rapanui polinésico, la lectura es un mundo demasiado lejano de comprender por ser únicamente en español, sin contar siquiera con una traducción de la lectura.

Recuerdo que de pequeña un anciano catequista vecino nos reunía todos los días por la tarde, nos sentaba en el piso en un círculo a todos, y leía las oraciones en español, y todos al unísono repetíamos una y otra vez hasta memorizarlos. Fue una época en que aún no se hablaba español en la comunidad (1960–1965), éramos niños de 5 a 10 años más o menos, y el anciano tampoco tenía mayor comprensión de las oraciones que nos hacía repetir durante la semana.

Lo mismo sucedía en la escuela cuando repetíamos: «El sol sale por la cordillera de los Andes», con esta incomprendida lectura no había nada que hacer, ni siquiera un mundo imaginario a través de la lectura. Sin imagen natural, menos podíamos tener un constructo sobre qué reflexionar.

He ahí la importancia de imágenes previas que provee la naturaleza del entorno en que habitan los niños y jóvenes, donde cobran importancia en la comprensión de las lecturas que hagan, encontrando imágenes de las riquezas naturales, culturales y sociales de su propio entorno. Sin todo lo anteriormente dicho, es difícil pensar que ellos puedan realizar una reflexión de constructo significativo, afectivo y creativo.

En la actualidad se observan muy pocos niños y jóvenes interesados en la lectura diaria, más bien resulta un peso para ellos cumplir con las lecturas establecidas por la escuela. No hay una cultura del leer en casa, donde comparten con sus familias es cuando van a sus campos, a la costa de pesca, o a mariscar con sus padres, o simplemente disfrutar del día. Son tiempos en espacios naturales, transmisiones de conocimientos culturales e intercambios, con una lectura distinta, a través de la observación de los espacios naturales y culturales que los llevan a construir aprendizajes concretos más que constructos teóricos. Los espacios naturales y ceremoniales existen, pero muchas veces no parecen ser importantes o

no se reflejan en los textos de estudio para los niños y jóvenes de la comunidad. Tal vez los motivaría a leer más si observaran imágenes propias de su cultura en los textos de estudio, o en obras literarias que se les solicitan como lectura complementaria.

Es cierto que no contamos con mucha literatura infantil y juvenil, lo que ya es una preocupación. Lo que hay no es suficiente para cumplir con la diversidad necesaria de contenidos para atender una demanda poblacional de 1.500 niños y jóvenes, más o menos. La biblioteca pública de la comuna realiza algunas actividades para fomentar la lectura en los estudiantes, sin obtener un impacto significativo. Muchos jóvenes han direccionado sus intereses al deporte acuático, a la música y a la danza, actividades de mayor practicidad en el quehacer sociocultural de la comunidad, dejando a la lectura en un plano meramente escolar y con la presión de ser evaluados.

Se han elaborado textos de estudios para todas las asignaturas con contenidos culturales y en lengua rapanui, utilizados desde el año 2008 hasta hoy en día. Cabe destacar que todos los textos de lengua rapanui han sido elaborados mayoritariamente por los mismos profesores que dan clases del idioma, con la anuencia y apoyo económico del Ministerio de Educación. Esperamos que exista continuidad en la elaboración de textos como material de apoyo pedagógico en el aprendizaje de lengua y cultura rapanui desde educación parvularia hasta la educación media.

Debemos considerar los contenidos socioculturales, medioambientales, con sus recursos naturales, y espirituales. Es importante que los educadores, en conjunto a la familia, reflexionen en torno a qué es lo mejor para sus hijos, cómo mantener sus valores como persona, familia y comunidad. Asimismo, es fundamental contar con espacios de reflexión permanente sobre temas valóricos, espirituales y de conocimientos en el cuidado y la preservación del idioma polinésico rapanui, así también la genealogía, arqueología, arqueoastronomía, alimentación, agricultura, mar y todo lo que conlleva su flora y fauna. En la medida que los estudiantes conozcan en profundidad todos estos recursos, podrán comprender la importancia de salvaguardar y protegerlo.

Considerando algunos textos de historia que han sido escritos para primero básico, los autores han localizado en un mapa conceptual a Rapa Nui en la zona del norte, junto con los pueblos originarios correspondientes a esa zona geográfica. En cambio, en textos de segundo básico, a Rapa Nui lo sitúan en la zona centro, junto a los pueblos originarios de esa zona. Con la comparación de dos textos de historia de enseñanza básica nacional, es más que suficiente para darnos cuenta de los errores que se cometen en la deformidad de lo correcto. Cabe señalar que aquí vemos un reflejo del desconocimiento de las materias que se escriben para enseñar a los estudiantes en forma sistemática, no solo a nuestros niños, sino que a nivel país.

Otros textos escolares presentan a Rapa Nui como un pueblo en permanente danza y fiestas, situación que deja ver a la isla como un paraíso sin problemas de ningún tipo, lo que no es cierto. Lo que producen dichos textos es la folclorización de situaciones concretas sin contexto alguno, lo cual amerita corregirse para futuros textos de apoyo pedagógico.

La visibilización correcta desde lo propio de cada pueblo originario, con sus fortalezas y sus debilidades, puede llevar a jóvenes y niños a un constructo más significativo y afectivo en ellos, comprendiendo mejor sus raíces polinésicas para desarrollarse en la valoración de su propia sociedad, y re-conociendo la alteridad de otras sociedades. Los

textos deben mostrar la verdadera historia del pueblo rapanui, y no considerarlo como una mera leyenda por no contar con pruebas fehacientes de investigadores, estudiosos e informantes ajeno a los pueblos originarios.

El uso masivo de la tecnología y la alfabetización en español han favorecido el desplazamiento del idioma polinésico rapanui, de tal manera que la literatura infanto–juvenil debiese aumentar en forma progresiva en idioma rapanui junto con la alfabetización en el mismo idioma. Creo que al perder nuestra propia escritura se produce un quiebre en la continuidad de este arte. La introducción foránea de otro idioma, en este caso el español, ha sido un permanente desafío en la lectura pues requiere de mayor comprensión por los niños y jóvenes.

Necesitamos literatura escrita por nuestra gente, en donde lengua–cultura no quede fuera de la mayoría de los textos escritos para la generación joven e infantil. Consultarles qué tipo de literatura desean leer, qué temáticas les interesan más, y de qué manera podemos aprovechar la tecnología para ello, ya que el uso de este medio también los tiene atrapados.

Conclusión

Podríamos motivar la lectura del grupo infanto–juvenil con literatura que contenga mas imágenes, ya sea fotografías o cómics, con temáticas que sean de sus intereses, que los identifique con su territorio y recursos naturales, y que además puedan aprender de su entorno familiar, a leer con elementos e imágenes de la misma naturaleza. Donde, además, aprendan a relacionar sus sueños con situaciones o sucesos socioafectivos y espirituales propios de su cosmovisión.

Frente a la pérdida de la comunicación oral en las familias y en la sociedad, es fundamental rescatar las tradiciones orales y la re–creación de espacios de oralidad que lleven a una reflexión de temáticas diversas que se desarrollan en el interior de la comunidad, que privilegia o prioriza la comunicación interpersonal. Los hermanos *mā'ori* en Aotearoa¹ tienen en sus comunidades grandes casonas llamadas *Marae*, en donde realizan sus oratorias de temas espirituales, sociales, culturales, ambientales. En Rapa Nui, en cambio, la práctica de oratoria en idioma materno fue más bien en hogares de familias extensas, en épocas en que no estaba incorporada la tecnología, y los padres y mayores tenían mayor autoridad moral.

Hoy la comunicación oral e interpersonal es un tema universal: nuestros niños y jóvenes están en el interior de la comunicación tecnológica, aunque también los adultos se han visto involucrados, considerando este medio indispensable para la comunicación con sus hijos, que pasan horas y horas jugando y comunicándose con sus pares, lo que hace de ella un atractivo adictivo en su cotidianidad.

Quizás debiésemos usar la tecnología para captar su atención, con lecturas y animaciones de temas diversos de sus intereses, ya sean deportivos, sobre historietas o juegos, entre otros. También podríamos crear más literatura realizando concursos dentro de la comunidad escolar, organizados a través de bibliotecas, Academia de la Lengua Rapa Nui, organizaciones culturales, entre otras. Nuestra gran debilidad es la de no contar con literatura suficiente en nuestro propio idioma ni con la alfabetización correspondiente,

¹ Nueva Zelanda.

pues para escribir en nuestro idioma hemos adoptado letras del alfabeto español, además de haber creado otras que no están representadas fonéticamente.

Por último, es importante que nuestros niños y jóvenes se sientan considerados y se vean reflejados en la literatura que los adultos hacen para ellos y que especialmente incluyan contenidos significativos de su propio entorno cultural.

Representaciones imaginarias en la literatura boliviana acerca de los pueblos originarios

Por Gaby Vallejo

BOLIVIA

Una primera mirada de lo indígena

En Bolivia tenemos 38 etnias. De ahí el nombre de Estado Plurinacional de Bolivia. Todas las lenguas indígenas son ágrafas. Solo el quechua, aimara y guaraní tienen diccionarios escritos en rasgos españoles por lingüistas y textos publicados en esas lenguas que recuperan mitos, historias, canciones, costumbres, creencias, entre otros.

No obstante la colonización española que pretendió borrar estas culturas, han sobrevivido con diferentes destinos. Muchas lenguas como la de los sirionos, yuracares, movimas y tacanas han sufrido un lento desgaste con los años debido a la penetración del español, al punto de estar en proceso de desaparición. En cambio, otras lenguas como la quechua, aimara y guaraní, se han fortalecido debido, principalmente, a la cantidad de hablantes, por las intervenciones de las iglesias, reformas educativas, la participación de ONG, así como el apoyo de países como Alemania, con proyectos muy grandes como el ProeibAndes de la GTZ, que ofrece licenciaturas interculturales a partir de lo originario a maestros indígenas.

En las ciudades, los pobladores ciudadanos han incorporado un cierto vocabulario de las culturas originarias con las que conviven pacíficamente, o a veces, con profundas tensiones socioculturales. Por lo tanto, como la lengua es cultura los indígenas han introducido en los pueblos ciudadanos su historia, mitos, leyendas, costumbres, alimentación, vestimenta, entre otros. Tan natural es esta simbiosis que en algún grado, mayor o menor, muchas personas son bilingües, hasta trilingües, sobre todo en el área andina.

Los escritores bolivianos escriben sobre las más variadas formas y contenidos culturales indígenas. Es tan evidente esta actitud que novelistas, cuentistas, poetas, ensayistas recuperan, con mucha fuerza, lo que se vive: la interculturalidad perenne. Hay que añadir que existe un gran número de escritores que han elegido rescatar el mundo indígena, ya sea porque lo aman, son mestizos, lo vivieron, provienen de esas culturas, por compromiso social o justicia, por admiración y respeto a las etnias.

Visiones e imágenes de autores bolivianos sobre el mundo indígena

En la literatura boliviana la visión del indígena tiene muchas aristas. Durante los primeros años de la República se registra una visión romántica de idealización del indígena y su mundo, en concordancia con la corriente literaria europea en pleno esplendor: el Romanticismo. En su libro *Bolivia, un pueblo en busca de su identidad*, José Luis Gómez Martínez (1988) señala: «La recuperación del sustrato indio y su incorporación al patrimonio cultural del país

sigue en Bolivia, al igual que en los demás países andinos, un claro proceso que arranca de la idealización romántica de las novelas históricas». Sitúa como ejemplo «Huallparimachi» de Lindaura Anzoátegui de Campero. Es lo que otros estudiosos de esta posición literaria han llamado «Indianismo». Es decir, el indio es visto como un adorno cultural.

Posteriormente, con la aparición del Realismo y el Naturalismo como nuevas corrientes literarias, hace su aparición el indígena con atributos de persona, con una visión del mundo, una cultura e idioma por tanto, con una multitud de conflictos, costumbres, pensamientos. Gómez Martínez dice: «La novela indigenista humaniza ahora al indígena y presenta sus problemas por tanto capaces de ser sentidos por el blanco y el mestizo (...) Se llega a una toma de conciencia de su opresión y a una denuncia sistemática de las fuerzas que lo mantienen postergado». Gómez Martínez usa como ejemplo literario de este indigenismo la novela *Raza de bronce* de Alcides Arguedas en la que se profundizan tres aspectos fundamentales que nos permitimos sintetizar: el profundo desprecio que tenían los blancos por los indios, la opresión que lo adormeció por siglos y la idea de que eran menos que personas. Era común escuchar: «Los indios solo sirven para arar la tierra».

El menosprecio por el indio, hediondo, sucio, flojo, ente con figura humana, pero sin alma, tuvo su origen en distintos documentos coloniales de cronistas españoles. Estos fueron denunciados y comentados por ideólogos indígenas como Fausto Reinaga en *América India y Occidente*. Por su parte, los novelistas del Realismo incluyeron pasajes que mostraban esta concepción y trato de «patrones» blancos, burgueses y mestizos que detentaban las tierras, originalmente de los indígenas.

La Reforma Agraria y el Voto Universal del Gobierno de Víctor Paz Estenssoro cambió parcialmente la situación social de los originarios. Hoy corren nuevas aguas: los originarios tienen su voz.

Pero nosotros seguimos preguntándonos: ¿por qué no escriben en quechua, aimara o en guaraní los originarios que hoy tienen todas las oportunidades? ¿Solo existe la literatura oral, como dicen algunos? ¿Por qué callan ante las expresiones colonizadas y silenciadas de sus culturas? ¿Por qué no ejercen el derecho a la escritura en sus idiomas o por qué no escriben en castellano los problemas de vida, sus memorias? ¿Esa «otredad» de la que hablan los antropólogos? Problema muy complejo: la otredad. Son curiosidades antropológicas del comportamiento humano.

Mientras tanto, intentamos un camino de lo indígena en esta aproximación a las representaciones imaginarias en la literatura acerca de los pueblos originarios. No seguimos un solo autor en especial sino que hemos procurado hacer un rastreo de las percepciones, reiteraciones, recuperaciones de lo indígena solo en el mundo andino –es decir aimara y quechua– en obras de escritores bolivianos.

Lo indígena es tan fuerte y permanente en la literatura boliviana que tendríamos que realizar una investigación voluminosa, cosa imposible de hacer en una ponencia de tan solo ocho páginas. Por lo tanto, apenas nos acercaremos a unos cuantos temas indígenas señalando algún detalle significativo contra el fondo de la multiplicidad que rescatan los autores:

La chicha. Se trata del licor sagrado de los incas, necesario para crear amistad. Con ella se celebra todo: la vida, la muerte, la llegada, la despedida, la alegría, el dolor. Ningún acto significativo se realiza sin su presencia. La casa se bendice con chicha. Hasta hoy perviven las prácticas y secretos de su elaboración.

La danza hermana. Mediante ella se expresa orgullo y se pagan promesas. Así, decenas de danzas llenan las calles de los pueblos en días de fiesta. Se unen los ritos y creencias ancestrales andinas con la religiosidad cristiana, simbiosis que se agiganta en fiestas de las ciudades principales tales como Urkupiña, en Cochabamba; Gran Poder, en La Paz y los diablos del Socavón, en Oruro.

Los caminos. Acá la tradición dice que estos se juntan y confunden al caminante, que extravían a los viajeros cuando no se respetan los «Apus» o dioses tutelares que habitan las montañas. Un dato central: no se realizan ceremonias para agradecer, pedir permiso al cruzar las pampas y montañas, si no se aporta con piedras ceremoniales a la apachetas donde se ha descansado, fumado, mascado coca, libado alcohol y rezado silenciosamente en respeto a los Apus.

Los poderes de los «jampiris» o curanderos de larga tradición. Un caso especial es el de un pueblo entero que camina con su sabiduría ancestral: son los «callawayas». Es clave en este tema, la fuerza que tienen los curanderos, jampiris, para llamar al alma que se ha ido del cuerpo, para curar a las personas que sufren de amartelo, del «mal de aire», de las torceduras de los huesos, de los pases del cuerpo con «millu» para eliminar las enfermedades. Cabe agregar la existencia de los yatiris, que son también curanderos pero tienen una vinculación con lo misterioso, lo maligno, la capacidad para torcer el destino, hacer regresar a los amores traidores, frotar el cuerpo con monedas calientes o el sexo de las mujeres con sapos vivos para conseguir amores. Esto último, ligado a la creencia de que los sapos tienen relación secreta con el sexo femenino.

La Pachamama. Deidad tan antigua como central en los pueblos andinos que está vinculada con la vida misma, con todo lo que significa producción, la multiplicación, los ciclos de la existencia. Las celebraciones de la siembra, la cosecha de los productos, las celebraciones de lo nuevo y lo antiguo fueron siempre patrimonio de la Pachamama, a través de celebraciones, que son sagradas en todas las comunidades andinas. La Pachamama, se enoja cuando no la veneran y festejan. En tal caso, la tierra se vuelve avara para los cultivos, no llueve o se excede en las lluvias. Existen lugares malignos que guardan daños para la gente que las pisa. Enferman a las personas que transitan por esos parajes porque la Pachamama «les agarra». Se llama «Japeka» a esta enfermedad que se apega a la persona y solamente los curanderos pueden quitarla.

La coca, hoja milenaria. Existen muchas leyendas sobre su aparición y uso. Y una enorme cantidad de distintas aplicaciones. Se la ve como un alimento poderoso. Al mascarla se nutre el cuerpo. Es también la que ayuda en el trabajo, ya que al chupar lentamente su jugo produce un olvido del hambre y de la sed. En reposo induce el bienestar total en el cuerpo. Por si fuera poco, tiene poderes de adivinación utilizados por los yatiris. Encierra, del mismo modo, poderes curativos especialmente para el «mal de altura» o grave malestar del cuerpo humano cuando sobrepasa los más de 3.000 metros de altitud, malestar llamado «sorojchi».

Las fiestas religiosas católicas. Todas ellas esconden o conviven con comportamientos y creencias andinas que han sobrevivido a la colonización y negación de los valores andinos como demoníacos y relacionados con el pecado. El sincretismo es la fuente de su fuerza. Por ejemplo, la Fiesta de Urkupiña, que tiene a la Virgen María como motivo principal, cruza con rituales como extraer un pedazo del cerro que representa riqueza, casa, terrenos, para llevar a sus casas y pueblos en nombre de la Virgen por un año, al cabo del cual deben devolver las piedras porque se han producido los milagros, los deseos. También

se compran terrenos de un metro sobre la misma tierra que rodea a la iglesia y se festeja la compra plantando ramas como si fueran arbolitos en miniatura. Bailando y bebiendo en el terreno, se posesionan de la tierra echándose sobre ella. Durante este evento, los yatiris miran la suerte a los visitantes en bañadores de agua donde se derraman gotas de plomo fundido, las que –al llegar al agua– toman diversas formas que sirven al adivino para interpretar el destino.

La fiesta religiosa de la Santa Vera Cruz, o del Señor de la Cruz. Por medio de ella se expresan los deseos de fertilidad, para las parejas. Detrás del Cristo o cerca de él, las mujeres que no pueden tener hijos piden tenerlos. En el lugar hay un intercambio de niños de barro o telas: las mujeres que piden niños y los levantan, y las mujeres que dejan los niños, porque no quieren tener más hijos. La ceremonia se realiza en los predios de la iglesia. En el exterior se produce una fiesta de coplas de risa y picardía en las que frecuentemente Cristo es motivo de las bromas.

La fiesta de Todos Santos o 1 de noviembre, donde se arman las «walluncas», que son columpios gigantes para las mujeres que cantan coplas picarescas a los hombres. Como esta celebración está vinculada con los muertos del año, se arman los «mast'acus» o mesas-altares en honor del muerto, con las comidas y bebidas que le gustaban, las que luego se van repartiendo entre las personas que se dirigen a rezar.

Las fiestas de las «Alacitas». Son el festejo de las miniaturas, donde se compran productos de todo tipo, pero fabricados a escala muy pequeña. Los artesanos ofrecen cada año paquetitos de productos comestibles, herramientas, platos de comidas reales, ropa, imágenes del Ekeko, que la gente acude para comprar en busca de asegurar la abundancia y el bienestar. El Ekeko, identifica a la fiesta: un muñeco con cara blanca, cargado de muchos paquetes, el cual representa la abundancia. Su aparición tiene varias explicaciones. Una de las leyendas al respecto está relacionada con el cerco de Tomás Katari y sus huestes a la ciudad de La Paz (hecho ocurrido durante la rebelión de Tupac Amaru), donde murieron muchos ciudadanos por falta de agua y comida.

Las Ch'allas. Se trata de ceremonias para festejar a la Pachamama, donde se le da de comer y beber echando un poco a la tierra porque la Pachamama tiene hambre y sed. En las ciudades se realizan las «Ch'allas» en distintas situaciones: por algo nuevo que llega a las casas, por la compra de un vehículo, para que un negocio prospere, etc. Se adornan las paredes, las ventanas, los autos, con canastas, serpentinas, globos. Lo fundamental es que se quema la «K'oa», que es una preparación especial con yerbas aromáticas y «misterios», o poderes, que actúan sobre las casas y las personas. De esta forma, la iniciación de la construcción de una casa, empieza siempre con el pedido de permiso a la Pachamama, a través de una «K'oada». En ella se da comer a la tierra con un «sullu», el cual puede ser el cadáver de una llamita, un trago o coca, que se entierran en una de las esquinas de la casa. Los edificios altos de la ciudad de La Paz, según circulan los comentarios indemostrables, son cha'llados con el cadáver de un mendigo o un borracho consuetudinario, los que son tapados con cemento blando, preparado para ese fin. También hay una periodicidad en esta ceremonia: todos los primeros viernes de cada mes, en las ciudades andinas, se quema la «K'oa» para bendecir los negocios y para que venga la prosperidad. Es más todavía, durante el carnaval, se «ch'allan» la casas, con «K'oa» preparada especialmente para este fin. Se camina por los cuartos en conversación con la Pachamama pidiéndole que se lleve los malos espíritus, los malos pensamientos, los gritos que habitan las esquinas de los cuartos donde no circula el aire.

El listado anterior no agota los temas indígenas presentes en la vida comunitaria y personal representadas en la literatura. Otros son:

- La muerte, los nueve días, los lavados.
- Las predicciones del tiempo que vendrá.
- El «suanaku», el «tantanaku», la «mañaka».
- Los comportamientos frente a la comida y bebida.
- El Tío de la mina, su poder.
- La naturaleza, ser vivo, despide energía.
- Los mitos presentes, el Illampu y el Mururata.

Podría ser interminable la presentación de los imaginarios indígenas y de los imaginarios sobre lo indígena en la literatura boliviana. Con lo expuesto hasta ahora, necesariamente a saltos, tenemos unos cuantos temas de los muchos descritos, vividos o imaginados por los autores bolivianos citados en nuestra bibliografía. Con seguridad hemos dejado fuera a varios escritores, pero creemos que lo expuesto corresponde a una síntesis válida de los comportamientos y visiones que perviven y que son parte de la vida diaria de los bolivianos. Una donde no es fácil descubrir las líneas divisorias entre lo vivido y lo contado, como imposible es separar lo inseparable. No se sabe dónde queda la frontera. Nos preguntamos: ¿cuánto es vivencia, permanencia?, ¿cuánto es imaginario andino e imaginario personal de un escritor? Tarea ardua, sin duda alguna, y tal vez inútil en un país, multicultural por esencia, que vive sin distinguir de manera absoluta qué es lo originario y qué es lo blanco, ciudadano, colonial, indígena, extranjero, gringo.

Como escritora, me he sentido enormemente limitada para responder al tema de la mesa y más enormemente invadida por la simbiosis cultural, pero convocada para compartir con ustedes este tema fascinante y enriquecedor.

Bibliografía

Arguedas, Alcides (2006). *Raza de Bronce*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Gomez Martínez, José Luis (1988). *Bolivia, un pueblo en busca de su identidad*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Lara, Jesús (1993). *Surumi*. Cochabamba: Editorial Amigos del Libro.

----- (1985). *Yanakuna*. La Paz: Juventud.

Mesa, Isabel (2013). *La turquesa y el Sol. Una historia de incas y chiriguano*s. La Paz: Alfaguara Juvenil.

Poppe, René (1985). *El paraje del tío y otros relatos mineros*. La Paz: Juventud.

Taboada, Néstor (1982). *El signo escalonado*. Cochabamba: Los Amigos del Libro.

Vallejo, Gaby (1991). *La sierpe empieza en cola*. La Paz: Los Amigos del Libro.

----- (1981). *Juvenal Nina*. Cochabamba: Impresiones Poligraf.



Literatura y género en la construcción de sujetos

¿Existe la literatura gay?

Pablo Simonetti

135

El tema o la mirada

Lola Larra

141

La revolución de las hormonas

Sara Bertrand

149

¿Existe la literatura gay?

Por Pablo Simonetti

CHILE

Cuando tenía catorce años acostumbraba sacar libros de la biblioteca de mi madre en el pasillo de los dormitorios. En las repisas de la sala de estar se exhibían las grandes colecciones, como los clásicos castellanos de Aguilar, con su formato pequeño y sus gruesas tapas de pasta española, o la colección de premios Nobel, de la misma editorial, con tapas de plástico blando, color celeste, con franjas amarillas en el lomo, además de las enciclopedias Barsa y Espasa y otros libros de divulgación. La biblioteca de los dormitorios era menos vanidosa y más vital que la otra. Ahí iban a dar todo tipo de libros, reunidos en desorden, desde los primeros libros del boom latinoamericano hasta los best sellers de la época.

Recuerdo una ajada copia en papel basto de *Las uvas y el viento*, editada por editorial Nascimento. En esas repisas me crucé con *Traficantes de dinero*, un libro de Arthur Hailey, autor de *Aeropuerto*, *Hotel* y otros éxitos de ventas que también fueron llevados al cine. Una de las historias que se cuenta en esa novela de quinientas y tantas páginas es la de un atildado ejecutivo bancario, ennoviado con la mujer soñada, que lamentablemente termina en la cárcel por ser parte de una intriga para falsificar tarjetas de crédito. Tan solo entrar al presidio, Miles se convierte en el objetivo erótico de varios reclusos. Pronto es violado brutalmente en las duchas por ocho de ellos, con la connivencia de los guardias. Al día siguiente, un negro alto y corpulento, de talante tranquilo y hablar pausado, respetado por los demás por su fuerza y su sangre fría, le ofrece protección a cambio de que sea su «chico». El yuppie finalmente acepta y poco a poco se enamora del gran señor de la cárcel, al punto de que cuando se entera de que lo van a liberar, no sabe si llorar de alegría o de desconsuelo. Una vez fuera de la sombra, no tiene con quién hablar, ni a quién recurrir, menos a la exnovia, y solo piensa en la próxima visita a la cárcel y en conseguir un abogado que pueda sacar a su hombre de la cárcel, cosa casi imposible porque está condenado por asesinato en primer grado.

Puedo equivocarme o exagerar, todo esto lo escribo de memoria, pero la de Miles fue la segunda historia con personajes gay que leí en mi vida. La primera fue una carta a la sección Forum de la revista pornográfica *Penthouse*. Un lector se había animado a enviar su fantasía erótica con el novio de su hermana a una revista pensada para los placeres onanistas de hombres heterosexuales.

Ya más de grande, pude leer la historia de un protagonista gay sin necesidad de esconderme, protegido por el prestigio del autor, *La historia de Mayta*, de Mario Vargas Llosa, un guerrillero homosexual que lucha en la sierra de Ayacucho a fines de los cincuenta. Lamentablemente, él mismo piensa que es un perverso y vive atormentado por ello.

A falta de mejores libros y de horizontes más amplios, estos textos fueron parte señalada de mi educación sentimental. Está de más explicar el porqué de mi anhelo de que las

representaciones literarias de la diversidad sexual, tanto para jóvenes LGBT¹ como para jóvenes heterosexuales, estén libres de la invisibilización y el ostracismo, de la satanización, la criminalización y la patologización que las aquejó durante siglos, hasta hace tan poco tiempo. A lo largo de la historia de la literatura, los escritores recurrían a toda suerte de métodos para encubrir su homosexualidad. Famoso es el método Albertine, al que dio nombre Proust, convirtiendo a su varonil amante en una mujer en la ficción. Wilde escribió comedias eduardianas y cuentos infantiles que sobreviven hasta hoy, pero solo la carta escrita en la cárcel de Reading nos permitió hacernos una idea de los abismos emocionales a los cuales se asomó en su relación con Albert Douglas. De James solo conocemos uno que otro exabrupto en su correspondencia y su franca reticencia a relatar en sus ficciones cualquier situación relacionada con el sexo.

En el caso de Forster, tuvimos que esperar su muerte para poder leer su novela *Maurice*. Walt Whitman tuvo más libertad en algunos de sus versos, como la tuvo Shakespeare en sus sonetos, ambos protegidos detrás de algún velo verbal, lo suficientemente ambiguo como para poner sus declaraciones homoeróticas al alero del contexto mayor de sus poemarios. Con Mann, vimos sublimado su erotismo en la pasión estética que consume al protagonista de *La muerte en Venecia*. Con Gabriela Mistral, debimos esperar a que se publicara su correspondencia con Doris Dana, cincuenta años después de su muerte. D'Halmar dio un gran paso al contar los requiebros del cura Deusto, enamorado del monaguillo conocido como el Aceitunita. Pero fue tal vez Marguerite Yourcenar quien miró por primera vez el problema de la identidad homosexual (y no solo su dimensión sexual) cara a cara, al escribir y publicar *Alexis o el tratado del inútil combate*, en 1929, si bien el lenguaje es tan elíptico que termina por parecernos también una sublimación.

Progresivamente, a lo largo del siglo XX, comenzamos a leer novelas sobre la diversidad sexual que generan una impresión más veraz, más expresiva, más cultural de lo diverso. Según un interesantísimo artículo de Luisgé Martín en el diario *El País* de España, esta apertura hacia la identidad diversa puede clasificarse en tres caligrafías. La primera es la del conflicto, del dolor, de la sentimentalidad extrañada, que trata sobre esa frontera conflictiva entre identidad y pertenencia, sobre las dificultades de lidiar con las imposiciones de una supuesta «normalidad». Yourcenar es la primera representante de esta línea de creación, también lo son Patricia Highsmith, Tennessee Williams, James Baldwin (que sufría la doble discriminación de ser gay y negro), Luis Cernuda, Carson McCullers, David Leavitt, Allan Hollinghurst, Jeanette Winterson (a quien su madre una vez le dijo: «¿Para qué ser feliz si se puede ser normal?», regalándole un gran título para su libro autobiográfico), y también el José Donoso de *El lugar sin límites*, el magistral Mauricio Wacquez de *Frente a un hombre armado*, Jorge Marchant Lazcano, Óscar Contardo, el mismo Luisgé Martín y, en cierta medida, yo.

La segunda caligrafía sería la del dandismo, de la exaltación, del disfrute, con escritores tan destacados como Manuel Puig, Gore Vidal, Anaïs Nin, Jaime Gil de Biedma, Pasolini, Terenci Moix, Reinaldo Arenas, Eduardo Mendicutti y el Fuguet de Sudor.

La tercera caligrafía sería la de la transgresión en sus múltiples formas, la diversidad sexual como arma de combate, como modelo de ruptura con la sociedad biempensante y ortodoxa, con representantes como Jean Genet, William Burroughs, el argentino Copi, Lemebel y el colombiano Fernando Vallejo.

¹ Lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.

Ahora bien, desde cada una de estas caligrafías, dichos escritores hablaron de diversidad sexual, pero también hablaron de lo que habla la gran mayoría de los escritores: de los vínculos frustrados, del sentido de la vida, del alma humana, de la intolerancia, de los sueños rotos de la juventud, de la vejez, de la omnipresencia de la muerte. Es decir, su mirada literaria es al mismo tiempo particular y universal.

Por lo mismo, creo estar en lo cierto al sostener que existe una literatura gay (con esto me refiero a todo el espectro LGBT). Para abundar en esta idea, seguiré casi textualmente los argumentos que el escritor español Eduardo Mendicutti ha dado en diversas entrevistas. Para él, esta definición no significa reducir lo gay a una etiqueta, o a un género, como sería la novela romántica, o policial, o de cowboys, o la novela erótica gay, no implica tampoco ponerla en una esquina de la biblioteca, separada del resto de la literatura universal. Es más bien una definición. La literatura gay es similar en su sentido de lo particular y a la vez de lo universal a la literatura judía, o a la literatura de Irlanda dentro de la tradición en lengua inglesa. Es la literatura que nace de la condición gay, de la experiencia gay, de la mirada gay, de la cultura gay, incluso del lenguaje gay. Tal como existe la literatura gay, existe la literatura heterosexual, y en el mismo plano. Que nadie hable de literatura heterosexual solo significa que aún hay demasiada gente convencida de que solo la literatura heterosexual puede ser buena literatura para cualquier lector, incluyendo, sobre todo, a los jóvenes lectores de los colegios de nuestro país.

¿Es cierto que hasta ahora esta definición de literatura, reducida a la forma de una «etiqueta», ha sido perjudicial por el rechazo que produce en el lector heterosexual? Y sí, claro, todavía lo es. Es menor de parte de las lectoras mujeres, que leen a los escritores de la diversidad sexual con menos o ningún prejuicio. Pero la solución no puede venir de que el escritor homosexual repudie la definición, eso sería «humillante, servil, indigno, intolerable», dice Mendicutti. Significaría someterse al dictamen de quienes siguen considerando que «lo homosexual» es inferior, marginal, extraño, ajeno. El lector homosexual sería un completo imbécil si rechazara la literatura heterosexual porque no le va. Igual de imbécil sería el lector heterosexual que reaccionara así frente a la literatura homosexual.

Para insistir en la importancia de la literatura gay dentro de la tradición, voy a citar un ensayo de Colm Tóibín —escritor gay irlandés contemporáneo—, en su ensayo «Paseando por el bosque» (2003), publicado junto a otros ensayos igualmente esclarecedores en su libro *El amor en tiempos oscuros*. Tóibín dice: «En su ensayo "El escritor argentino y la tradición", Borges afirma que el escritor argentino y el escritor sudamericano, por ser distante y cercano a la vez, tiene más "derechos" sobre la cultura occidental que alguien de cualquier país de Europa occidental. Analiza también la extraordinaria contribución de los artistas judíos a la cultura de Occidente y de los escritores irlandeses a la literatura inglesa. Argumenta que a ellos «les basta con ser irlandeses y diferentes para ser innovadores dentro de la cultura inglesa». Igualmente, los artistas judíos «trabajan dentro de la cultura y al mismo tiempo no se sienten atados a ella de una manera especial». Este ensayo lo escribí en 1932, mucho antes de que emergiera una visión clara del lugar que ocupa el escritor gay dentro de la tradición literaria, antes de que surgiera la idea de que la escritura irlandesa, judía o gay (o después la sudamericana) era en sí misma el centro y no la periferia que renueva el centro».

Para abonar todavía más esta teoría, podría traer yo a la mesa el ensayo de George Steiner, titulado *Tolstói o Dostoievski*, en el que propone que para renovar la novela realista europea

del siglo XIX se requirió de escritores que estuvieran a la vez fuera y dentro de la tradición. *Madame Bovary* es el poema con mejor melodía de esa tradición secular, pero *Anna Karénina* y *Los hermanos Karamázov* tienen más fuerza, alentadas por las grandes preguntas rusas de ese siglo acerca de la presencia de Dios en el mundo y la salvación de la humanidad.

¿Existe la literatura de mujeres? Claro que existe. ¿Es importante y valiosa? Sin duda. ¿Puede aportar a revertir los estereotipos que aun hoy buscan limitar a la mujer a un papel subsidiario? No se puede negar. ¿Existe la literatura chilena? Nadie lo rebatiría. Todas estas preguntas y respuestas son igualmente aplicables para la literatura gay y nos llevan a concluir que es fundamental que nuestros niños y jóvenes lean literatura gay, aquella que habla desde la identidad, desde la cultura, que está fuera y dentro de la tradición. Se puede hacer un extenso catastro de escritores, artistas, cineastas y pensadores prodigiosos que recrean esta cultura generación tras generación, nutriendo y cambiando nuestra historia literaria, al punto de volverse centrales a ella.

Me costó más de cuarenta años encontrar a mis ancestros literarios, a mis hermanos de espíritu en el tiempo. Hubiera deseado que hubieran estado ahí, a la mano, en la biblioteca de mi madre, para haberme sentido parte desde el principio y no un bicho raro como Gregorio Samsa. Hoy puedo decir, con toda conciencia, que soy un escritor gay y chileno, y que me siento orgulloso de estas dos definiciones. Espero que la gran mayoría de los niños y jóvenes de nuestro país puedan sentirse orgullosos de las definiciones que den forma a su identidad, y que, a través de la lectura, aprendan a respetar la dignidad de quienes son diferentes a ellos.

Bibliografía

Tóibín, Colm (2003). «Paseando por el bosque», en *El amor en tiempos oscuros y otras historias sobre vidas y literatura gay*. Madrid: Taurus.

El tema o la mirada

Por Lola Larra

CHILE

Los escritores, creo yo, no son, no somos, por lo general, personas demasiado importantes. Nuestra actividad no es imprescindible ni vital. Nos limitamos a contar historias. Ojalá, si acaso el lector tiene suerte, buenas historias y bien contadas.

Cuando César Aira recibió el premio Manuel Rojas, dijo: «No creo que se pueda ser importante y escritor al mismo tiempo. Hay que elegir. El consumo de energía para llevar a cabo cualquiera de las dos tareas hace imposible la convivencia de ambas, no porque el gasto de energía sea excesivo (...), sino porque se trata de energías distintas e incompatibles». Pero sucede que (continúa Aira): «la sociedad se empeña en revestir de importancia al escritor, como para darle una función comprensible». (2016).

Cito esta frase de Aira porque la invitación a este tipo de encuentros suele producirme una angustiada parálisis: ¿acaso esperan que ofrezca reflexiones profundas acerca, ya no de lo que escribo, que bastante me cuesta, sino de lo que ocurre en el mundo, y en nuestro país, en torno a asuntos tan delicados y trascendentes como el que convoca este seminario y esta mesa? Lo primero que pienso es que no tengo respuestas inteligentes para las preguntas que proponen... Tal vez, ni siquiera tenga opiniones formadas, como no las tengo sobre muchas cosas.

A priori solo se me ocurre que la idea de colocar sobre las espaldas de la literatura (o, en este caso, de los libros para niños) parte de la responsabilidad de resolver conflictos que arrastramos tras siglos de historia, como el *de la desigualdad de género*, es presuponer que nuestra labor de escritores no solo es muy importante, sino también efectiva, útil y hasta redentora.

Ahora bien, no por poco importantes, los escritores debemos eludir ciertas responsabilidades. Hay que escribir bien. Eso lo primero. Tal vez lo primordial, lo ineludible. Suena fácil. Pero qué difícil es. Cada escritor tiene sus personales retos y se enfrenta a sus propios demonios.

Hay un proceso que tiene que ver con la doma del lenguaje, con avanzar en un estilo, ojalá adquirir uno propio, y que se va puliendo gracias a aprender a desconfiar de los adjetivos, por ejemplo, o a saber desprenderse de una frase que, aunque lograda, no aporta nada al relato. También tiene que ver con no caer en lugares comunes, en diálogos facilones, en estructuras simplonas, en personajes estereotipados... Y, sobre todo, con respetar la inteligencia del lector, tenga la edad que tenga.

Esta responsabilidad es aún mayor en la literatura infantil. Si se escribe un mal libro para adultos, a lo mucho el lector sentirá que ha perdido su dinero y no lo recomendará entre sus amigos. Si se escribe un mal libro para niños, puede que por un azar malévolos termine siendo una lectura obligatoria. En la literatura infantil, en esa larga cadena que recorre un

libro para niños hasta llegar a su lector –y que pasa por el editor, profesores, mediadores, bibliotecarios, padres, etc.–, muy pocas veces los niños y los jóvenes eligen ellos mismos lo que van a leer.

Por otra parte, desde siempre, e incluso ahora, cuando ya la moralina y la función pedagógica del libro para niños no forman parte del canon, la literatura infantil sigue ceñida a grandes ideales y grandes deberes. Queremos que nuestros niños lean para convertirse en buenas personas. Queremos que esos «adultos a medio hacer», no solo aprendan cosas (esas que antes se buscaban en la enciclopedia y ahora en Google) sino también, y además, que se conviertan en ciudadanos ejemplares; entre otras cosas, gracias a la lectura de cuentos, a la ficción.

Cuántas veces llegan a la librería de Ekaré Sur padres con las mejores intenciones buscando un libro para enseñar a sus hijos la tolerancia, la no discriminación, la justicia, la equidad de género, la inclusión... ¡Qué bueno que hoy en día haya tanto donde elegir y que podamos ofrecerles alternativas! Pero la literatura no es una prescripción facultativa. No da recetas para cada uno de los dolientes. Los libros no funcionan de esa manera. Ni siquiera cuando las intenciones son las mejores y las más altruistas.

La instrumentalización del libro para niños, como bien saben ustedes, ha recorrido un arco muy amplio desde las épocas en las que se le exigía ser moral y educativo, hasta hoy, cuando se reclaman libros que acompañen los nuevos valores que deseamos para nuestra sociedad.

No es nuevo exigirle a la LIJ un rol social y político. Lo hicieron muchas de aquellas sociedades que querían educar a sus niños en la revolución, en la nueva utopía. En la recién fundada Unión Soviética, Máximo Gorki creó la primera editorial especializada en libros para niños de acuerdo a los nuevos principios políticos. Pasó también durante los años de la República española. Pero, ¿cómo ese libro social y panfletario, apegado a un tiempo determinado, a una utopía determinada, sobrevive a su época y a las circunstancias que lo generaron?

¿Es el **tema** lo que convierte a una obra de arte en un espacio real de reflexión política, social, de género o de inclusión? ¿O es la **mirada** particular del escritor, del ilustrador?

No creo que la literatura tenga deberes. No creo que se deba a ninguna causa, ni política ni social. A menos que así lo decida el autor. Y sería un mundo muy chato aquel en el que la literatura deba y pueda existir solo para apuntalar nuestros deberes cívicos, esos que sí tenemos que asumir como ciudadanos. No creo que la literatura pueda suplir el compromiso individual ni que venga a resolver los problemas que sí debemos remediar como sociedad...

Umberto Eco, en un artículo sobre lo políticamente correcto, dice que «muchas veces lo políticamente correcto representa una forma de eludir problemas sociales no resueltos, enmascarándolos mediante un uso más educado del lenguaje. Si se decide que a las personas que van en sillas de ruedas ya no se las llama *minusválidas* ni *discapacitadas* sino *personas con capacidades diferentes*, y luego no se les construyen rampas para acceder a los lugares públicos, evidentemente se ha suprimido la palabra, pero no el problema» (2007).

Sin embargo, aunque el escritor no tenga deberes directos en la construcción de una sociedad mejor, más justa, confío en que más allá de nosotros los autores, y a pesar de nosotros los autores, la literatura no resulta inmune a lo que ocurre a su alrededor. Y a pesar de nuestras pulsiones personales, la literatura avanza sola y, en manos de los lectores, es capaz de ir mucho más allá de nosotros.

Lo ilustraré con una anécdota trivial. Hace poco me invitaron a una cena y el anfitrión, un hombre culto y amable, me dijo que había leído mi novela *Sprinters* y pasó a narrar al resto de los invitados una de las escenas, una de las que más le había conmovido. Era una escena hermosa y reveladora que incluso terminaba con una frase redonda, perfecta, una que mi anfitrión recitó con emoción. El problema es que se trataba de un pasaje que no existe en el libro; era una escena que yo nunca había escrito. No iba a contradecirlo. Era el dueño de casa. Y pensé: eso fue lo que él leyó, esa es su versión de un texto que ya no me pertenece. Los libros, afortunadamente, van más allá de nosotros. Y son recibidos e interpretados de maneras inesperadas.

Mis dos últimas novelas han sido calificadas como políticas, sociales, y también como parte de otras muchas que rescatan la memoria histórica de Chile... me alegra y me honra que digan esas cosas.

Pero cuando comencé *Al sur de la Alameda*, más que querer reflejar la revolución pingüina y todo lo que ha significado para Chile, yo solo tenía ganas de escribir sobre una toma porque literariamente me parecía un escenario fascinante. Tenía en la cabeza *El ángel exterminador*, de Buñuel. Y *El señor de las moscas*, de William Golding. Estaba pensando en literatura, no en los movimientos sociales.

Cuando escribía *Sprinters* quería contar la historia de alguien que ha crecido en el completo aislamiento, sin ver noticias, ni leer diarios, sin carné de identidad, sin padres... podía haber elegido como protagonista a uno de esos niños lobo que se pierden y son adoptados por manadas de fieras. Pero elegí situarlo en Colonia Dignidad (donde también había una manada de fieras, pero yo no quería apuntar directamente a ellas). Me han preguntado «¿Por qué te interesaste por el tema de Colonia Dignidad?». Es una pregunta válida y aparentemente sencilla, pero la respuesta para mí sigue siendo un completo misterio.

Porque a pesar de mis pulsiones, es imposible que la literatura no se permee de los conflictos, deudas, angustias y anhelos de su tiempo. Incluso aquella que los elude, porque de alguna manera los está comentando. Incluso aquellos libros y géneros literarios que consideramos «evasivos» y ajenos a «lo social», como los cuentos de hadas, que han sido tan denostados (y luego reivindicados), en parte, porque hablan más de la sociedad de lo que normalmente pensamos.

La primera vez que escuché la palabra «feminista» fue cuando llegaron al Banco del Libro de Caracas (donde yo solía pasar mis tardes de niña porque mi madre trabajaba allí) los libros de la serie *A favor de las niñas*, de Adela Turín y Nella Bosnia. Los había traducido al castellano la editorial Lumen.

Supongo que en ese entonces (yo tendría unos 8 o 9 años) no entendí bien a qué se referían los adultos cuando hablaban de «esos libros escritos por las ‘feministas italianas’». Recuerdo que algunos se llevaron las manos a la cabeza. Otros aplaudieron y se entusiasmaron: por fin libros hechos para niños que rompían con los tradicionales e injustos modelos sexistas en la literatura infantil. No eran los primeros que en los explosivos setentas acercaron temas controvertidos a los niños (Andricáin), pero creo que fueron de los primeros en reivindicar el rol de las mujeres en la sociedad y criticar el machismo, de los primeros en los que las princesas no querían casarse con el príncipe sino estudiar y para ello escapaban con las brujas, unas brujas buenas, hermosas e inteligentes, como sucede en el título *Nuncajamás*.

Entre 1975 y 1980, se publicaron más de veinte títulos de esta serie, con el objetivo de «denunciar la situación de la mujer y reformular los roles sociales y familiares». Cuatro de ellos han sido reeditados por Kalandraka recientemente. Y han resistido muy bien el paso de los años.

¿En qué se diferenciaban estos libros de otros cuentos que ya había leído, como los de Pippi Calzaslargas, la valiente Gretel, la hermanita de los siete cuervos, o la Margarita de Rubén Darío? ¿O Mafalda?

Mis anteriores lecturas protagonizadas por niñas independientes y valerosas no llevaban una etiqueta editorial, no había un «A favor de las niñas», no había un «Antiprincesas», no decía en ningún lado que se trataba de «Libros Feministas».

No me parece mal que las editoriales usen imaginativas artimañas para vender sus libros. Pero desconfío cuando no hay nada más que la etiqueta. *A favor de las niñas* era una etiqueta, pero bajo ella se publicaban muy buenos libros. Igual que cuando ves el tráiler de una mala película y sientes que con eso ya la has visto entera, con los libros sucede que si lo que te cuenta la contraportada es lo único que puede ofrecerte aquel texto, hay algo sospechoso.

Hay una frase de la filósofa feminista Judith Butler que me gusta mucho: «La vida no es la identidad. La vida resiste a la idea de identidad. Es necesario admitir la ambigüedad. A menudo la identidad puede ser vital para enfrentar una situación de opresión. Pero sería un error utilizarla para no afrontar la complejidad».

Sería un error, repito, utilizar el género para evitar la complejidad del mundo, esa que la literatura a veces es capaz de reflejar. Además de que arruinaría toda la diversión: uno escribe finalmente para poder travestirse y ser otro.

La literatura es el terreno de la ambigüedad, del conflicto, de los mensajes poliédricos, de las muchas versiones y verdades. En un buen libro no suele haber un mensaje unívoco, tampoco una sola interpretación.

Ahora bien. Cuando leo que un grupo de madres quiere boicotear una feria porque allí se vende un libro sobre dos papás, cuando veo un obscuro autobús naranja circular por las calles de Chile, cuando equiparan la despenalización del aborto con la pena de muerte, cuando leo que una mujer, otra más, es asesinada por su pareja... me hierve la sangre y me dan ganas de correr a ponerme a escribir sobre todo ello... Pero, ¿es posible? ¿Acaso lo haría bien?

Las muchas capas de significado que se esconden en un buen libro pelean contra el apremio de un reclamo social sin fisuras y sin contradicciones. La crónica, la columna de opinión, la tribuna, esos géneros más contingentes, actuales y urgentes, son tal vez mejores medios para mostrar nuestra disconformidad, nuestra rabia, nuestra sed de justicia. Por eso celebro el interés actual por el libro informativo para niños. Es labor de las editoriales ingeniarnos para también producir e intentar acercar algunos géneros urgentes a los libros infantiles.

Confiamos tanto en la literatura... La literatura no salva vidas ni cambia el curso de la historia. Pero creo firmemente que puede tocar y transformar algunas conciencias. Que muestra la complejidad del mundo y que, sobre todo, nos permite ponernos en el lugar del otro. ¿Qué mejor para nuestros deseos de inclusión, tolerancia e igualdad que transmitir a los niños esa empatía por el otro?

La columnista Máriam Martínez Bascuñán dice:

A diferencia de otras pasiones, el miedo es primitivo. Sin embargo, la compasión o la solidaridad, requieren de un pensamiento empático más elaborado, capaz de ver cosas desde otras perspectivas. Desarrollar la sensibilidad para la compasión implica estar expuesto a otras culturas, haber leído novelas y haber visto películas que preparen el camino para el respeto y la imaginación (2017).

Creo que un buen libro enseña algo tan poderoso como la fuerza que hay en la debilidad, la fuerza de la vulnerabilidad. Como un espejo terrible y poderoso y maravilloso, la literatura nos muestra lo que más nos duele, en lo que somos más vulnerables, a lo que más tememos. Nos enseña a comprendernos en lo más profundo. Y a comprender el mundo y a los otros. Qué mejor que una historia bien contada para entender que las cosas fallan, que la vida suele ser confusa y a veces indescifrable.

Y cito de nuevo a Martínez Bascuñán: «El reconocimiento de la vulnerabilidad es el primer paso para entender que nuestra vida depende de gente que no conocemos, y que tal vez jamás conozcamos, de la misma forma que su vida depende de nosotros».

¿Es el tema o es la mirada la que es social y política en un texto?

Creo que solo la particular mirada del autor es lo que puede convertir un tema contingente, urgente, necesario, en un libro banal, plano, aburrido, o en uno realmente significativo, que toque el corazón y la conciencia de los lectores. Esa mirada especial lo convertirá en una obra que refleje su tiempo y su momento social y, a la vez, lo trascienda.

Bibliografía

Aira, César (2016). «Discurso de agradecimiento de César Aira», en Premio Iberoamericano de Narrativa Manuel Rojas. En <http://www.manuelrojas.cl/wp-content/uploads/discurso-cesar-aira-premio-manuel-rojas-2016.pdf>

Andricaín, Sergio (s.f.). Blog Cuatrogatos.

Eco, Umberto (2007). *A paso de cangrejo*, Buenos Aires: Debate.

Martínez-Basquán, Máriam (2017). «Narrar el mundo», en *El País*. En https://elpais.com/elpais/2017/01/09/opinion/1483964006_772995.html

La revolución de las hormonas

Por Sara Bertrand

CHILE

¿Cómo se construye un imaginario? Específicamente, ¿cómo construye el imaginario una joven de un país latinoamericano, con todo lo que implica esa única coordenada, Latinoamérica? Y dentro de ese universo de fantasías, Chile. No diremos aquí el ombligo del mundo, como soñaba ser Rapa Nui, sino una raya al fondo del planeta. Una rajadura. Larga línea de valles transversales enmarcados entre cordilleras. En otras palabras, un país minúsculo, 17 millones de habitantes, a lo largo y ancho. Para que nos hagamos una idea rápida de nuestra pequeñez, al otro lado, solo Beijing tiene más de 21 millones y en los países de la región, São Paulo: 12 millones 400; Ciudad de México: 8 millones 800.

Somos esa franja ínfima, pedazo de arena, desierto, bosques, hielo, kilómetros de costa, pero básicamente, un montón de piedras repartidas por todas partes. La mineralidad debiera estar presente en cualquier imaginario chileno, un ADN esculpido por la diversidad de colores, sus matices y formas, pero, sobre todo, por la permanencia. De eso saben más que nada las piedras. Pero la joven chilena, como cualquier otra en este mundo conectado, no atiende a su patrimonio ni espera cargarlo sobre su espalda, va a su escuela en la precordillera o en la pampa, se ha pintado los ojos al estilo que usan las chicas en las series; ha usado rojo furioso en los labios, aún cuando no esté permitido, y se ha recogido el pelo en una coqueta trenza de costado. Hizo la basta al jumper varios dedos arriba de las rodillas sin importar que sus piernas luzcan más abultadas que las muchachas de la tele, porque ella es aquí y en cualquier otro lugar, una adolescente de principios de siglo XXI. Así es que va a la escuela exponiéndose a la mirada de sus compañeros, a sus abucheos y comentarios en sordina, soñando que cualquiera de estos días, dará un salto enorme y los dejará atrás, tan lejos.

Un ser en transición. Una simetría entre lo que muere y lo que está empezando a florecer, como versaba Louise Glück. No es niña ni mujer. ¿Qué le permitirá dar ese salto y componer las piezas de esa imagen suya que construye a retazos? Y habla literalmente con dios, piensa que allá arriba alguien escucha, porque eso también está presente en nuestra joven: su conversación es física y metafísica. Mientras ajusta sus vestidos, quiere encontrar sentido a su existencia. De pronto, se opone al calentamiento global, defiende a las aves silvestres y bosques nativos; nuestra muchacha ha puesto sus ojos fuera de casa. Fija su conversación allá. «Una obra de arte, especialmente una obra literaria, nos invita a una conversación íntima y entabla con cada uno de nosotros una relación directa, sin intermediarios», escribió Joseph Brodsky. La literatura como espacio de palabras habitables. Nuestra cobija. Nuestro cuarto propio, como describió Virginia Woolf. Y la joven sueña con descubrir sus porqués, sueña con comerse el mundo, cambiarlo de raíz, solo la juventud tiene esa pulsión maniaca, maravillosa capacidad de alucinación. Llegar al estrellato. Cruzar el océano. Descubrir la naturaleza, enfrentarse a lo salvaje. No quiere que la aleccionen, está harta de las

filípicas de sus profesores, de sus padres. Quiere entender por sí misma. Mutar, transformarse en algo impreciso, multiforme como un cerbero, no sabe bien qué.

De repente es la máquina alegre
 De repente tiene una fantasía salvaje
 De repente se echa a reír
 De repente cierra el pico
 De repente echa a correr por su vida
 De repente tiene una palabra que es suficiente
 De repente da todo por sentado
 De repente sabe exactamente lo que quiere.

Inger Christensen

La cordillera o el mar son parte del paisaje, no una limitación ni menos una marca adherida a su epidermis. No atiende a las piedras, dijimos, mira hacia el cielo estrellado, esa panorámica que nos cubre e introduce en el misterio; en esa inmensidad, no cabe duda, están las respuestas a muchas de sus interrogantes, pero la joven mira al cielo porque hacia allá dirigió la fecha. Sabe, sin necesidad de leer a Julio Ramón Ribeyro, que su mundo se construye tensando el arco y apuntando al futuro. Así es que dirige la mirada al porvenir. Lo que ve, aquello que desea, depende mucho de su propia infancia, sobre todo de lo que ha escaseado, lo que resiente, aunque no lo sepa o no le interese saber. Cree que inventa una nueva forma, esa idea es parte sustancial de su imaginario y lo construye a pesar de Chile, de Latinoamérica, del subdesarrollo, de la pobreza, de los errores, del abandono, del hambre.

Los primeros paseos suelen ser dolorosos, extraños, la sensación de estar, como cantaba Cerati, al borde de la cornisa casi a punto de caer, es parte de la realidad juvenil. Y se la arregla. ¿Cómo construye esa muchacha un mundo habitable, como las palabras habitables, esas que nos dirigen a la olla humeante, al calor de un abrazo? ¿Cómo carga su discurso cuando arrasa con todo lo conocido? ¿Cómo se escribe, cómo se des-ccribe?

Los imaginarios forman una multiplicidad de voces jugando gallitos en el interior de cada uno de nosotros. No es necesario ser joven para tener ilusiones sobre las cosas, anhelos que desmienten la realidad que nos aqueja. Construimos sobre música, letras, alguien que nos dijo algo al oído con cierto temblor que tocó lo más profundo de nuestro ser, algo que quedó resonando como una pausa o un silencio insostenible. ¿Cómo acercar nuestra mirada a esa joven que ensaya con palabras de otros? ¿Cómo acompañarle en el camino sin saturarla de nuestros idearios, nuestros prejuicios? Sobre todo, eso: nuestra antigua forma de ver y decir.

La muchacha busca en la Literatura aquello que le permite ser otra, hablar como otra, hacerse escuchar. Lo que me lleva a dar una vuelta por mi juventud. A mi adolescencia tan difícil, en palabras de mi madre, y permítanme que me remita al papel de las madres en estos imaginarios, porque ellas quieren que la hija estudie, que se porte como señorita, que no suba la voz, que ordene su pieza, que ayude en la casa, que forme una familia, en definitiva, que sea una mujer hecha y derecha, lo que sea que eso signifique en palabra de las madres. La lengua materna forma parte de nuestra tesitura. Un discurso que no calla. Menuda tarea

heredamos. Confieso que viajo con frecuencia a mi adolescencia para descubrir esa dificultad de la que hablaba mi madre. Dónde estaba la fisura. Dónde. No sé si la Literatura se ocupa de la normalidad, pero sí de los casos difíciles, tiene esa capacidad: ir directo a la herida. No a la cicatriz, ese deglutido individual con el que cada uno tendrá que vérselas el resto de su vida, sino a la sangre, al momento preciso en que recibimos el golpe que nos arqueó la espalda. A nuestra adolescente le gusta leer, porque en esas palabras escucha el dolor sin vendajes. Lee sin antibióticos. La literatura le da la posibilidad de acercarse a otras vidas, otras heridas y ella construye a partir de ellas. Si hay un momento en la vida en el que podemos levantarnos, y no hablo de sobrevivir como los hacen los niños, que sobreviven prácticamente a todo, sino rehacerse, es la juventud. Después de todo, ¿qué es ser normal para una joven que escucha a Cindy Lauper cantar que las chicas solo quieren divertirse?

«A esa edad suena música en la cabeza, todo el tiempo, como si transmitiera una radio en la nuca, bajo el cráneo. Esa música un día empieza a bajar de volumen o sencillamente se detiene. Cuando eso pasa, uno deja de ser adolescente», escribe Mariana Enríquez. Los imaginarios juveniles están cargados de ruidos, figuras emblemáticas, mujeres heroicas, roqueros, vidas a mil kilómetros por hora que se estrellan como si condujeran a ciegas en una carretera de alta velocidad. Carretes hasta horas inverosímiles y esas ganas de saber quién cresta es uno y qué vino a hacer a este mundo. «Ruido, ruido, ruido. Ruido de afuera. Y peor: ruido de adentro», lo describe maravillosamente José Castellanos Moya. El hombre no calla. Las adolescentes y jóvenes, menos. Abultan una conversación, afinan la voz. La literatura seduce a nuestra joven porque está rodeada de música.

Y están los libros.

Y están escritoras y escritores con sus vidas imposibles ocupando un espacio en ese imaginario. ¿Recuerdan los libros que marcaron el paso a su juventud? ¿Recuerdan esa historia particular que los introdujo en otra conversación, como si hubiésemos dado un paso adentro del cosmos, o de uno mismo, que no es lo mismo, pero es igual? «¿Crees en Dios?», me preguntó una chica en una escuela que visité de Paine a la cordillera. «¿Crees en Dios?» fue su forma de entablar comunicación conmigo, porque ese libro que escribí le había hecho cuestionarse. Digo, ¿qué es la literatura sino una pregunta? Si no nos subvierte el arte, si no nos vuela la cabeza, ¿qué podemos esperar de los libros?, ¿para qué darnos la molestia? En las palabras que los conmueven hay mucho de ellos mismos. Confesar nuestras lecturas, es otra forma de decir quiénes somos. Y en eso está nuestra joven chilena, intentando ser. Desmenuzando su vida, estudiándola, como si se tratara de un cuerpo inerte sobre una camilla. La pregunta «¿quién soy?» la acompañará durante un rato, deberá habituarse a esa incomodidad, al extrañamiento. Ella quiere rebelarse. Quiere entender. Fuma, bebe, se corta el pelo, lo tiñe de rojo o verde. Ser otra. Le ruboriza el primer beso, pero anhela lo que viene después. «Esperaba que alguien –un rebelde, un proscrito, un desertor, no ya un príncipe azul, porque mis fantasías se habían modificado, y buscaba ya más que un héroe un antihéroe– hiciese estallar mi mundo», escribe Esther Tusquets. Porque la adolescente quiere experimentar. Nuestra chica es pura sensualidad, todo sexo y trascendencia. Intuye que el amor es un campo de batalla, como cantaba la Pat Benatar, que crecer duele. Los imaginarios juveniles se construyen con dolor, frustración, caída. *Whe are strong*, qué tan fuerte es ella misma, lo aprenderá en la lucha. Sabe que le queda mucho por recorrer. Y aspira a esa fortaleza y marcha con el puño en alto a favor o en contra. Los jóvenes son políticos porque no pueden evitarlo, el mundo les entra en 3D y, generalmente, no les

gusta lo que ven. No sé si nuestra foto de hoy tiene algo que ver con la fotografía de ayer, cuando fuimos jóvenes, pero we are strong. Somos fuertes, las mujeres sabemos que de débil nuestro sexo no tiene nada. Al contrario: hemos heredado una cadena de testimonios llenos de sudor y lágrimas, de ruido y de furia, como decía Shakespeare. Somos esas idiotas que pensamos que haríamos la diferencia, pero la muchacha, nuestra chica no está pensando como adulta. No le interesa el desastre heredado, viene a reemplazarlo, borrarlo de un manotazo. Se revela, se desvela, se maquilla, se trasvierte. Y miente: miente a sus profesores, miente a sus padres. Miente sobre cosas pedestres y sin importancia.

Aprenderá de su propio cuerpo, se construirá sexualmente y le romperán el corazón a nuestra muchacha.

No llegaré a saber
por qué ni cómo nunca
ni si era de verdad
lo que dijiste que era
ni quién fuiste
ni qué fui para ti
ni cómo hubiera sido
vivir juntos
querernos
esperar
estar.

Idea Villarino

Y en su cabeza seguirá resonando el deseo de transformarse, ¿qué es ser mujer? Qué significa realmente. La joven ensaya. A veces, es una muchacha que parece un muchacho. A veces, sigue siendo una pequeña niña.

Mientras preparaba estas palabras para compartir en esta tarde de invierno que, vaya coincidencia, ha sido tan helado como en los ochenta cuando era una adolescente furiosa, lo primero que sentí fue cierta incomodidad acerca de los apellidos: inclusión y género. ¿Por qué necesitamos apodar la lectura? La literatura ES inclusiva o no es literatura. La literatura a secas, es aquella larga y casi interminable conversación que ha sostenido el ser humano desde que habita este mundo. Una conversación que comenzó con pocas palabras y que hoy abarca casi la totalidad de la experiencia humana, por eso, no puede no ser inclusiva, existe porque se ha hecho cargo de la meditación de nuestra raza, de sus desvaríos. Si se volviera exclusiva, se transformaría en proselitismo, panfletismo, censura disfrazada de relato. Es decir, cualquier cosa menos literatura. Y luego, el subtítulo «género». Si fuésemos una sociedad menos beata, menos parroquial, tampoco lo necesitaríamos. Permítanme referirles una anécdota: el monje dominico, Giordano Bruno, fue quemado en la hoguera por hereje. Decía que la tierra giraba alrededor del sol. En definitiva, que nuestra existencia era microscópica y que la única posibilidad de existencia de dios era, precisamente, ese conjunto de estrellas y planetas girando alrededor. Su honestidad lo sentenció a morir en la hoguera. Y aquí viene lo interesante: mientras ardía, no fueron los jueces quienes señalaron su falta, sino el pueblo que se dedicó a insultarlo por sedicioso e inmoral. Entonces,

cuando nos encontramos ante la necesidad de apellidar lo que debiera darse por sentado, imagino que volvemos a la ignorancia medieval, somos esas viejas pacatas lanzándole piedras a Giordano Bruno. ¿Hasta cuándo? Por favor, ¡hasta cuándo!

Cito a Michèle Petit:

Los jóvenes no son marcianos y, como usted o como yo, tienen una gran necesidad de saber, una necesidad de decir bien las cosas y de decirse bien, una necesidad de relatos que constituye nuestra especificidad humana. Tienen una exigencia poética, una necesidad de soñar, de imaginar, de encontrar sentido, de pensar su historia singular de muchacho o muchacha dotado de un cuerpo sexuado y frágil, de un corazón impetuoso.

Género, abandono, muerte, hambre, política, sexo, guerra, amor, rabia, demencia. La literatura no ha dejado fuera nada, ¿por qué tendríamos que negárselos a nuestros jóvenes? ¿Por qué acotar su conversación, ajustar sus sonidos? En esta tarde de invierno, pienso que la única inclusión que debiéramos demandar es la de asegurar lectura para todos nuestros jóvenes. Aquella chica, nuestra muchacha que vive a los pies del Loa, o en el Biobío, en la cordillera o valles transversales quiere conversar sobre sexo, quiere conocerse sexualmente, tiene expectativas, quiere trascender, comprometerse políticamente. Necesita nutrir su discurso y es justo ofrecerle libros que la acompañen en sus descubrimientos, planes lectores abiertos en los cuales pueda escoger aquello que le parece interesante leer. Maestros dispuestos a confiar en su intuición, en sus búsquedas. Pero, sobre todo, mediadores dispuestos a volver a sus propias juventudes para sentir sus pulsiones, porque cada uno de los que está en esta sala, recorrió un trecho para llegar donde está. Incluir podría ser una palabra habitable, género también, pero dependerá de cuánto abramos el abanico, cuánta confianza depositemos en nuestra juventud, cuán creativos seamos al acercarnos a ellos.

Yo voto por esa joven, nuestra muchacha, porque si ella se lo propone, sé que logrará cruzar la cordillera.



Literatura y migración: mil formas de inclusión

**Niñez migrante en Chile:
contexto social
y ejercicio de derechos**

Iskra Pavez-Soto

157

**Hijos del mundo:
proyecto de sensibilización
a través de la literatura infantil**

Paula Córdova

165

**Piezas para el recuento
del proyecto «Visual Journeys
Through Wordless Narratives»**

Brenda Bellorín

171

**Acción colectiva y espacio público:
la biblioteca humana migrante de Talca
como instrumento de integración**

Colectivo Migra

179

Niñez migrante en Chile: contexto social y ejercicio de derechos

Por Iskra Pavez-Soto

CHILE

Introducción

Las cifras sobre población migrante en Chile son aproximativas y han ido en aumento durante los últimos años. Según estimaciones del Departamento de Extranjería y Migración (Rojas y Silva, 2016), en Chile residen 477.450 personas extranjeras, de este número: el 17,5% corresponde a población infantil (de 0 a 14 años), es decir, 83.553. La población migrante se concentra en las grandes ciudades del país¹ y provienen principalmente de países latinoamericanos (Perú 37.1%, Argentina 14.3%, Bolivia 8.8%, Colombia 6.0%, Ecuador 5.0% y España 3%), destacándose mayor presencia de mujeres (52,9%) que hombres (47,1%). Para el año 2016, la matrícula de estudiantes migrantes llegó a 60.844, equivalente al 1,7% de la matrícula total (Joiko y Vásquez, 2016). Generalmente, las niñas y los niños migrantes estudian en establecimientos educacionales públicos.

Marco jurídico para el ejercicio de derechos de la niñez migrante

Los derechos de las niñas y los niños migrantes en Chile están garantizados a través de una serie de instrumentos de carácter administrativo (circulares u oficios ministeriales), como una forma de responder a los tratados internacionales de derechos humanos. Sin embargo, no existe una política pública integral para la niñez migrante (Unicef, 2012). Por un lado, la llamada «Ley de Extranjería» promulgada en 1975 (Decreto Ley N° 1094) e inspirada en una ideología de la seguridad nacional no considera el tema de la integración de las niñas y los niños migrantes, aunque se estaría elaborando un nuevo Proyecto de Ley de Migraciones inspirado en el enfoque de derechos (Rojas y Silva, 2016). Por otro lado, desde la política pública de infancia también se está legislando para actualizar las leyes (Consejo de la Infancia, 2015). Si bien estas leyes serán un avance, desde un punto de vista crítico, aún resultan insuficientes para ser consideradas como una verdadera política pública de infancia en Chile (Pavez-Soto, 2014).

El ejercicio de derechos de las niñas y los niños migrantes: desafíos pendientes

En Chile, cada vez más comienzan a nacer niñas y niños de madres y padres extranjeros, por ello resulta de vital importancia que puedan ejercer el derecho al nombre y la

¹ La población migrante reside mayormente en las regiones Metropolitana (64,1%), Antofagasta (7,8%), Tarapacá (6,4%) y Valparaíso (5,5%) (Sandoval 2015).

nacionalidad (Art. 7 CDN). En nuestro contexto sociojurídico puede ser la «puerta de entrada» para ejercer otros derechos (Unicef, 2012).²

Un aspecto clave en las condiciones sociales de vida se refiere al derecho a la salud (Art. 24 y 39 CDN), donde las políticas públicas son cruciales para garantizar u obstaculizar su ejercicio³. Según Unicef (2012) las niñas y los niños migrantes habitualmente desconocen cómo poder acceder a los centros de salud locales. Según datos oficiales (Mideso, 2012), las niñas y los niños migrantes están cubiertos por el Fondo Nacional de Salud (Fonasa), y solo algunos han padecido alguna enfermedad.

Generalmente, el nivel socioeconómico familiar determina que las niñas y los niños migrantes puedan o no ejercer su derecho a disponer de un nivel de vida digno y lograr un desarrollo integral (Art. 27 CDN). Según Gaitán (1999), este artículo 27 en particular establece que es responsabilidad de las familias el bienestar socioeconómico de las niñas y los niños, lo que se critica como una tendencia hacia la privatización de las responsabilidades públicas que tienen el Estado y la sociedad en su conjunto como garantes de los derechos de la infancia. De acuerdo a cifras oficiales (Mideso, 2012), un porcentaje importante de la infancia migrante en Chile vive en contextos de pobreza, incluso, extrema; las familias migrantes viven en barrios altamente segregados, las condiciones materiales de la vivienda son precarias, algunas sufren situaciones de hacinamiento (una habitación de una casona antigua o cité es usada como la vivienda familiar) y un número importante de niñas y niños comparte su dormitorio.

La escuela es uno de los espacios clave en el proceso de integración de la infancia migrante, especialmente en el ámbito local, siendo además la educación un derecho de las niñas y los niños (Art. 28 y 29 CDN). El sistema educativo chileno se destaca por su cobertura, pero también, lamentablemente, por la segregación. Por eso, las niñas y los niños migrantes se concentran en determinados establecimientos educacionales públicos (Joiko y Vásquez, 2016). Las cifras oficiales (Mideso, 2012) muestran que la niñez migrante estudia en colegios municipales y subvencionados, aunque hay casos de quienes aún no pueden acceder a ellos.

Sin duda, las situaciones de discriminación afectan la acogida y la adaptación de las niñas y los niños migrantes en la escuela, considerando que esta cumple una función socializadora durante el proceso de integración (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Las niñas y los niños migrantes tienen derecho a estar protegidos de la discriminación por raza, sexo, religión, origen nacional, étnico, posición económica u otra condición (Art. 2 CDN). Además de la pobreza y la exclusión, las niñas y los niños migrantes sufren de la violencia simbólica que implica la discriminación racial por su nacionalidad, color de piel, acento o

² Al año 2011 había 25.312 niñas y niños nacidos en Chile de madre o padre extranjero (Mideso 2012). La Constitución política de Chile (Art. 10) señala que son chilenos quienes nacen en territorio chileno (*ius solis*) (...) con excepción de los hijos de extranjeros transeúntes. Durante años, la categoría «extranjero transeúnte» se equiparó a situación administrativa irregular ocasionando que 1.414 niñas y niños quedaran inscritos en el Registro Civil como ET (hijo de extranjero transeúnte), sin nacionalidad chilena (Rodríguez y Valdés 2014). En 2014 se instruyó que la situación administrativa irregular de madres y padres no afecta el derecho a nacionalidad de sus hijas e hijos nacidos en Chile (Resolución Exenta N° 3207/ 8 de agosto 2014).

³ En 2008 el Ministerio de Salud elaboró una Circular (A14, N° 3229) que garantiza el derecho a la salud de niñas y niños migrantes y entrega un permiso de residencia temporal. En 2014, se suscribe un Convenio del Ministerio del Interior (Decreto N° 2410) que permite acceder a las prestaciones del Fondo Nacional de Salud (Fonasa) a las personas migrantes desde que inician el proceso de regularización administrativa.

fenotipo (Unicef, 2012; Pavez-Soto, 2012a; Tijoux-Merino, 2013). En una investigación de CEN-OPCIÓN (2012) el 48,1% de las niñas y los niños chilenos encuestados dijo que frecuentemente oyen comentarios negativos sobre «los peruanos» al interior de su grupo de pares y un 19,2% no aprueba que las y los migrantes tengan acceso a derechos sociales. Esta hostilidad es mayor en Santiago que en otras regiones del país.

Un aspecto clave de la participación es el derecho a la opinión y que sea tomada en cuenta en los asuntos que les afectan (Art. 12 CDN). El conocer si participan (opinando y/o decidiendo) sobre el proceso migratorio familiar refleja las relaciones generacionales de poder que se viven al interior de las familias (Pavez-Soto, 2011). Cuando las niñas y los niños no son informados ni consultados sobre el proceso migratorio familiar se evidencia una condición específica de desigualdad por edad.

Por su parte, las niñas y los niños migrantes –pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas– tienen derecho a tener su propia vida cultural, religión e idioma (Art. 30 CDN). La integración, a diferencia de la asimilación, implica que ejerzan el derecho a conocer su cultura de origen y que esto suceda en el contexto local. De este modo, se refuerza una identidad y un sentido de pertenencia transnacional.

Discusión y conclusiones

Según los estudios socioculturales de la infancia, se entiende que la infancia es una construcción sociohistórica y cultural (Moscoso, 2008). También se reconoce que la integración de las niñas, los niños y jóvenes migrantes no solo implica el ejercicio de sus derechos, sino también la integración en las formas culturales de «ser niña o niño, aquí y ahora» (Alegre, 2007; Feixa, 2006).

Con todo, es posible sostener que el ejercicio de los derechos tiene consecuencias directas en los procesos de integración de la niñez migrante en nuestro país. Resulta interesante comprobar cómo la vivencia cotidiana de los vínculos, los silencios, el fracaso escolar, la violencia o la distancia con sus pares en la escuela y en el barrio es de vital importancia para la integración social y cultural, reconociendo la condición de vulnerabilidad en que las niñas y los niños migrantes son situados en nuestro contexto.

Bibliografía

Alegre, Miquel Àngel (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.

Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martínez, Marta (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

CEN-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*. Santiago de Chile: Universidad Central.

Feixa, Carles (Dir.) (2006). *Jóvenes «latinos» en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

Gaitán, Lourdes (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

----- (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.

----- (1999). *El espacio social de la infancia. Los niños en el Estado de Bienestar*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Gobierno de Chile (2015). *Consejo de la Infancia*. En <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/defensoria-de-los-derechos-de-la-ninez>

James, Allison; James, Adrian (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications.

Joiko, Sara; Vásquez, Alba (2016). «Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: 'No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades'», en *Calidad en la educación*, N° 45, 132-173.

Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ediciones Catarata.

Mideso (2012). *Resultados Encuesta CASEN 2011*, en Bases de datos.

Moscoso, María Fernanda (2008). *La mirada ausente: Antropología e infancia*, en <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/ninezadolescenciayjuventud/articulos/Moscoso.pdf>

OPD Recoleta (2013). *Diagnóstico local de niñez y juventud. Resumen ejecutivo*. Manuscrito en posesión de los autores.

Pavez-Soto, Iskra (2014). «De la reunificación familiar a la migración infantil: los derechos de las niñas y los niños peruanos en Chile», en Marcela Tapia; Adriana González (Comp.). *Regiones fronterizas, migración y los desafíos para los estados nacionales latinoamericanos*. Santiago: Ril Editores.

----- (2011). «¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales», en RAYUELA, *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. N° 5, 103-113.

----- (2012a). «Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile», en *Si somos americanos*, vol. 12, N° 1, 75-99.

----- (2012b). «Sociología de la infancia. Las niñas y los niños como actores sociales», en *Revista de Sociología*, N° 27, 81-102.

Rojas, Nicolás; Silva, Claudia (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Informe Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo, Madrid: OBIMID.

Silva, Raúl; Villalobos, Cristóbal; Saracostti, Mahia (2011). «Evaluando el nivel de implementación de las Políticas de Infancia y Adolescencia en las Regiones Metropolitana y de Valparaíso: una mirada a la calidad desde la complejidad municipal», en *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, N° 4, 133-161.

Solé, Carlota; Sordé, Teresa; Serradell, Olga; Alcalde, Rosalina; Flecha, Ainhoa; Petroff, Alisa; Cavalcanti, Leonardo; Parella, Sònia; Pavez, Iskra; Santamaría, Enrique; Garzón, Luis (2011). «Cohesión social: aportaciones científicas y discursos políticos», en *Revista Internacional de Sociología*, vol. 69, N° 1, 9-32.

Stefoni, Carolina (2015). «Reconfiguraciones identitarias a partir de habitar el espacio público. El caso de los migrantes esquineros en la ciudad de Santiago, Chile», en *Chungará*, vol. 47, N° 4, 669-678.

Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Tijoux-Merino, María Emilia (2013). «Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias», en *Convergencia*, vol. 20, N° 61, 83-104.

Unicef (2012). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Santiago de Chile: Unicef.

Hijos del mundo: proyecto de sensibilización a través de la literatura infantil

Por Paula Córdova

CHILE

La realidad multicultural que vivimos en Chile –y de sobremanera en la ciudad de Arica (por ser una ciudad triple fronteriza y la primera entrada al país de tantos y tantas que llegan en busca de algo mejor)– y el marco normativo vigente en materia educativa (Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), Ley General de Educación (LGE), Ley de Inclusión y Ley Antidiscriminación), requiere que la Escuela, como organización, asuma su papel de espacio intercultural y de protección de DD.HH; que se transforme en un espacio de encuentro, goce y aprendizaje para la vida ciudadana y el desarrollo de las potencialidades de todos sus estudiantes, sin distinción.

La idea de interculturalidad que promovemos como Fundación Servicio Jesuita a Migrantes no se agota en la recuperación de lo indígena o en el bilingüismo, o en la ya mal usada tolerancia, sino que promovemos el enfoque de la interculturalidad crítica. En palabras de Walsh (2009), este enfoque busca transformar las estructuras de poder que inferiorizan, deshumanizan y racializan, a través de la comunicación entre sujetos, entre diferentes otredades que se encuentran en espacios comunes.

El concepto de escuela intercultural se está convirtiendo en un desafío transversal a nuestra sociedad y se evidencia con mayor fuerza con la visibilización de la llegada de familias migrantes a nuestro país, porque recientemente se está conversando de esto, pero cada persona aquí presente tiene una historia de migración en su familia. Lo anterior ha generado no solo un cuestionamiento en las formas de cómo educar –como si solo los estudiantes migrantes aprendieran distinto y no todo aquel educando que es parte de la Escuela– sino en cómo se construye comunidad escolar sobre los pilares de nacionalismo y racialización en los que se ha construido nuestro sistema escolar chileno.

Frente a estos desafíos, en abril de este año le propusimos a la Escuela Tucapel de la ciudad de Arica un proyecto en el que no buscamos enseñar sobre literatura, sino educar literariamente (Mendoza 2003) a través de un proyecto de sensibilización y convivencia intercultural por medio de la literatura infantil como barcos de navegación para el diálogo y el encuentro comunitario.

¿Qué quiere decir esto? El Proyecto Hijos del Mundo tiene por objetivo valorar la diversidad cultural presente en la sociedad ariqueña por medio del goce estético de géneros literarios múltiples, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Elizondo y Gorostiaga (2016) proponen que el rol de la escuela:

Debe fundarse en los principios de acceso equitativo a la información y la libre expresión para trabajar en la construcción de una ciudadanía intercultural, donde se respeten los valores y se reconozcan las identidades de cada uno. El diálogo que pueda existir entre las culturas debe alcanzar una convivencia sana y plena de estos colectivos de manera tal que exista claramente un intercambio entre los que llegan y los que están.

En consecuencia, la biblioteca escolar se transforma en un espacio educativo que debe propiciar el diálogo y permitir a los estudiantes discutir y cuestionar el concepto de otredad, y por qué, más allá de un «ellos» o un «nosotros», no somos «todos». Además, la biblioteca se revela «como agente de inclusión, [que] debe pensarse como un factor clave para el desarrollo de prácticas de promoción de la lectura que iguallen las posibilidades de los estudiantes, especialmente en contextos social y educativamente vulnerables».

Pero, ¿qué y cómo lo hicimos? El proyecto, inicialmente, estaba constituido por seis talleres que proponían temas comunes. No queríamos sentarnos a conversar de forma impuesta de la migración y sobre cómo debemos comportarnos con aquellos que llegan desde otros lugares. Queríamos sentarnos a conversar, desde el goce estético de la obra, desde lo que cada lector y su intertexto (Mendoza, 2003) tiene para aportar a la conversación colectiva. Fueron convocados estudiantes de 4° a 6° básico (seis cursos en total), en torno a seis libros (los mismos títulos para cada nivel), pero reconociendo que en cada edad el potencial diálogo sería distinto.

Escogimos seis títulos para sentarnos a leer, usando los recursos del CRA y otros presentes en mi biblioteca personal. Los libros escogidos fueron: *Violeta Parra* (de la colección antiprincesas de la editorial Sudesta-Chirimbote); *Popol Vuh* (libro sagrado de los mayas, editado para los niños por Amanuta); «Francisca y la muerte» (cuento popular mexicano); *Oliver Button es una nena* del estadounidense Tomie de Paola; *El libro de los cerdos* de Anthony Browne y *Eloísa y los bichos*, el tremendo libro álbum de Jaime Buitrago.

Si observan la colección, intencionamos que fueran géneros literarios distintos y con temáticas diferentes que invitaran a conversar: todas son obras literarias de gran calidad. Desde lo estético poseen elementos visuales que permiten una lectura activa por parte del estudiantado. Desde lo textual las obras comunican, de forma sencilla, historias que nos conmueven, alegran y entristecen con un tremendo contenido cultural.

La escuela decidió llevar a cabo solo cuatro de los seis talleres propuestos. Quedaron fuera de los potenciales diálogos el *Popol Vuh* y «Francisca y la muerte» por contener temáticas «controversiales» que podrían dificultar el diálogo. La apuesta era realizar animaciones lectoras, conversar y generar un producto de este diálogo. Primeramente, se presentaba el mapa viajero y se realizaba un pequeño contexto de producción de la obra, se les preguntaba acerca del goce estético de la obra, enfocándonos en los procesos cálidos de los participantes (Sánchez et al. 2010).

Para finalizar, retornaban a las mesas de la biblioteca y se disponían en grupos. Para el primer taller, y luego de quedar impresionados con la vida de Violeta Parra, cada uno escribió su propia biografía. Fue increíble ser testigo de cómo los niños relataban sus historias más íntimas, sus raíces y sus viajes. Muchos añoraban relatar lo propio y se escucharon frases como: ¡Yo también! o ¿En serio?

Posteriormente, compartimos el libro *Oliver Button es una nena* y *El libro de los cerdos*. Luego de terminar la lectura, les pregunté: ¿Qué les pareció? Una niña levantó la mano y me dijo: «Profesora, a Oliver le hacían bullying. Las niñas tenemos los mismos derechos que los niños, y los niños los mismos derechos que las niñas. Si yo puedo jugar a la pelota, ellos pueden usar rosado». Los hombres del curso la observaron y dijeron: «¡No! No podemos usar rosado». Otro levantó la mano y dijo: «El rosado nos queda bien y el morado también, ¿saben?». Ese fue el inicio de un diálogo muy potente acerca de la identidad de género y cómo los menores se involucran con esta realidad. Otro estudiante de diez años, agregó: «¡Qué bueno que en nuestro país va a haber una ley de identidad de género!». Increíble, ¿no? Creo que hace cinco años nuestros niños y niñas no se cuestionaban estas temáticas, no se reconocían como iguales frente a otros ni cuestionaban el adultocentrismo de tantas personas.

En relación con el libro de Browne, vale la pena decir que fue un espacio de encuentro y descubrimiento mutuo y colectivo. Niños y niñas, de todas las nacionalidades, hablaron de patriarcado (sí, ocuparon esa palabra y sabían su significado); de la importancia de valorar a las mujeres: compañeras, mamás, hermanas, entre otras. El producto de ambas lecturas fue realizar un papelógrafo en el cual vincularon un derecho de los niños y niñas a una imagen que contestó a la pregunta: ¿Cuál es el niño de hoy? Diseñaron niños y niñas con ropa rosada, transgénero, practicando una gran variedad de deportes y protestando. Esto último es un síntoma que no podemos negar: los estudiantes tienen y quieren comunicar lo que les pasa y lo que los problematiza, y los adultos somos responsables en la creación de esos espacios de coconstrucción ciudadana.

Finalmente, compartimos el libro del colombiano Jaime Buitrago, *Eloísa y los bichos*. Este libro álbum fue revelador, pues el concepto de «ser el bicho raro» que propone la contraportada identifica, lamentablemente, de forma inmediata a todos los estudiantes. Durante el diálogo cada participante aportaba sus vivencias: desde tener la etiqueta de ser un estudiante de otro país, otra ciudad u otro colegio, en un grupo de amigos o en el mismo hogar. Algunos se animaron a escribir una carta a pares que, como Eloísa, llegan en búsqueda de algo mejor mientras descubren el espacio, la ciudad y personas.

De esta forma, la biblioteca escolar de la Escuela Tucapel es el lugar que tiene la mayor potencialidad de congregar a los estudiantes y dialogar a través del compartir literario. Es decir, como SJM quisimos apostar por la convivencia en la diversidad y reconocerla, buscando los puntos de encuentro para construir una sociedad a través del conocimiento y aprendizaje mutuo.

Por un lado, Carrasco (2005) propone que:

La interculturalidad aparece cuando las sociedades en contacto descubren y aceptan la existencia de los otros –vecinos, extranjeros, invasores, rivales, enemigos, prójimos, a fin de cuentas– con quienes es inevitable y necesario convivir, y las posibilidades de compartir lenguas, espacios, experiencias, de hacer suyos ciertos conocimientos y expectativas de las otras personas y culturas, y de crear ámbitos de intersección.

Por otro lado, Colomer (s.f) considera que «la literatura es un potente instrumento educativo para crear una nueva representación de las sociedades actuales que incluya la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos». Se requiere pensar la literatura como

un medio para (re)conocer no solo la cultura de la otredad, sino también la propia; y cómo, desde el encuentro (y desencuentro) se construye una historia común. En este sentido, los estudiantes fueron expuestos a diálogos que proponen una reconstrucción identitaria, pues conocen y se vinculan creativamente con «diferentes contextos y códigos culturales que permiten al sujeto construir puentes entre los variados territorios en los que se mueve» (Fittipaldi, 2015).

En conclusión, la biblioteca escolar es un espacio propicio para generar instancias de diálogo que posibiliten sensibilizar al estudiantado desde una perspectiva intercultural, ya que el intertexto lector y bagaje cultural de cada alumno puede posibilitar instancias de diálogo y conflicto entre pares. Este intercambio cultural posibilita que el estudiantado se cuestione la forma de relacionarse entre sí y que, desde el encuentro y el conflicto, puedan lograr el objetivo final de la interculturalidad: establecer relaciones simétricas en la sociedad, con el fin de construir, en conjunto, un lugar que pertenezca a todos. El proyecto logró que los estudiantes puedan conocer, a través del encuentro y el goce estético, lo desconocido, reconociendo lo común y la variedad con otra cultura y la propia (Leibrant, 2006).

Para finalizar, una última reflexión: luego de terminar un taller de sensibilización, le pregunté a un estudiante de catorce años qué significaba migrar, de manera de evaluar qué había aprendido de la sesión. El me contestó: «Señorita, migrar es salir a buscar lo mejor». Les invito a que la literatura (y lo que comunica) pueda acogernos y ser un espacio ficcional en el que somos, con otros, hijos del mundo.

Bibliografía

Carrasco, Iván (2005). «Literatura Intercultural chilena: Proyectos actuales», en *Revista chilena de Literatura*, N° 66, 63-84.

Colomer, Teresa (s.f). *La literatura que acoge*, en http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_escuelainmigracion_teresacolomer.pdf/47e0987a-ab9a-4208-899a-e25fcd783014

Elizondo, Elida; Gorostiaga, Juan Pablo (2016). *Las bibliotecas escolares y sus acciones en el proceso de integración multicultural e inclusión de niños inmigrantes de los países de Bolivia, Perú y Paraguay*, en <http://hdl.handle.net/11086/4504>

Fittipaldi, Martina (2015). *La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria*, en Fundación Había una vez. En <http://fhuv.cl/2015/08/la-literatura-como-espacio-de-acogida-y-de-reconstruccion-identitaria/>

Leibrant, Isabela (2006). «El aprendizaje intercultural a través de la literatura», en Universidad de Navarra. En <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>

Mendoza, Antonio (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Ministerio de Educación. (2017). *Prioridades 2017 con IVE SINAE, Básica, Media y comunal*, en <https://www.junaeb.cl/ive>

Sánchez, Emilio; García, J. Ricardo; Rosales, Javier (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Editorial Graó.

Walsh, Catherine (2009). «Interculturalidad crítica y educación intercultural», en Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural.

Piezas para el recuento del proyecto «Visual Journeys Through Wordless Narratives»

Por Brenda Bellorín

VENEZUELA

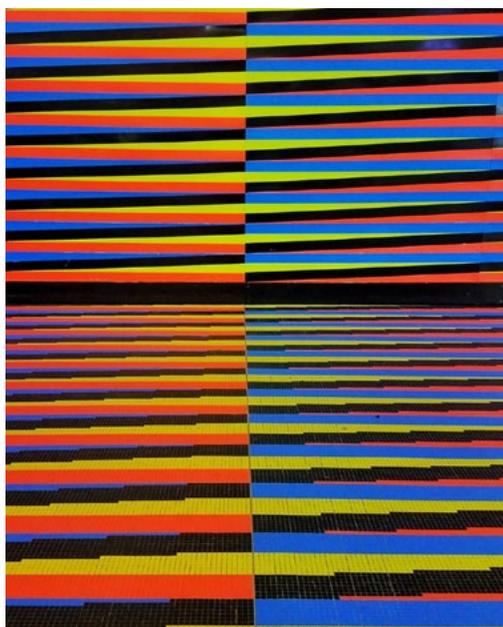


Fig. 1. Fotografía anónima de la obra *Cromointerferencia de color aditivo* de Cruz Diez, en el aeropuerto de Maiquetía.

Mi viaje

Antes que nada, quisiera agradecer a Mónica Bombal y a su equipo por invitarme a hablar del proyecto Visual Journeys Through Wordless Narratives (Travesías visuales con álbumes sin texto) y por hacer toda clase de peripecias para que pudiera estar aquí con ustedes en Santiago después de que la aerolínea cancelara –no sin razón– todos sus vuelos a Venezuela por «la delicada situación del país» y las «limitaciones operativas y de seguridad».

Perdonen que comience con una nota tan personal, pero no puedo dejar de hacerlo, sobre todo considerando que el tema de esta mesa es la inmigración y la lectura. Haber bajado ayer al Aeropuerto Simón Bolívar en Maiquetía le añadió otra capa de sentido a lo que vengo a contarles. En la madrugada, cuando esperaba que abrieran Inmigración en el aeropuerto, me confronté con varias *imágenes* que me hicieron sentir como si fuera un

personaje de *Emigrantes* de Shaun Tan que vivía ese texto en su acepción más amplia, desde dentro, y no con la distancia ordenada que da la ficción.

Todos parecían estar huyendo, despidiéndose, inclusive quienes no lo estábamos. Hubo dos imágenes que me sacudieron especialmente. La primera fue una madre desplomarse en llanto sobre el suelo multicolor de la Cromo interferencia de Cruz Diez cuando se despedía de sus dos hijas veinteañeras que se venían a Chile a probar suerte. La menor, como si fuera una niña, llevaba colgada de la mochila una muñeca de trapo de Jasmín, la princesa Disney, que parecía un *memento* de infancia. La segunda imagen era de una señora mayor sujetada del brazo con fuerza por su hija, quien le insistía que debía pasar su pasaporte por el escáner, que había que irse, repitiéndole «aquí ya no se puede, mamá».

Mientras era espectadora de esas y otras escenas similares pensaba en lo diferente que habría sido para mí trabajar en el proyecto de Visual Journeys ahora. Cuando empecé –casi una década atrás– yo era inmigrante en Cataluña y, al igual que los niños que observaba en el aula de acogida, hablaba con dificultad el catalán, pero no me había ido de mi país «porque ya no se podía estar allí» (aunque mucha gente sí lo había hecho), sino porque quería continuar mis estudios y vivir otras cosas; siempre pensando, eso sí, que mi estancia en Barcelona era como la segunda parte de una novela de formación. Es decir, un viaje largo y lleno pruebas que sortear, indispensable para volver al hogar crecida, con otra mirada, más experta, con competencias nuevas para estar en mi lugar.

De vuelta a las travesías visuales

Los románticos creían que los viajes y los libros eran esenciales para la formación integral de un sujeto. Quizás se equivocaban en aquello de que eran esenciales, pero no en reconocer su potencial para propiciar experiencias transformadoras. Tanto en los textos literarios como en los viajes nos topamos con lo desconocido (lugares, personas, situaciones...) y, en ese encuentro, nuestros referentes pueden ampliarse, podemos adquirir imágenes que nos permitan aprender mejor a nosotros mismos y a nuestro contexto. En este sentido, los libros sobre travesías o que nos hacen viajar tienen un poder especial para moldear nuestra identidad y darnos herramientas para vivir e interpretar el mundo, dentro y fuera del texto.

Los distintos equipos que participaron del Visual Journeys Through Wordless Narratives (Travesías visuales con álbumes sin texto), es decir, los de la Universidad de Glasgow (Escocia), La Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña), la Universidad de Arizona (EE.UU.) y la Universidad Católica Australiana (Australia), estábamos convencidos de ello.

El proyecto se articuló bajo la coordinación general de Evelyn Arizpe y la conducción de Teresa Colomer y Carmen Martínez-Roldán, en torno a la idea de que la lectura de obras literarias multimodales podía ser una excelente vía para la integración del alumnado recién llegado, considerando que la literatura –con sus formas discursivas, reglas y multiplicidad de imágenes– es un marco idóneo para el aprendizaje de la lengua que, además, facilita tanto la adquisición de representaciones sociales y culturales como el proceso de simbolización.

Coordenadas generales

El foco estuvo puesto en las narraciones visuales, considerando que su carácter híbrido, su brevedad, el vaivén entre la simplicidad y la complejidad que las caracteriza, eran propicias para la lectura compartida, puesto que permiten negociar y construir significados en grupo, algo que creemos fundamental tanto para abordar temas complejos –la inmigración, por ejemplo–, como para facilitar el aprendizaje literario. Además, consideramos que los álbumes invitan a sus lectores a tener intercambios amables y relajados, lo cual puede ser muy útil en contextos donde los niños no se sienten cómodos hablando la lengua o no se sienten seguros conversando sobre libros de una manera abierta e indagatoria, porque es una práctica que no les resulta familiar.

Partimos con la implementación de dos secuencias didácticas dirigidas a niños entre 11 y 13 años, que fueron originalmente diseñadas por el equipo de Glasgow. Estas giraban en torno a los libros *Emigrantes* del australiano Shaun Tan y *Flotante* del estadounidense David Wiesner, con el fin de explorar las ventajas de emplear narraciones visuales en las aulas de acogida. La elección de los libros, además de justificarse por su gran calidad y evidente cercanía con los temas de la inmigración y el viaje, responde a su hibridez. Estas obras son desafiantes no solo por las características del medio, sino también por cómo se entremezclan en ellas lo real y lo fantástico, para generar un juego en torno a qué es lo extraño. Además, invitan al lector a preguntarse hasta qué punto todo relato de viaje es una reconstrucción imaginada a partir de las emociones que genera el recuerdo del encuentro con lugares y personas diferentes o desconocidas. Esto no deja de ser desafiante para lectores que viven experiencias también híbridas, llenas de contradicciones, de contrastes e incongruencias: viven entre dos mundos, dos o más lenguas, tienen una edad entre la infancia y la adultez, etc.

Para que el proyecto tuviera sentido era muy importante establecer una metodología que pudiera servir para analizar lo que sucedía en las aulas de acogida durante las sesiones de lectura y discusión de los libros. Los instrumentos de recogida de datos en el proyecto fueron:

- Cuestionarios y entrevistas dirigidas a los niños.
- Sesiones de lectura compartida y discusión literaria en las aulas de acogida.
- Entrevistas semiestructuradas en parejas.
- Actividades de producción, las cuales fueron principalmente dos:

1. *Emigrantes*. Los niños escribían sus comentarios, tales como explicaciones de lo que sucedía, preguntas, globos de texto para asumir las voces de los personajes, entre otros, sobre pliegos con reproducciones de las imágenes con un margen en blanco alrededor para la escritura.

2. *Flotante*. Después de la lectura hacían sus propios cómics y tomaban fotografías a sus familias, entornos y objetos a fin de hablar de sí mismos, de la emigración y de internalizar cómo funcionan las narraciones gráficas.

Las categorías

Uno de los retos más significativos fue dar con categorías que realmente sirvieran para ponderar qué estaban aprendiendo los niños literaria, visual y culturalmente; y saber cuánto

traían de sus propias experiencias migratorias y de sus procesos de aculturación. Partimos del marco teórico de las respuestas lectoras anglosajonas (Holland; Rosenblatt) y de la estética de la recepción alemana (Iser; Jauss), así como de estudios sobre la interpretación del lector en la oralidad (Chambers; Meek). Las actividades se basaron en otras experiencias exitosas de discusión de álbumes en clase como los estudios de Arizpe y Styles, Kiefer, Sipe, Silva-Díaz y Fittipaldi. Específicamente se contrastaron las realizadas por Kiefer, Madura, Sipe y Fittipaldi por ser las más próximas a la experiencia que queríamos realizar.¹

Contraste de categorías para llegar a las del proyecto Visual Journeys

| Kiefer | Madura | Sipe | Fittipaldi |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Informativa - Heurística - Personal - Imaginativa | <ul style="list-style-type: none"> - Descripción - Interpretación -Tendencias -Temáticas | <ul style="list-style-type: none"> - Analítica - Intertextual - Personal -Transparente -Performativa | <p>Análisis composicional de las imágenes</p> <p>Claves de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realista - Mediática - Metafórica - Personal o íntima |

Fig. 2. Cuadro de contraste de categorías, tomado de *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*, coordinado por Teresa Colomer y Martina Fittipaldi.

Modelo de categorización de respuestas lectoras: Visual Journeys

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Literal</p> <p>Énfasis en el contenido de las ilustraciones. Identificación, enumeración, descripción y establecimiento de conexiones simples.</p> | <p>Inferencial</p> <p>Búsqueda de sentido de las ilustraciones. Especulación, predicción, inferencia, análisis, síntesis, valoración y conciencia crítica. Uso del razonamiento y propuesta de interpretación.</p> |
|--|--|---|

¹ Las de Martina Fittipaldi eran especialmente pertinentes, puesto que cuando apenas se comenzaba a esbozar la idea del proyecto, la autora hizo una primera indagación sobre cómo podían categorizarse las respuestas de los niños al libro de Tan para su trabajo final de máster, *Travesías textuales: inmigración y lectura de imágenes*.

| | | |
|---|--|--|
| <p>Referencial (sobre la narración)</p> | <p>Identificación y descripción de elementos de la construcción narrativa: personajes, acciones, marco. Quién, qué, dónde.</p> | <p>Interpretación de los elementos de la construcción narrativa: motivaciones de los personajes, inferencias a partir de las acciones, relaciones entre el marco y la historia narrada, etc. Por qué.</p> |
| <p>Composicional (sobre el libro como objeto material y artístico)</p> | <p>Identificación y descripción del libro como objeto, del paratexto y otros elementos visuales, de la situación comunicativa (autor, destinatarios, edición, etc.) y del concepto de lectura.</p> | <p>Interpretación de los diversos elementos visuales y propios de la situación comunicativa que propone el texto. Conciencia de las intenciones artísticas del autor y del rol del lector implícito.</p> |
| <p>Intertextual e intercultural (sobre las conexiones intertextuales y culturales del texto)</p> | <p>Identificación y alusión a las referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales y de representación.</p> | <p>Establecimiento de relaciones entre el texto leído y los intertextos o referencias metafóricas, simbólicas, culturales y de representación mencionadas. Uso del conocimiento intertextual como herramienta de interpretación de la historia y de negociación del sentido.</p> |
| <p>Personal (sobre la experiencia propia)</p> | <p>Establecimiento de conexiones simples entre el texto y la experiencia vital de los lectores.</p> | <p>Establecimiento de conexiones elaboradas entre el texto y la experiencia vital de los lectores.</p> |

Fig. 3. Cuadro de contraste de categorías, tomado de La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes, coordinado por Teresa Colomer y Martina Fittipaldi.

Adónde nos llevó el viaje

Los resultados del análisis de las respuestas de los niños a partir de la categorización fueron muy ricos, tal como demuestra la copiosa bibliografía que surgió del proyecto. Aquí traigo de muestra, para quienes quieran verlos, dos libros que produjimos en conjunto:

- **Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina** (coords.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. «Parapara» N°5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- **Arizpe, Evelyn; Teresa Colomer; Carmen Martínez-Roldán** (2014): *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An international Inquiry with Immigrant Children and «The Arrival»*. London- New Delhi- New York- Sidney: Bloomsbury Publishing.

El análisis del material y el contraste de las experiencias nos dieron pistas sobre aspectos vinculados con el funcionamiento de las narraciones visuales, su interpretación por los niños y las estrategias de mediación más efectivas.

Cerraré mi intervención centrándome en un par de aspectos en los que trabajamos María Cecilia Silva-Díaz y yo, para que se den una idea de los alcances de los hallazgos. Al estudiar las respuestas de los niños observamos que los lectores, ante el silencio de las narraciones visuales, asumían un papel activo para llenar los intersticios, los espacios en blanco o ambiguos, con sus experiencias y con sus voces. Esta manera de responder a sus hipótesis de por qué pasa algo en el relato o por qué se apela a tal o cual recurso visual (v.g. el cambio de color o tono de las imágenes), favorece la reflexión metaliteraria acerca de las posibilidades expresivas de ambos medios. A su vez, esto se veía reforzado por la metodología de las preguntas usadas por los mediadores para avanzar la discusión, por ejemplo: «¿por qué crees que pasa eso?».

En una discusión uno de los niños dijo: «Con las ilustraciones ves cómo son los personajes por fuera, pero con letras te dicen cómo es cada persona por dentro». Sin embargo, como sucede en los álbumes, hay maneras de hacer que las imágenes cuenten lo que usualmente solo dirían las palabras. El libro de Tan lo logra, pues los niños hablaban de *Emigrantes* como un libro emocional:

223. E: Pues un libro con dibujos.

224. M: Bueno, un libro con dibujos.

225. C: Sin letra.

226. H: Que expresa muchas emociones, es muy emocional porque cualquier gesto, cualquier cosa, ya te está diciendo lo que siente.

Las respuestas de los niños sugieren que las oportunidades para desarrollar la competencia interpretativa que ofrecen las narraciones visuales complejas como el álbum de Tan no provienen solo de las limitaciones del lenguaje visual, sino que también de sus fortalezas. Cuando la historia se narra con imágenes, los lectores se ven convocados a ofrecer una traducción, una interpretación, y ¿no es justamente eso la base para ir más allá, lo que puede ponernos en el lugar del otro, hacernos empáticos con aquello que al principio nos resultaba ajeno? ¿No es acaso también lo que nos hace conscientes de que contribuimos a la creación de sentido cuando leemos, que es un proceso de elaboración?

El «como si» da voz a los personajes, a esos que en el relato de Tan están en una situación de minusvalía. Son, como reflexionaba Alan, uno de los niños con los que trabajó Martina Fittipaldi: «Todos, todos, todos, todos no estábamos ni leyendo ni viendo el libro, al fin y al cabo, estábamos escribiendo la historia».

Bibliografía

Arizpe, Evelyn; Colomer, Teresa; Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An international Inquiry with Immigrant Children and «The Arrival»*. London- New Delhi- New York- Sidney: Bloomsbury Publishing.

Bellorín, Brenda; Silva-Díaz, María Cecilia (2011). «Reading Mental Processes in The Arrival», *New Review of Children's Literature and Librarianship*. Vol 17. Núm. 2, 210- 226.

Bellorín, Brenda; Silva-Díaz, María Cecilia (2010). «Al cap i a la fi, estàvem escrivint la història. El paper dels lectors en la lectura de narracions visuals». *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura* 52, 23-31. Barcelona: Graó.

Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coords.) (2012). *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes*. «Parapara» 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.

Acción colectiva y espacio público: la biblioteca humana migrante de Talca como instrumento de integración

Por Colectivo Migra

CHILE

Introducción

En esta ponencia relataremos la única experiencia documentada de biblioteca humana en Chile, en el marco del proceso de acción colectiva que Migra impulsa. Buscamos reflexionar en torno a la ocupación de espacios públicos como estrategia de construcción y socialización de significados, así como la constitución de mecanismos nuevos de relación con el territorio (entendido como una construcción social).

Colectivo Migra y flujo migratorio en el Maule

Migra es un colectivo intercultural conformado por chilenos/as y migrantes latinoamericanos y europeos que, a partir de 2014, se ha ido constituyendo en virtud de un diagnóstico compartido acerca de los cambios que está viviendo la comunidad local en Talca y en la Región del Maule. Es interesante notar que el comienzo de las actividades del colectivo coincide con un periodo de aumento importante en la tramitación de visas de residencia temporaria y definitiva en la Región del Maule por parte de ciudadanos extranjeros.

Su misión es acompañar el proceso de integración de la comunidad migrante –cada vez más numerosa y diversa– en Talca, Región del Maule. El sentido social y político de su reflexión y acción se ha ido plasmando en los últimos tres años en una serie de actividades, como la realización de foros y conversatorios, encuentros festivos, intervenciones artísticas y la participación en espacios como la Mesa de Asuntos Migratorios del Maule.

Sus objetivos estratégicos son los siguientes:

- Generar espacios de integración sociocultural entre la comunidad migrante y la comunidad nacional.
- Promover los derechos humanos de migrantes, solicitantes de refugio y refugiados/as.
- Crear redes entre la comunidad migrante, la comunidad local y los organismos públicos y privados.

El proceso de crecida del flujo y la diversificación de los tipos migratorios a nivel regional ha sido abordado solo recientemente, y de manera exploratoria, por algunos trabajos de investigación (Micheletti 2016 (a), Micheletti 2016 (b), Sanhueza y otros 2016). En ellos se da cuenta de que la zona está viviendo un proceso de transformación importante: si bien «los números» siguen siendo bajos en términos relativos, se puede

apreciar un aumento constante de la cantidad de inmigrantes que arriban (y se quedan) para desarrollar su proyecto de vida, siendo el trienio 2014–2016 un periodo de marcado crecimiento. El flujo es esencialmente latinoamericano y las comunidades colombianas, haitianas, venezolanas y ecuatorianas están paulatinamente remplazando a aquellas que, históricamente, representaban el grueso de la migración local, como la argentina y la peruana, además de la española (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2016). Sin entrar en discusiones cuantitativas del fenómeno, y a la espera de los resultados del nuevo censo de población, es interesante destacar que en una sociedad local asentada en territorio agrario y reconocida por su carácter conservador, el impacto de este cambio ya es visible y genera consecuencias a veces positivas y a veces negativas, como el surgimiento de conductas discriminatorias, sobre todo hacia la población afrodescendiente.

Biblioteca Humana Migrante

El colectivo implementa en 2017 la Biblioteca Humana Migrante con el objetivo principal de generar una iniciativa sociocultural comunitaria que contribuya a la integración social, el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural en Talca. Para ello se han utilizado diferentes espacios públicos de la ciudad.

El concepto de biblioteca humana nació en Dinamarca en el año 2000, gracias a la ONG Stop the Violence, cuando un grupo de jóvenes decidió hacer algo concreto en contra de la violencia en su país. Posteriormente, la iniciativa se ha replicado en más de 70 países para luchar contra toda forma de discriminación y para promover los derechos humanos.¹

Esta metodología se ha socializado en inglés como Human Library o Living Library, y según Little y otros (2011) intenta desafiar los prejuicios facilitando una conversación entre un libro y un lector, con la gran diferencia de que en este caso los libros son personas, y la lectura es una conversación.

La persona-libro, en algún momento de su vida, ha sido objeto de discriminación o exclusión social en ámbitos diversos y, voluntariamente, está dispuesta a compartir el relato de su vivencia, permitiendo que sus «lectores» entren en un diálogo con ellos y con sus perspectivas. De esa manera, se desafían las percepciones y los estereotipos, buscando generar un cambio en las actitudes y comportamientos de la sociedad.

En términos prácticos, funciona de manera similar a una biblioteca tradicional: los visitantes pueden revisar el «catálogo» de los títulos disponibles, eligen el «libro» que quieren leer y lo piden «prestado» por un tiempo limitado. Después de leer, lo «devuelven» a la biblioteca y pueden «pedir» prestado otro.

Según la Asociación Human Library –que ha registrado la marca– la metodología ayuda a construir la comprensión de la diversidad, proporcionando un marco para conversaciones reales sobre asuntos importantes.

A partir de la metodología estándar que normalmente se utiliza (Little y otros, 2011; Inform'art, 2014; Jane Goodall Institute, s/f; Human Library, 2016), Migra ha introducido una serie de modificaciones en dos grandes ámbitos. Por un lado, la Biblioteca Humana se ha enfocado temáticamente a la experiencia de migración (interna e internacional), sin atender a la diversidad que normalmente exige la metodología propuesta por la asociación

¹ <https://soybibliotecario.blogspot.cl/2016/05/bibliotecas-humanas-personas-libros.html>

Human Library (2016). Esta define que al menos cinco de los siete «pilares de prejuicios» deben estar incluidos: etnicidad, religión, sexualidad, ocupación, estatus social, estilo de vida y salud y discapacidades. Así, los libros han centrado sus relatos en torno a vivencias vinculadas a su proceso de movilidad.² Por otro, ha introducido de manera intencionada la variable territorial al proceso y a su significación: el uso del espacio público ha pasado a ser un tema central para la implementación de los eventos.

A la fecha, el colectivo ha realizado cuatro sesiones de la «Biblioteca Humana Migrante», todas en Talca (capital regional del Maule) y en colaboración con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. La primera, de manera autogestionada, en el marco de la Fiesta del Patrimonio Vivo, en septiembre de 2016. Las últimas tres entre los meses de marzo y abril de 2017, con el financiamiento del Fondo Red Cultura, y dialogando en cada ocasión con una organización distinta que apoyó el proceso de convocatoria e implementación: las ONG locales Domodungu y Surmaule, y la Secretaría Regional Ministerial de Educación del Maule.

Reflexiones

La experiencia permite proponer algunas reflexiones iniciales que se agrupan en tres grandes ejes:

1. Interpretación de la biblioteca humana migrante como un componente del proceso de acción colectiva de MIGRA. No es una iniciativa aislada, sino más bien el resultado de una dinámica grupal que, aunque de manera poco estructurada en términos formales, ha definido en el tiempo 1) las causas y la solución de un problema de manera colectiva, es decir, ha mediado una construcción colectiva de la realidad social; 2) una injusticia que puede ser transformada a partir de la acción colectiva; y 3) una identidad colectiva que permite reconocer a los protagonistas (quienes pueden movilizarse para resolver el problema o transformar la situación asumida como problemática) y los antagonistas de la acción (responsables del problema) (Gamson, 1992; Zald, 1999; Amparán, 2006; Delgado 2007).

2. Ocupación del espacio público como una estrategia consciente que otras bibliotecas humanas no habían intencionado. No solo importan el encuentro y el relato, sino también dónde se producen, porque se interpreta el espacio público como un espacio de visibilidad generalizada, un territorio de exposición y coincidencia entre extraños, en el que se produce un tipo específico de sociabilidad. Sobre todo, se asume que conlleva una fuerte connotación política (Delgado y Malet, 2011:57-58), y por lo tanto puede ser utilizado para generar procesos de transformación.

3. Dimensión subjetiva: la fuerza del relato. Es el encuentro entre dos extraños que no se conocen y se regalan la posibilidad de sentarse para dialogar durante 15 minutos acerca de sus historias personales. La valentía de compartir una historia personal con quien no se conoce, genera curiosidad y empatía en quien escucha.

En un primer momento el «libro» es el protagonista del encuentro. Sin embargo, la experiencia muestra que en los «lectores» nace el deseo de contar también, y lo hacen, generando un nuevo relato, que enriquece aún más el momento. Esta experiencia vinculada

² Se han generado una serie de pequeñas innovaciones metodológicas que no son centrales para los fines de este artículo.

a las emociones de quien cuenta y de quien escucha nos conecta y confronta profundamente con nuestros referentes, con memoria emotiva y vivencial. A su vez, nos acerca a la temática de la migración de una manera sensible, cercana y personal, que posibilita reflexiones y transformaciones.

Otras innovaciones de fomento lector en espacios no convencionales

En las últimas bibliotecas humanas se implementó la idea de sala de espera, que permite generar un espacio agradable mientras se produce el encuentro con el «libro». El concepto se fue modificando, se dispuso un espacio con cojines, alfombras, colchonetas, además de libros y revistas de consulta en diferentes idiomas; posteriormente agregamos té, café y galletas. Finalmente, se incluyó a una mediadora como parte del equipo, quien acompañó y dialogó con los lectores, lo que generó conversaciones y encuentros entre quienes esperaban, así como instancias de lectura y nuevas ocasiones de reflexión y diálogo entre quienes aún no habían leído (libros humanos) y quienes ya lo habían hecho.



Aprendizaje
Lectura,
Educación
α ε ι ο υ



Adultos analfabetos y el poder de la lectura

Cerebro, mente y lectura: efectos neurocognitivos del aprendizaje de la lectura en adultos analfabetos

Paulo Barraza

187

Hacer hablar las letras: texto y contexto en adultos mayores sin escolarización

Gloria Vallejo

195

Factores que pueden influir en que los adultos lean: motivación y tareas de desarrollo

Consuelo Undurraga

203

La narración biográfica de la lectura: reflexión sobre esta como recurso didáctico en su enseñanza y aprendizaje

Rosa Gaete-Moscoso

209

Cerebro, mente y lectura: efectos neurocognitivos del aprendizaje de la lectura en adultos analfabetos¹

Por Paulo Barraza

CHILE

Introducción

El aprendizaje de la lectura es una experiencia humana transformadora que demanda la integración de diversos recursos cognitivos. Por ejemplo, al leer un documento tan cotidiano como el diario, se realizan muchas tareas en forma simultánea y en una fracción de segundo, a saber: mantener la atención en el texto; «sostener en memoria» las ideas que van surgiendo en el documento para unir las coherentemente con las siguientes; reconocimiento e integración de letras en palabras; procesamiento sintáctico y semántico, etc. Si indagamos más profundamente en nuestra propia experiencia como lectores, descubriremos que leer no es solo la percepción de un conjunto de patrones visuales, sino también es imaginación; es un estado de ánimo, una disposición a la acción. Considerando la riqueza experiencial asociada al acto de leer, resulta de gran interés poder comprender los efectos neurocognitivos ligados al aprendizaje de la lectura.

Ahora bien, aislar los efectos de la lectura a nivel cerebral no resulta una empresa sencilla, dado que como la habilidad lectora la adquirimos con gran esfuerzo a temprana edad y la vamos afinando a lo largo de la vida mediante la práctica sostenida, los cambios que se puedan observar están mezclados con los cambios naturales del desarrollo y los efectos de la escolarización. Una alternativa para desmontar las variables «aprendizaje, desarrollo y escolarización», es comparar las respuestas de un grupo de adultos analfabetos neurológicamente sanos, con un grupo de adultos alfabetizados (de la misma edad y nivel socioeconómico), controlando que la única diferencia entre ambos grupos sea que los primeros no tuvieron la mediación educativa tendiente al aprendizaje de la lectura ni tampoco la oportunidad para sostener dicha práctica.

El objetivo de este texto es presentar hallazgos científicos que nos ayuden a comprender cómo el aprender a leer cambia la conectividad neuronal. Además, se entrega evidencia con respecto a si acaso aprender a leer afecta el desarrollo de otras habilidades cognitivas, por ejemplo, la memoria de trabajo verbal. Cabe destacar que los hallazgos experimentales presentados no son una lista exhaustiva de lo que actualmente existe en el campo, sino más bien una muestra representativa de las tendencias en relación con el tema.

¹ Este trabajo fue financiado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de Conicyt.

Hallazgos electrofisiológicos

Para conocer con gran precisión temporal cambios en la actividad cerebral evocados o inducidos por el aprendizaje de la lectura (milisegundos), se utiliza el electroencefalograma (EEG). El EEG es una máquina compuesta por un conjunto de electrodos que se colocan sobre el cuero cabelludo, los cuales permiten registrar la actividad eléctrica del cerebro. El primer estudio conocido en esta línea data de 2004. En dicho estudio los investigadores Ostrosky-Solís, García y Pérez (2004) rastrearon la actividad EEG de 7 adultos analfabetos y de 9 adultos alfabetizados mientras realizaban una tarea de memoria verbal y una tarea control (simplemente escuchar un click). Los resultados no mostraron diferencias en la amplitud de la actividad cerebral entre ambos grupos durante la tarea control. Sin embargo, durante la tarea de memoria verbal sí se observaron diferencias significativas en la reactividad cerebral entre ambos grupos. Específicamente, se observó que los adultos analfabetos tenían una menor activación en regiones parietotemporales durante la tarea de memoria verbal en comparación a los adultos alfabetizados. De acuerdo con los investigadores, estos resultados sugieren que aprender a leer demanda una especialización cerebral, en particular de regiones parietotemporales.

En 2013, Schaadt, Pannekamp y Van der Meer realizaron una investigación EEG para evaluar la capacidad de discriminación auditiva de fonemas en un grupo de 19 adultos analfabetos y 20 adultos alfabetizados. La tarea consistía básicamente en escuchar un fonema de forma repetitiva (ej. /ga/) y, ocasionalmente, reemplazarlo por un fonema distinto (ej. /da/). Lo que se espera que ocurra es una reactividad cerebral mayor ante la aparición del fonema distinto. Los resultados del estudio revelaron que solo los adultos alfabetizados mostraron el cambio esperado en la actividad cerebral. Según Schaadt et al. (2013) estos resultados revelan la importancia de la adquisición de la lectura para el desarrollo de la discriminación auditiva de fonemas.

Pegado et al. (2014) evaluaron la capacidad de discriminación visual de adultos con diferentes niveles de lectura. En particular, registraron la actividad EEG de 9 analfabetos de Brasil, 8 exanalfabetos² de Portugal, 8 exanalfabetos de Brasil, 9 adultos alfabetizados de Brasil igualados por nivel socioeconómico a los analfabetos, 7 adultos alfabetizados de Portugal y 8 adultos alfabetizados de Brasil con nivel socioeconómico medio-alto. Durante la tarea se presentaban pares de pseudopalabras (ej. mubo), fuentes falsas (ej. casa), caras, casas, herramientas y figuras tipo tablero de damas. En ocasiones los estímulos presentados eran los mismos (ej. mubo - mubo), a veces se presentaban en espejo (ej. mubo - obum) y en otras eran diferentes dentro de una misma categoría (ej. mubo - obli). Los resultados revelaron una mayor reactividad cerebral en áreas occipitales ante la presentación de estímulos similares en adultos alfabetizados en comparación a adultos analfabetos. Además, se observó que la supresión a la repetición, entendida como la reducción de la reactividad cerebral en respuesta a un segundo estímulo repetido (en comparación a estímulos diferentes), fue mayor en adultos alfabetizados que en analfabetos. Los investigadores sugieren que como la supresión a la repetición refleja la capacidad cerebral para discriminar dos estímulos, la alfabetización facilitaría la rápida discriminación de estímulos visuales de apariencia similar.

² Exanalfabeto se refiere a personas que aprendieron a leer de adultos.

Hallazgos en el estudio de neuroimágenes

Neuroimagen estructural. Para conocer con gran precisión espacial (milímetros) qué regiones o estructuras cerebrales son afectadas por el aprendizaje de la lectura, por lo general se analizan imágenes del cerebro obtenidas con resonancia magnética (RM). La RM es una máquina que usa un campo magnético y radiofrecuencia para generar las imágenes de las estructuras internas del cuerpo. Uno de los primeros estudios en utilizar esta técnica con analfabetos fue el realizado por Castro-Caldas et al. (1999), quienes registraron imágenes cerebrales de 18 adultos analfabetos y 23 adultos alfabetizados. Sus resultados mostraron que la región medioposterior del cuerpo caloso de analfabetos era significativamente más delgada en adultos analfabetos que en alfabetizados. Esto es interpretado por los investigadores como diferencias en la interconexión hemisférica entre analfabetos y alfabetizados.

En 2007, Petersson, Silva, Castro-Caldas, Ingvar y Reis compararon la morfometría cerebral de 14 adultos analfabetos y 14 adultos alfabetizados. Sus resultados revelaron menor intensidad de la sustancia blanca en adultos analfabetos, comparados a adultos control, en la región media del cuerpo caloso, regiones parietales inferiores y regiones parietotemporales. Los investigadores sugieren que la alfabetización afectaría mayormente la conectividad cerebral a larga distancia.

Carreiras et al. (2009) estudiaron diferencias cerebrales en una muestra de 22 adultos analfabetos y 20 adultos exanalfabetos. Los investigadores encontraron que los exanalfabetos tenían mayor sustancia blanca en el esplenio del cuerpo caloso y más sustancia gris en el giro angular bilateral, occipital dorsal, temporal medial, supramarginal izquierdo y giro temporal superior. Estas regiones cerebrales se vinculan con el procesamiento visual de alto nivel, procesamiento fonológico y semántico. Se concluye que el aprendizaje de la lectura fortalece las conexiones entre el giro angular derecho e izquierdo, lo cual es mediado por vías de sustancia blanca a través del esplenio del cuerpo caloso.

Recientemente, un estudio realizado por Boltzmann, Mohammadi, Samii, Münte y Rüsseler (2017) analizó cambios cerebrales estructurales inducidos por el aprendizaje de la lectura en 20 adultos analfabetos. Las imágenes cerebrales se tomaron antes y después de un curso de alfabetización intensivo de 9 meses de duración. Además, 20 adultos alfabetizados fueron evaluados solo una vez y no participaron de ningún curso. Al comparar la estructura cerebral de ambos grupos antes del curso, se observó una intensidad de sustancia gris disminuida en adultos analfabetos comparado a los adultos alfabetizados, en regiones cerebrales relacionadas con la lectura como el giro temporal superior, giro supramarginal y giro angular. Luego del curso, la intensidad de la sustancia gris aumentó en los analfabetos asemejándose a los adultos alfabetizados. Interesantemente, estos cambios cerebrales correlacionaron positivamente con las habilidades de lectura y escritura adquiridas.

Neuroimagen funcional. Para conocer con gran precisión espacial qué regiones o estructuras cerebrales están más o menos activas mientras una persona realiza una tarea (por ejemplo, leer) se analizan los cambios hemodinámicos (cambios en el metabolismo y flujo sanguíneo cerebral) vinculados a la realización de la tarea con una técnica denominada resonancia magnética funcional (RMf) o con la técnica de tomografía por emisión de positrones (TEP). Usando la técnica TEP, Castro-Caldas, Petersson, Reis, Stone-Elander e Ingvar (1998) evaluaron a 6 adultos analfabetos y 6 adultos alfabetizados mientras repetían palabras (ej. tela) y pseudopalabras (ej. pale) auditivamente presentadas. Durante la repetición de palabras ambos grupos tuvieron un alto porcentaje de aciertos (> 90%) y activaron

regiones cerebrales similares. Por el contrario, durante la repetición de pseudopalabras se observaron diferencias conductuales y a nivel cerebral entre ambos grupos. Comparado al grupo control, los analfabetos obtuvieron significativamente menos aciertos en esta tarea, presentaron menor actividad en regiones cerebrales como el cíngulo anterior izquierdo, la ínsula y el tálamo anterior y mayor activación en la región fronto-polar y frontal medial derecha. Los investigadores interpretan estos resultados señalando que, ante la ausencia de una red neuronal adecuada, los analfabetos reclutan regiones cerebrales generales o «multipropósito» para realizar la repetición de pseudopalabras.

En un estudio con RMf realizado por Dehaene et al. (2010), se evaluó a 10 analfabetos, 22 exanalfabetos y 31 adultos alfabetizados mientras observaban caras, casas, herramientas, pseudopalabras (ej. oubi), fuentes falsas (ej. oubi) e imágenes tipo tablero de damas, entre otros estímulos. Los resultados revelaron que, a diferencia de los adultos alfabetizados, los analfabetos no activan la región occipitotemporal izquierda, también denominada como área de la Forma Visual de la Palabra (VWFA, sigla en inglés) (Cohen y Dehaene, 2004; McCandliss, et al., 2003) ante la percepción de una pseudopalabra, pero sí activan esta región ante la presencia de caras. También observó que, en el caso de los adultos exanalfabetos, la VWFA responde solo a las palabras, mientras que el procesamiento de rostros activa preferentemente el giro fusiforme derecho, también conocida como área fusiforme de caras (FFA, sigla en inglés) (Grill-Spector et al., 2004; Kanwisher y Yovel, 2006). Los investigadores sugieren que sus resultados son una muestra de cómo el aprendizaje de la lectura compete con funciones cognitivas evolutivamente más antiguas, como el reconocimiento de rostros.

Efecto del aprendizaje de la lectura sobre otras habilidades cognitivas

Los estudios en esta área son escasos, aunque promisorios (Huettig y Mishra, 2014). Existen algunos hallazgos interesantes que documentan un efecto de la alfabetización sobre memoria de trabajo verbal. Por ejemplo, Reis, Guerreiro y Petersson (2003) evaluaron memoria de trabajo verbal en un grupo de 31 analfabetos, 26 adultos alfabetizados con cuatro años de escolarización y 9 adultos con más de cuatro años de escolarización. La memoria de trabajo verbal se evaluó con la tarea de par de dígitos. En esta tarea se pide a los participantes que primero retengan en la memoria una serie de dígitos y luego los repitan verbalmente de forma secuencial o en su orden inverso. Los resultados revelaron que los adultos analfabetos tienen un menor rendimiento en esta tarea (retención promedio: 4.1 dígitos) comparado a los adultos de baja escolaridad (retención promedio: 5.2 dígitos) y alta escolaridad (retención promedio: 7.0 dígitos). En un estudio similar realizado por Petersson, Ingvar y Reis (2009), en donde se evaluó tanto la memoria de trabajo verbal como espacial de adultos analfabetos y alfabetizados, se encontró que ambos grupos rinden igualmente bien en la tarea de memoria de trabajo espacial, pero se observan notorias diferencias en la tarea de memoria de trabajo verbal, donde los analfabetos tienen un menor rendimiento.

Conclusión

Los hallazgos experimentales presentados en este texto muestran que el aprendizaje de la lectura induce cambios cerebrales específicos, en particular en la conectividad entre regiones cerebrales implicadas en el procesamiento del lenguaje. Además, se mostró que un curso o entrenamiento sistemático en lectura puede revertir las diferencias cerebrales estructurales en adultos analfabetos. Asimismo, se entregaron antecedentes que revelan cómo el aprender a leer no solo mejora habilidades lingüísticas, sino que también tiene efecto sobre otras funciones cognitivas como la memoria de trabajo verbal. En su conjunto, estos antecedentes nos invitan a tomar conciencia de los profundos efectos que la alfabetización temprana y tardía tiene sobre el cerebro y la cognición de las personas, lo cual puede ayudar en el desarrollo de mejores políticas educativas y prácticas pedagógicas basada en la evidencia.

Bibliografia

Boltzmann, Melanie; Mohammadi, Bahram; Samii, Amir; Münte, Thomas; Rüsseler, Jascha (2017). «Structural changes in functionally illiterate adults after intensive training», en *Neuroscience*, vol. 344, 229-242.

Carreiras, Manuel; Seghier, Mohamed; Baquero, Silvia; Estévez, Adelina; Lozano, Alfonso; Devlin, Joseph; Price, Cathy (2009). «An anatomical signature for literacy», en *Nature*, vol. 461, N° 7266, 983-986.

Castro-Caldas, Alexandre; Petersson, Karl; Reis, Alexandra; Stone-Elander, Sharon; Ingvar, Martin (1998). «The illiterate brain. Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain», en *Brain: a Journal of Neurology*, vol. 121, N° 6, 1053-1063.

Castro-Caldas, Alexandre; Miranda, Pedro Cavaleiro; Carmo, I., Reis, Alexandra; Leote, F., Ribeiro, C., & Ducla-Soares, E. (1999). «Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum», en *European Journal of Neurology*, vol. 6, N° 1, 23-28.

Cohen, Laurent; Dehaene, Stanislas (2004). «Specialization within the ventral stream: the case for the visual word form area», en *Neuroimage*, vol. 22, N° 1, 466-476.

Dehaene, Stanislas; Pegado, Felipe; Braga, Lucia; Ventura, Paulo; Nunes Filho, Gilberto; Jobert, Antoinette; Dehaene-Lambertz, Ghislaine; Kolinsky, Régine; Morais, José; Cohen, Laurent (2010). «How learning to read changes the cortical networks for vision and language», en *Science*, vol. 330, N° 6009, 1359-1364.

Grill-Spector, Kalanit; Knouf, Nicholas; Kanwisher, Nancy (2004). «The fusiform face area subserves face perception, not generic within-category identification», en *Nature Neuroscience*, vol. 7, N° 5, 555-562.

Huetting, Falk; Mishra, Ramesh (2014). «How literacy acquisition affects the illiterate mind—a critical examination of theories and evidence», en *Language and Linguistics Compass*, vol. 8, N° 10, 401-427.

Kanwisher, Nancy; Yovel, Galit (2006). «The fusiform face area: a cortical region specialized for the perception of faces», en *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, vol. 361, N° 1476, 2109-2128.

McCandliss, Bruce; Cohen, Laurent; Dehaene, Stanislas (2003). «The visual word form area: expertise for reading in the fusiform gyrus», en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 7, N° 7, 293–299.

Ostrosky-Solís, Feggy; Arellano García, Miguel; Pérez, Martha (2004). «Can learning to read and write change the brain organization? An electrophysiological study», en *International Journal of Psychology*, vol. 39, N° 1, 27–35.

Pegado, Felipe; Comerlato, Enio; Ventura, Fabricio; Jobert, Antoinette; Nakamura, Kimihiro; Buiatti, Marco; Ventura, Paulo; Dehaene-Lambertz, Ghislaine; Kolinsky, Régine; Morais, José; Braga, Lucia; Cohen, Laurent; Dehaene, Stanislas (2014). «Timing the impact of literacy on visual processing», en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 111, N° 49, E5233–E5242.

Pettersson, Karl; Ingvar, Martin; Reis, Alexandra (2009). «Language and literacy from a cognitive neuroscience perspective», en David Olson; Nancy Torrance (eds.). *Cambridge Handbook of Literacy*, 152–181.

Pettersson, Karl; Silva, Carla; Castro-Caldas, Alexandre; Ingvar, Martin; Reis, Alexandra (2007). «Literacy: a cultural influence on functional left–right differences in the inferior parietal cortex», en *European Journal of Neuroscience*, vol. 26, N° 3, 791–799.

Reis, Alexandra; Guerreiro, Manuela; Pettersson, Karl (2003). «A sociodemographic and neuropsychological characterization of an illiterate population», en *Applied Neuropsychology*, vol. 10, N° 4, 191–204.

Schaadt, Gesa; Pannekamp, Ann; Van der Meer, Elke (2013). «Auditory phoneme discrimination in illiterates: Mismatch negativity—A question of literacy?», en *Developmental Psychology*, vol. 49, N° 11, 2179.

Hacer hablar las letras: texto y contexto en adultos mayores sin escolarización

Por Gloria Vallejo

CHILE

Contextualización

El analfabetismo en pleno siglo XXI aún persiste y, aunque en cifras menores, su sombra excluyente no desaparece. Por este motivo, a nivel mundial y local se han tomado medidas para la alfabetización de los adultos, como el programa «Contigo aprendo» del Mineduc, el cual da la posibilidad a los monitores de elegir el lugar y a los participantes del proceso.

El siguiente trabajo se ha desarrollado en Copiapó, III región, específicamente en la antigua y emblemática población Borgoño, la cual posee altas cifras de analfabetismo, pero también una cultura propia que la hace interesante para levantar un proceso educativo.

De los nueve integrantes del grupo, ocho residen en la población. Muchos cursaron los primeros años sin terminar su escolaridad y otros jamás llegaron a una escuela, ya que a temprana edad debieron trabajar para ayudar a sus familias.

Dificultades para producir textos

En la etapa de diagnóstico se presentó el siguiente escenario: la mayoría de los adultos mayores poseía un nivel de lectura ubicado en el nivel 2 y 3 en una escala de 1 a 3; reconocían sílabas, palabras, lectura de oraciones y textos cortos, según la tabla de niveles de alfabetización de adultos otorgada por el Mineduc.

| Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 |
|--|--|---|
| Traza algunos signos y puede escribir palabras siguiendo una copia | <p>Escribe palabras u oraciones siguiendo un modelo.</p> <p>Escribe oraciones autónomamente pero con faltas lo que dificulta la comunicación y comprensión</p> | <p>Escribe con pocas o ninguna falta.</p> <p>Escribe oraciones o pequeños textos, con pertinencia temática (coherencia) (y con pocos errores de concordancia.</p> <p>Produce textos como avisos, cartas, invitaciones, poemas o relatos breves donde expresa ideas propias.</p> |

Tabla de niveles de alfabetización de adultos Mineduc

Sin embargo, las dificultades se presentaron en el nivel de escritura. A través de una serie de indicaciones como escritura de sílabas, escritura de palabras, escritura de oraciones a partir de una palabra y producción de textos a partir de un tema, según la tabla de niveles de alfabetización de adultos del Mineduc, los participantes se ubicaban en un nivel 1 y 2 de una escala 1 a 3.

En síntesis, no presentaban grandes problemas al leer un texto simple, pero en escritura solo eran capaces de escribir su nombre propio y algunas precarias oraciones. Este problema es atribuido por ellos mismos a su falta de escolarización, y también a la falta de motivación y espacios para desarrollarse.

El título de esta ponencia incorpora la percepción de uno de los integrantes del taller, Pedro Villalobos, respecto de la dificultad central en su proceso de aprendizaje, que es también una percepción común a todas las personas adultas que están aprendiendo a leer: «Profesora, yo sé leer... lo que me cuesta es hacer hablar las letras».

Esta metafórica inquietud verbaliza en su totalidad el problema y representa un desafío, teniendo en cuenta que se han detectado falencias en la enseñanza de la escritura. «Sucede a menudo que los programas de alfabetización omiten la enseñanza de la escritura, el énfasis radica en la enseñanza de la lectura. La escritura queda relegada sin planificación ni objetivos como un apéndice más o menos molesto de la lectura» (Araya, 1981). Lo que se acostumbra a hacer es una serie de repeticiones caligráficas más bien mecánicas que están lejos de la apropiación de la escritura. En este contexto se desata la gran pregunta:

¿Cómo hacer hablar las letras?

Para poder responder a esto, se propuso establecer la importancia de la producción de textos significativos entre adultos mayores desescolarizados, determinando los niveles de alfabetización pre y posintervención, diseñando y aplicando un plan de acción para producir textos a través de relatos históricos de su población, que luego fueran observados, analizados y evaluados en conjunto.

Para lograr cumplir estos objetivos, se utilizó una metodología de investigación y acción que promueve la participación activa de los sujetos en la comprensión de sus problemas relacionados con las dificultades para producir textos. El plan de acción se sustentó en el enfoque teórico de la gerontología narrativa (Salazar, 2015) y además en un enfoque didáctico centrado en la comunicación y los procesos (Cassany, 1990). Debido a esto, el plan de acción enfatizó que la producción de textos debía realizarse desde los conocimientos y experiencias de este grupo de personas, razón por la que se eligió el relato histórico de su población como actividad para el desarrollo de la producción del texto.

La creación de la *situación comunicativa como primer paso del plan de acción* juega un rol fundamental, porque se valida el conocimiento y la experiencia de los adultos mayores como elementos dignos de ser escritos y ser leídos y, lo más importante, ser comunicados a otros. Para reforzar esta idea, el plan considera la producción de un libro impreso con todos los textos, con el fin de comunicar este conocimiento y experiencia a sus familias y comunidad. Así, la escritura se asume como un compromiso con su gente, estableciéndose un propósito comunicativo.

La relevancia para el aprendizaje se trabaja en dos dimensiones: escritura y lectura. Como sostiene Condemarin (2001), la producción de textos implica enfocar la lectura y la escritura como

procesos interactivos centrados en el significado. La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento; la producción de variados textos mejora la comprensión de la lectura; la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la explícita estimulación de ambas se traduce en su mutuo mejoramiento. Cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cada proceso practicado de manera aislada.

A partir de esto, se crearon varias etapas en el plan de acción: validación del conocimiento por medio de conversaciones grupales, producción de textos como un proceso que implicaba permanentemente coevaluación y autoevaluación, y observación del proceso.

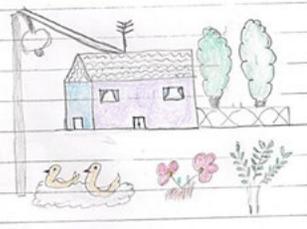
Los textos

PAVIMENTACIÓN: EN 1996 SE EMPEZARON A HACER LOS TRAMITES PARA PODER PAVIMENTAR LA CALLE, LOS VECINOS SE JUNYARON A HACER LOS EVENTOS PARA PODER PAGAR LO QUE SE NECESABA APROXIMADAMENTE YA EN 1999 LA CALLE YA ES ESTABA PAVIMENTADA LOS EVENTOS REALIZADOS ERAN VENDER COMPLETOS RIFAS Y BINGOS. LA SEÑORA GINA DE 83 AÑOS DIJO QUE EL ALCANTARILLADO CONSTRUÍDO POR EL GOBIERNO Y LOS VECINOS JUNTARON PLATA PARA PAGAR LA PAVIMENTACIÓN

Texto perteneciente a Pedro Villalobos

A través de la observación del proceso, se pudo constatar una tendencia a escribir sobre la vida propia, lo cual tiene un sustento teórico; Salazar (2015) señala que las reminiscencias autobiográficas reafirman la identidad, autonomía y el sentido de trascendencia. Por lo tanto, este tipo de textos suscita un aprendizaje de la escritura que permite al sujeto reflexionar, organizar y escribir desde sus luchas, emociones, anhelos; y el texto, asunto siempre tan lejano a ellos, se acerca y se hace propio. Por esto, se redireccionó el trabajo hacia la producción de textos autobiográficos.

hoy puedo decir que con esfuerzo y trabajo me he levantado
nuestro hogar y con el tiempo empezamos a tener nuestra casa
como hoy agua y alcantarillado y ahora puedo decir como la
cambien del tiempo ahora tengo mi propia casa y mi hijo me
hija son hijos sacate el delantal bailamos sin roles que tenemos
que festejar que ahora si te tengo tu casa nueva a ti y
mis hijos



Texto de Raquel Collao

Resultados del proceso

La evaluación de la producción de textos se basó en los siguientes criterios: coherencia y cohesión, propósito, adecuación y convenciones ortográficas.

A partir de estos criterios, los resultados son los siguientes; la estructura autobiográfica se cumple en todos los textos. En la mayoría de los trabajos se observa una longitud adecuada del texto y el registro utilizado es totalmente pertinente con la situación comunicativa. Todos los trabajos establecen un propósito claro de comunicación: narrar el desarrollo de la propia vida. El único problema observado son faltas de ortografía recurrentes.

Conclusión

«Escribir es una forma de leer, posiblemente la forma más apasionada de leer. Escribir es leerse a sí mismo» (Moreno, 2004). La mayoría de los adultos mayores ascendieron al nivel 3 tanto de escritura como de lectura, según la tabla de alfabetización de adultos del Mineduc.

Hacer hablar las letras se traduce entonces en «tomarse» las letras para contar su propia historia. En este sentido, establecer un propósito comunicativo fue crucial ya que los adultos mayores asumieron el compromiso de escribir para transmitir su experiencia, entendiendo que sus letras, antes excluidas, eran totalmente dignas de ser escritas y leídas. Este trabajo demuestra que un grupo de adultos mayores sin escolarización puede producir textos:

- Cuando se valora el conocimiento que poseen.
- Cuando se insta a comunicar ese conocimiento.
- Cuando se entregan herramientas para guiar la comunicación escrita de este conocimiento.

Además, teniendo en cuenta el proceso dialógico e interactivo entre la escritura y la lectura, esta investigación propone abordar la lectura inclusiva de un modo distinto, donde aquellos a quienes queremos incluir nos presentan sus textos, para que, al leerlos, los incluyamos desde sus propios registros.

Entre los diferentes lectores de este libro que compendia textos autobiográficos de habitantes de la población Borgoño, Gary Anderson, académico de la Universidad de Nueva York, nos entregó un interesante comentario, que valora el uso de la escritura para contar la propia vida, especialmente cuando se trata de personas adultas que están aprendiendo a leer y escribir:

Este libro es una especie de monumento a una generación en Chile que sufrió para que los hijos tuvieran un camino menos difícil. El libro me fascinó por varias razones. Primero, que las personas que trabajaron toda su vida en las minas o como asesoras de hogar [...] pocas veces son suficientemente respetadas y escuchadas. Se considera que son vidas sin importancia, que no hicieron nada «importante». O si se pregunta, es para que otro narre sus vidas como en una sociología de la pobreza. Aquí los habitantes de Borgoño, en sus propias palabras, cuentan sus vidas de una manera digna. Construyeron sus vidas dignamente a pesar de tantos obstáculos. Es interesante cómo la sencillez de las narraciones les da un sentido de autenticidad. Es un poco como «Confieso que he vivido», de Neruda. Los detalles cotidianos construyen un retrato de sus vidas.

La palabra *no puede ser privilegio de algunos*, decir la palabra *debe ser derecho de todos* (Freire, 2007). En un país cuyos niveles de producción de textos son bajos, ¿a quiénes leemos cuando leemos? Desde este trabajo se puede suponer que hay textos que nunca se escribieron, hay modos de vida que han quedado en el olvido, historias que forman parte de una cultura y que son sistemáticamente excluidas, sin ser escritas ni leídas.

En este contexto de lectura e inclusión, el trabajo logrado por los adultos mayores representa un desafío para que sigamos abriendo espacios para «hacer hablar las letras», las letras de los que no han tenido texto en esta historia; un desafío para que esta sociedad empiece a leerse a sí misma.

Bibliografía

Araya, Lucía (1981). «La enseñanza de la escritura en los adultos», en *Lectura y vida*, vol. 2, N° 3. En http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n3/02_03_ArayaVenegas.pdf

Cassany, Daniel (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», en *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N° 6, 63-80. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

Condemarín, Mabel (2001). *El poder de leer*. Santiago de Chile: Mineduc.

Freire, Paulo (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Moreno, Víctor (2004). *El deseo de escribir*. Madrid: Pamiela.

Salazar, Mónica (2015). «Aproximaciones desde la gerontología narrativa: la memoria autobiográfica como recurso para el desarrollo de la identidad en la vejez», en *Anales en Gerontología*, N° 7, Año 2015, 1-28.

Serdio Sánchez, Carmen (2009). «Aprendizaje, constructivismo y vejez, una lectura desde una experiencia educativa con personas mayores», en *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, vol. 17, N° 1,2, 23-37.

Factores que pueden influir en que los adultos lean: motivación y tareas de desarrollo

Por Consuelo Undurraga

CHILE

Múltiples factores pueden determinar que los adultos lean. En esta presentación se ahondará en la importancia de la motivación y su anclaje en las llamadas tareas de desarrollo. Tarea de desarrollo es un concepto desarrollado por Robert Havighurst, en el marco de sus estudios de psicología del ciclo vital para denominar aquellos logros esperables y deseables en una determinada etapa de la vida, por un individuo o una cohorte. Las tareas del desarrollo se refieren a los ámbitos biológico, psicológico y social.

En esta ponencia se propone que quienes seleccionan lecturas para adultos, lectores iniciales, en su oferta de textos consideren las tareas de desarrollo de las llamadas etapas de la adultez: adultez joven, adultez media y adultez mayor.

Más abajo se presentan algunas definiciones características de las etapas, las tareas de desarrollo y la propuesta del trabajo.

Motivación y etapas de desarrollo adulto

Paulo Freire propone enraizar la enseñanza de la lectura en la realidad en que están inmersos los adultos que se alfabetizan, para que de esta manera recuperen su voz en base a su experiencia. El método de Freire se ha caracterizado por respetar y valorizar de manera importante a la persona que aprende y también su contexto vital. Toma en cuenta la realidad de aquellos que se alfabetizan y su capacidad de motivar al aprendizaje. Da valor a esa realidad y la considera un motor (Houssaye, 1996; Undurraga, 2007).

Desde los años en que se llevó a cabo el trabajo de Paulo Freire hasta hoy, ha habido enormes cambios sociales, políticos, económicos y culturales. Sin embargo, su foco en la realidad cotidiana aún puede ser de utilidad como factor motivador, en el sentido de la valoración de la persona del adulto que aprende y del contexto en que se desarrolla. Siguiendo esta línea de pensamiento, se propone que, para incitar el acto de seguir leyendo en los adultos recién iniciados en la lectura, se considere su realidad psicosocial en las propuestas de nuevos textos. Se espera que se reconozcan, se valoren y se encuentren con otros en el camino del ciclo de la vida, a partir de libros cercanos a los temas centrales de sus vidas.

En la literatura psicológica, se establece que en el curso de la vida los adultos atraviesan tres etapas: *adultez joven*, *adultez media* y *adultez mayor o vejez*. En relación a lo anterior, se tendría que considerar las características propias de cada una de dichas etapas para proponer lecturas que, engarzándose en la realidad psicológica y contextual de las personas, les resulten motivantes. La adultez joven comprendería un rango de personas que va desde el

fin de la veintena al final de la treintena. La adultez media, desde el inicio de la cuarentena hasta aproximadamente los sesenta años. Y la vejez, a partir de los sesenta años, aunque en esta –que puede ser la etapa más larga de la vida– se distinguen actualmente subetapas: tercera, cuarta y quinta edad.

Evidentemente, estas etapas no se correlacionan exactamente con un rango cronológico, sino que son más bien hitos relativos a ciertas realidades, que se enfrentan en ciertos momentos del desarrollo biopsicosocial, y que se expresan marcadas y teñidas por la inserción económica, social y cultural.

Etapas y tareas de desarrollo del adulto

Dar cuenta de las características psicosociales de cada etapa de la adultez sobrepasa los límites de esta ponencia, por lo tanto, se propone una mirada concreta y sintética de cada una de ellas, utilizando como eje las denominadas tareas de desarrollo. El concepto de *tarea de desarrollo* lo elabora Robert Havighurst (1972), en el marco de sus estudios de psicología del ciclo vital, para denominar aquellos logros esperables y deseables en un determinado periodo de la vida referido al ámbito biológico, psicológico y social. Estos logros serían habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que las personas tienen que adquirir en ciertos momentos de su vida, en los que intervienen la maduración física, anhelos sociales y esfuerzos personales, y cuya realización lleva al bienestar personal y a la sensación de aceptación social. Las tareas de desarrollo son, por tanto, diferentes en cada etapa.

Las tareas principales del adulto joven serían: crear una familia, criar hijos, incorporarse a grupos sociales. Las de la adultez media, hacerse cargo del proyecto vital personal y social (pareja, hijos, familia), lograr un equilibrio pareja-trabajo y transformarse en un ciudadano responsable. Finalmente, las de la vida adulta avanzada serían adaptarse a una salud física que declina, ajustarse a la jubilación y a la disminución de ingresos, adaptarse a la muerte de la pareja, crear lazos con gente de su edad, cumplir deberes cívicos y lograr un equilibrio entre bienestar físico y emocional (Undurraga, 2011).

Estas tareas tienen, entonces, un correlato con etapas de desarrollo, pero no con una cronología exacta y, como se decía más arriba en relación a las etapas, se expresan en cada individuo marcadas por su inserción socioeconómica y cultural.

En la etapa de la **adultez joven o temprana**, luego del periodo de establecimiento de las características físicas definitivas durante la adolescencia, las personas generalmente están en la cúspide de sus capacidades biológicas. Este es el tiempo en que se espera que el adulto ajuste sus potencialidades y características individuales a los desafíos que le presentan los nuevos roles. Esto lleva al establecimiento de compromisos y a la definición inicial de un estilo de vida propio.

Tareas de desarrollo en la adultez joven según Robert Havighurst (1972):

1. Lograr la autonomía.
2. Moldear una identidad.
3. Desarrollar una estabilidad emocional.
4. Establecer y consolidar una carrera.
5. Encontrar la intimidad.

6. Convertirse en parte de grupos sociales compatibles y de la comunidad.
7. Seleccionar una pareja y ajustarse al matrimonio.
8. Establecer residencia y aprender a manejar un hogar.
9. Convertirse en padres y criar a los hijos.

No está de más recordar las importantes diferencias interindividuales, el azar de cada individualidad. Porque cuando se habla de tareas de desarrollo, implícitamente hay una referencia a la norma, a lo que vive la mayoría de una cohorte determinada, en una sociedad determinada, y no a situaciones de una biografía específica. Es también relevante recordar que el contexto económico y social en que las personas se desarrollan influenciará la expresión de dichas tareas.

La edad madura o adultez media se caracteriza por presentar una serie de retos que, en la medida de hacerse cargo y resolverse adecuadamente, permiten que la persona continúe desarrollándose con una sensación subjetiva de bienestar psicosocial. Algunos la denominan la etapa de la generatividad y la cultura.

Tareas de desarrollo de la adultez media según Robert Havighurst (1972):

1. Ajustarse a los cambios físicos de la mediana edad.
2. Encontrar satisfacción y éxito en la vida profesional.
3. Asumir la responsabilidad cívica y social de los adultos.
4. Llevar a los niños a una vida adulta, feliz y responsable.
5. Revitalizar el matrimonio.
6. Reorientarse hacia los padres que envejecen.
7. Reorientar los roles sexuales.
8. Desarrollar redes sociales y actividades para disfrutar del tiempo libre.
9. Encontrar un nuevo significado a la vida.

La adultez mayor, vejez, adultez tardía o avanzada es la última etapa del desarrollo adulto y la que muestra la mayor diversidad. No hay una sola vejez, sino distintas maneras de envejecer, así como hay distintas maneras de vivir el fin del ciclo vital: la muerte.

Según Havighurst, las *tareas de desarrollo* en esa etapa serían:

1. Permanecer físicamente saludable y ajustarse a las limitaciones.
2. Mantener un ingreso adecuado a los medios de sostenimiento.
3. Ajustarse a nuevos roles de trabajo.
4. Establecer condiciones adecuadas de vivienda y vida.
5. Mantener la identidad y el estatus social.
6. Encontrar compañía y amistad.
7. Aprender a usar el tiempo libre de manera placentera.
8. Establecer nuevos roles en la familia.
9. Lograr la integridad mediante la aceptación de la propia vida.

Tareas de desarrollo y motivación a la lectura en los adultos

Los adultos que viven estas distintas etapas enfrentan las tareas de desarrollo propias de ellas, en un tiempo personal e histórico determinado y en una realidad económica, social y cultural que colorea su expresión. Se puede asumir que los temas propios de la etapa forman parte de su realidad concreta y que la motivación se ancla en la realidad interna y contextual de las personas, lo que lleva a pensar que estos nuevos lectores, si se les presentan buenas lecturas relacionadas con las tareas de desarrollo propias de su etapa de ciclo vital, se verán motivados, dado que corresponden a la realidad que enfrentan en su cotidianidad. Además, se deberá considerar el grado de complejidad lectora del texto que se propone, su calidad literaria, su edición, etc.

Se podría, entonces, sugerir a los adultos jóvenes, lecturas relativas a la intimidad psicológica y sexual, a la formación de pareja, a la formación de familia, a la inserción en el trabajo, a las dificultades que implica congeniar todos estos exigentes ámbitos de la vida diaria.

A los adultos medios, se les podría proponer libros relacionados con el desarrollo de la familia, la partida de los hijos, los quiebres de pareja o familiares, el mentorado, la solidaridad con las generaciones mayores.

A las personas mayores, textos relacionados con el cuidado y bienestar de un cuerpo que envejece, la abuelidad, la jubilación, la autonomía y la dependencia; las preguntas relativas al sentido de la vida y su finitud.

Es importante señalar que con este último grupo se debe cuidar especialmente las condiciones de edición, dada la pérdida visual que generalmente se da con la edad y que muchas veces dificulta y aleja de la lectura.

Conclusión

Esta ponencia, con base en la perspectiva psicológica, propone una posibilidad concreta de motivación a la lectura que tiene como foco lo que los adultos viven en las distintas etapas de la adultez, considerando las tareas de desarrollo como eje motivador. Estas tareas de desarrollo son puntos de referencia que se correlacionan con momentos del ciclo vital y que se expresan teñidas por el contexto socioeconómico y cultural. Se trata entonces de tener en cuenta aspectos psicosociales de los posibles nuevos lectores en el momento de proponer textos, con el fin de incentivarlos a leer.

Esta propuesta es solo una posibilidad, que se responsabiliza parcialmente de la motivación a quienes se inician en el mundo de la lectura. Se encuadra en la participación en un grupo de discusión, en el marco de un Seminario Internacional sobre Lectura e Inclusión. Para ser puesta en práctica, sin duda, tiene que cotejarse y enriquecerse con distintas miradas y disciplinas.

Bibliografía

Havighurst, Robert (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David Mckay Co.

Houssaye, Jean (1996). *Pédagogues contemporains*. París: Armand Colin.

Undurraga, Consuelo (2011). *De la conquista del mundo a la conquista de sí mismo. Psicología del adulto*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

----- (2007). *Cómo aprenden los adultos. Una mirada psicoeducativa*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

La narración biográfica de la lectura: reflexión sobre esta como recurso didáctico en su enseñanza y aprendizaje¹

Por Rosa Gaete-Moscoso

CHILE

Quizás uno de los mayores problemas que enfrentamos docentes e investigadores frente a la lectura, es el contraste entre el gran avance que hemos logrado en despejar algunas nociones y concepciones sobre ella y el pobre éxito que hemos obtenido en su fomento y el desarrollo de competencias lectoras en la población, escolar y no escolar, de nuestro país. Así como hemos consensuado teóricamente el carácter social y cultural de esta práctica (Barros, 2005; Chartier, 2004a; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), 2011); descrito las desigualdades que se reflejan en su frecuencia y manifestación (Centro de Microdatos, 2011); establecido metas curriculares en concordancia con modelos y métodos de enseñanza actualizados (Ministerio de Educación, 2012); declarado propósitos y acciones nacionales para fomentar su realización (Gobierno de Chile, 2015); e identificado factores que la favorecen o desfavorecen (Cociña Varas, 2007; Medina, et al. 2015; Pontificia Universidad Católica de Chile y Ministerio de Educación de Chile, 2011), los resultados en pruebas estandarizadas y encuestas sobre consumo lector son deficientes.

A partir del reconocimiento de este problema, quiero realizar una reflexión acerca de los recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, desarrollando una perspectiva general sobre estos tanto desde el punto de vista del enseñante como desde el punto de vista de quien aprende. Con esta reflexión quisiera aventurar una enseñanza que, gracias al uso efectivo del aprendizaje previo de docentes y estudiantes, apunte a fomentar un acercamiento positivo a la lectura y, en consecuencia, una mejora en el desarrollo de la comprensión del mundo escrito.

Esta reflexión surge del análisis realizado a seis historias de vida de profesores que enseñan a leer, las que constituyen el corazón de mi investigación doctoral llamada «Historias de vida de profesores que enseñan a leer. Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura» (Gaete-Moscoso, 2017). En dicho trabajo estudié la narración biográfica y la relación con la lectura que los docentes entrevistados han desarrollado a lo largo de su vida. Esta relación, la que no siempre es gustosa, fue relatada connotando la práctica en su amplitud de posibilidades, es decir, considerando un abanico de múltiples acciones, materialidades, situaciones, personas y/o fines. El gusto, asociado a la realización de la práctica de manera frecuente, suele provenir de experiencias iniciáticas

¹ Esta ponencia es fruto de la investigación doctoral «Historias de lectura de profesores que enseñan a leer. Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura», financiada por el programa Becas Conicyt-Chile, Programa Formación de Capital Humano Avanzado.

nutritivas y positivas, las que aparecen enlazadas a formas de vivir y estar en el mundo y caracterizadas por una asignación de sentido a la actividad de leer. Por el contrario, el disgusto, que suele estar asociado a la realización de una práctica menos frecuente o bien obligada (normalmente en contextos profesionales), fue gestado en experiencias traumáticas las que aparecen vinculadas a la escuela y al aprendizaje formal de la lectura.

Pero tanto unos como otros lectores, gustosos y no gustosos, connotan una práctica amplia, la reconocen más allá de la realización efectiva que han desarrollado. Cuando hablan de la lectura, se remiten a ella con afecto (alegría, dolor), articulando espacios y tiempos diversos (momentos de la vida, horarios del día, actividades de distinta índole), refiriéndose a variadas materialidades textuales (novelas, archivos judiciales, revistas, diarios, etc.) y a múltiples propósitos (informarse, entretenerse, pero también coludirse, evadirse, etc.). La narración de la lectura también remite a ella como una práctica deseable, incluso quienes no se sienten «lectores» manifiestan frustración de no ser tan «buenos» para leer. Y en esa connotación, tanto lectores gustosos como no gustosos argumentan que leer es bueno y que, independientemente de sus propias experiencias, buena parte de su tarea y misión profesional es lograr que otros se «enganchen» con esta práctica.

En el mismo contexto de las narraciones biográficas, tuve la oportunidad de abordar el tema de la enseñanza de la lectura. Para ello, utilicé variadas maneras de aproximarme a esta área temática. Una de ellas era utilizar la propia experiencia de aprendizaje escolar de la lectura para hacer un contraste entre lo vivido por los profesores entrevistados y lo que ellos realizaban en sus salas de clases. Otra, fue pedirles que pensarán en profesores novatos y que les sugiriesen o indicasen los aspectos fundamentales a considerar para enseñar a leer a los estudiantes de etapas iniciales. Por último, les pregunté por las secuencias que realizan y los materiales que usan para enseñar la lectura.

Lo interesante fue, que al contrario de lo que sucedía cuando hablaban de la práctica en sus vidas, al hablar de la lectura en el contexto escolar, no solo la experiencia personal de aprendizaje en dicho contexto estaba cargada de sentimientos negativos y adversos al gusto y deseo por leer, sino que también había una especie de recorte de la práctica a sus aspectos más técnicos, por ejemplo, la consideración de la decodificación de letras como si aquello fuera leer, la centralidad de la evaluación de la comprensión lectora como objeto sustantivo de la enseñanza y, quizás lo más coherente respecto de sus propias historias de lectura, el imperativo de no traumar a los estudiantes con experiencias adversas a la lectura. De este modo, la lectura narrada en la enseñanza se remitía a aspectos menores en comparación con la lectura narrada en sus vidas.

Más allá de lo que me parece evidente, que es el efecto negativo que pudiese tener la escuela en el desarrollo del gusto y aprecio por la práctica lectora (Bautier, 2001, 2002; Bautier y Branca-Rosoff, 2002), quisiera detenerme en un detalle que me parece puede ser una pista interesante a seguir en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, cual es la importancia del elemento biográfico como recurso didáctico.

Por una parte, los docentes entrevistados nunca daban cuenta de una utilización concreta de sus recursos biográficos lectores como insumos para la enseñanza. Ya fuere aquellos que gustaban de leer como aquellos que no, todos tenían prácticas lectoras diversas, variadas y ricas. Quienes gustaban de la lectura leían frecuentemente, de manera muy relevante leían novelas (literatura en general), libros, por tanto, y diarios. Quienes no gustaban de

leer no leían los mismos géneros que sus colegas ni con la misma frecuencia, pero sí leían otros textos menos legitimados socialmente (por ejemplo, revistas) o leían textos por obligación (de carácter profesional). Ciertamente es que este fenómeno nos devuelve a un problema de la investigación en la lectura que ha sido bastante discutido, cual es la segmentación que hacen los informantes acerca de lo que vale o no ser declarado, vale o no ser considerado como lectura (Chartier, 2004a, 2004b; Chartier y Hébrard, 2002), cuestión que no desarrollaré aquí en profundidad. Pero lo que sí era común, era que ninguna de las prácticas lectoras efectivamente realizadas era constitutiva de la enseñanza, no era considerada como insumo ni de reflexión sobre su quehacer, ni de planificación, ni de enseñanza efectiva. Por ejemplo, una de las docentes entrevistadas, que se declaraba no lectora, reconocía en su biografía cuánto gustaba, de niña, coleccionar álbumes y, obviamente, leerlos. Esta lectura episódica de un texto discontinuo no entraba en su horizonte de posibles textos a proveer y enseñar a sus estudiantes. En contraste, sí lo era el silabario, ya fue porque le obligaban a usarlo o por su convencimiento de que era el texto que debía utilizar en primer año básico.

Por otra parte, los docentes entrevistados, en particular quienes no se declaraban cercanos a la práctica lectora, reconocían experiencias traumáticas de aprendizaje de la misma, en particular en el contexto escolar. Debido a ello, utilizaban su biografía como argumento sobre el cual sustentar una tarea mesiánica respecto de la necesidad de no traumatizar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura, lo que les hacía concebir este aprendizaje, evidentemente aburrido, tedioso y difícil que es la decodificación (y exclusivamente la decodificación), desde una lógica de entretenimiento. La importancia estaba centrada, principalmente, en lograr que los niños y niñas se entretuviesen sin despegarse del aprendizaje del código, y no en lograr una afectación positiva con la práctica misma.

¿Por qué será relevante apelar a la propia historia de lectura para enseñar y aprender? Para responder a esta pregunta quisiera hacer dos consideraciones técnicas. La primera de ellas es que en el contexto de la didáctica de enseñanza de la lectura, en el que están presentes los modelos interactivos del lenguaje escrito (interaccionismo sociodiscursivo, modelo equilibrado, modelo comunicativo, por mencionar los más relevantes en la literatura especializada (Alliende y Condemarin, 2006; Bronckart, 2007; Condemarin, 1991; Lomas et al., 2015; Maqueo, 2006), se reconoce la importancia de un aprendiz activo que movilice sus conocimientos previos en el aprendizaje de la competencia lectora. Aunque de manera menos explícita, estos modelos también reconocen un enseñante igualmente activo, un mediador eficaz y una persona que sustenta su enseñanza en sus rasgos identitarios, es decir, en su historia, en este caso, comunicativa y de vinculación a lo escrito. El reconocimiento del aprendiz y del enseñante activo ya estaban esbozados en los textos de Paulo Freire (1988; 1989) quien, en otros términos, reconocía la relevancia de la contextualización social, histórica y política, del aprendizaje de esta práctica.

La segunda consideración, de carácter sociológico, es conceptualizar la lectura como práctica (Bombini, 2015; Mata, 2009; Moya, 2014; Peroni, 2004), más que como habilidad o competencia cognitiva y hacer una práctica de enseñanza coherente con dicha conceptualización. Esta cuestión puede ser de difícil aceptación entre educadores, en la medida que sus implicancias desde el punto de vista de la planificación y, particularmente, de la evaluación, requieren repensar el proceso educativo, ya que el objeto de enseñanza, la lectura, se complejiza. La lectura escolar es desnaturalizada desde el momento en que es segmentada, ya sea en el estudio exclusivo del código y no del mundo textual, como en la

instauración de prácticas evaluativas de un corpus literario legitimado. Esta desnaturalización, por cierto más compleja que la mera reducción que, posiblemente, hagan los currículums y textos escolares (Ochoa, 1990), radica, en parte, en una invisibilización de la práctica real.

Para el caso de los docentes, pareciera existir una desvinculación entre nuestro ser lector en la sociedad y nuestro ser profesor de lectura, desvinculación que aplicamos, inconscientemente, a nuestros estudiantes, diferenciando el aprendiz de la lectura (decodificación) del posible lector del mundo. Es como si se tratase de dos personas distintas que no hablan entre sí, desconociendo la experiencia lectora (Larrosa, 2003), su historia, su trayectoria y las transformaciones que hemos vivido para bien e, incluso a veces, para mal.

Enseñar y aprender la lectura como práctica cultural implica investirse como docente e invertir a los aprendices en, como bien decía Paulo Freire, lectores del mundo y, por tanto, partícipes de la realidad. Implica traer el mundo escrito (diverso en textos y géneros discursivos), real y vivido, al espacio del aprendizaje. Por ese paso inicial podremos reconocernos, en la propia historia, como lectores, porque desde ese reconocimiento, creo yo, es que podremos pasar a otras etapas y a otras dimensiones del leer.

Bibliografía

- Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel** (2006). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Barros, Cristián** (2005). «La batalla de los libros». En Carlos Catalán; Pablo Torche (eds.). *Consumo cultural en Chile. Miradas y perspectivas*, 107–111. Santiago de Chile: INE-CNCA.
- Bautier, Élisabeth** (2002). «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique», en *Pratiques*, vol. 113, N° 114, 41–54.
- (2001). «Pratiques langagières et scolarisation», en *Revue Française de Pédagogie*, vol. 137, 117–161.
- Bautier, Élisabeth; Branca-Rosoff, Sonia** (2002). «Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement», en *Ville-École-Intégration Enjeux*, vol. 130, 196–213.
- Bombini, Gustavo** (2015). «Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura», en *Educación y ciudad*, vol. 15, 75–100.
- Bronckart, Jean-Paul** (2007). «La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales», en *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.
- Centro de Microdatos** (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Santiago de Chile: Departamento de Economía. Universidad de Chile.
- Chartier, Anne-Marie** (2004a). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004b). «La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores», en Bernard Lahire (Coord.). *Sociología de la lectura*, 109–137. Barcelona: GEDISA.
- Chartier, Anne-Marie; Hébrard, Jean** (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: GEDISA.
- Cociña Varas, Matías** (2007). *Determinantes de la lectura en Chile*. Tesis de Magíster, en Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Santiago de Chile. En http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/cf-cocina_m/pdfAmont/cf-cocina_m.pdf

Condemarín, Mabel (1991). «Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito», en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, vol. 12, N° 4, 13–21.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2011). Política cultural 2011 – 2016. Gobierno de Chile. En http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_cultural_2011_2016.pdf

Freire, Paulo (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Freire, Paulo; Macedo, Donald (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gaete-Moscoso, Rosa (2017). *Historias de lectura de profesores que enseñan a leer. Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura*. Tesis doctoral, en Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. En <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8108/DSOCGaete.pdf>

Gobierno de Chile (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015–2020*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. En <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-Nacional-Lectura-web-6-12-2016.pdf>

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, Carlos; Bronckart, Jean-Paul; Colomer, Teresa; Gracida, M. Ysabel; Jover, Guadalupe; Martínez Montes, Guadalupe Teodora; Villalva, María Antonieta; Tusón, Amparo (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Maqueo, Ana María (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Ciudad de México: Limusa Editores.

Mata, Juan (2009). *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: GRAÓ.

Medina, Lorena; Valdivia, Andrea; Gaete-Moscoso, Rosa; Galdames, Viviana (2015). «¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile?», en *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 61, N° 1, 183–198.

Ministerio de Educación (2012). Bases curriculares de Lenguaje y Comunicación. Ministerio de Educación.

Moya, Cristóbal (2014). *La lectura de libros en Chile: Una práctica cultural dispuesta por el gusto*. Tesis de Magíster, en Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile.

Ochoa, Jorge (1990). *Textos escolares. Un saber recortado*. Santiago de Chile: Centro de investigación y desarrollo en educación (CIDE).

Peroni, Michel (2004). «La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia», en Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Ciudad de México.

Pontificia Universidad Católica de Chile; Ministerio de Educación de Chile (2011). *Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados*, Informe de investigación. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.



Estudiantes con discapacidad: ¿cómo leen?, ¿qué leen?

**Narraciones multisensoriales con
estudiantes que presentan NEE múltiples**

Myriam Solis

219

**Hacia una lectura
como práctica social**

Luz María Terán

225

**¿Por qué es difícil la lectura para los sordos?
Algunas pistas para comprender y abordar las
complejidades del desarrollo de habilidades
de lectura en niños y jóvenes sordos**

María Rosa Lissi

233

**Lectura y escritura en niños
con síndrome de Down:
explorando nuevas rutas**

Marcela Tenorio

241

Narraciones multisensoriales con estudiantes que presentan NEE¹ múltiples

Por Myriam Solís

CHILE

Nuestras escuelas son una muestra de la diversidad que encontramos hoy en la sociedad: en ellas podemos hallar estudiantes de diferentes culturas y etnias, y también alumnos con Necesidades Educativas Especiales que requieren de apoyo para aprender. Así también, en algunas escuelas regulares, y generalmente en escuelas especiales, podemos encontrar alumnos con necesidades educativas especiales múltiples que son todos aquellos que requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar. Esto, no solo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización (Mineduc, 2010). En el contexto escolar, estas barreras siempre resultan desafiantes, sobre todo cuando se trata de encontrar estrategias para que los estudiantes con NEE múltiples accedan a los objetivos del currículum nacional. En este escenario es donde la narración de cuentos multisensoriales se transforma en un excelente apoyo para atender a la diversidad que presentan desde un enfoque inclusivo.

¿Por qué no se les lee a las personas con discapacidad múltiple que presentan NEE Múltiples?

Existen una serie de mitos y creencias bien arraigadas sobre la funcionalidad de la narración en los contextos en los que se educan a personas con discapacidad múltiple. Es frecuente escuchar comentarios como: «Su discapacidad no les permite adquirir habilidades conceptuales como leer» o «antes de leer necesitan aprender otras cosas». Creencias que enfatizan solo el desarrollo de habilidades prácticas (hábitos, higiene y alimentación), postergando la lectura, como un sueño a largo plazo. Otros comentarios ponen en duda la capacidad cognitiva de estos estudiantes. Los profesores y profesoras sienten que pierden el tiempo e incluso que hacen el ridículo narrando a estudiantes que parecieran no prestar atención: «¿Para qué leerles, si no entienden cuando se les narra?».

Sin embargo, lejos de aportar al logro de objetivos de aprendizaje, estos mitos nos distancian cada vez más de las posibilidades que tienen de aprender y recibir una educación inclusiva y de calidad.

Narrar no es un favor, es una obligación. La comunicación y el acceso a la información son capacidades que se desarrollan a través de la lectura.

¹ Necesidades Educativas Especiales.

Ventajas de narrar cuentos a estudiantes con discapacidad múltiple:

- Se favorece la capacidad de atención y concentración.
- Se transmiten valores.
- Se enseñan nuevos conocimientos, habilidades o actitudes de una forma motivadora.
- Facilita la socialización a través del fomento de las relaciones interpersonales.
- Desarrolla el sentido crítico y analítico.
- Incrementa la imaginación, la curiosidad, la confianza y la seguridad.
- Apoyan la adquisición de los diferentes objetivos del currículum.
- Desarrolla la identidad personal.
- El niño o niña se siente protagonista de su proceso educativo.
- Es una actividad natural, como jugar.

Beneficios para el desarrollo de la comunicación:

- La narración de cuentos potencia la comprensión y expresión del lenguaje oral, a través de diferentes formas comunicativas (señas, pictogramas, expresión corporal, gestos y TIC).
- Se desarrollan todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir).
- Aborda el sentido de la rítmica.
- Posibilita el reconocimiento del sonido.
- Activa el interés y el gusto por la lectura.
- Despierta el sentimiento de belleza (sentimientos literarios, estéticos y poéticos).

¿Cómo narrar a estudiantes con discapacidad múltiple?

Estos estudiantes presentan desafíos para organizar y dar significado a los estímulos que reciben del entorno. La información les llega de manera distorsionada y no tienen estrategias para elaborar dichos estímulos y desarrollar aprendizajes. Es por esta razón que necesitan de un otro y de una intervención específica que les ayude a integrar la información a través de todos los sentidos (Ackerman, 2006). Como expone Stock (2003), todos los niños necesitan estímulos sensoriales y experiencias para crecer y aprender, pero esto es aún más crucial para el estudiante que presenta dificultades para poder integrar estímulos sensoriales. Es por ello que necesita de las experiencias de tacto, movimiento, entre otros.

La estimulación sensorial funcional es un procedimiento que promueve la exposición y participación en entornos multisensoriales y tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad (Lázaro, 2002). Utiliza estrategias que desarrollan las capacidades más básicas como son las sensaciones, la percepción y la integración sensorial (Fröhlich y Haupt, 1982). A partir de la estimulación sensorial se pretende el disfrute y la mejora de las capacidades de relación y cognitivas. Como ya planteó Galloway (1971), la estimulación multisensorial ayuda al niño o niña a utilizar los sentidos preservados, así como las habilidades residuales.

Una posible manera de abordar este ámbito es a través del juego y la relación interpersonal. El objetivo prioritario es que el estudiante pueda disfrutar de una actividad lúdica en un marco totalmente pautado, sistematizado, rutinario y controlado. A partir de ello, se pretende favorecer y despertar la motivación para el aprendizaje, así como la posibilidad de interactuar adecuadamente con el entorno social y familiar (Bessa, Fernandes y Lourenço, 2006). A partir de esta premisa surge la estrategia de «narraciones multisensoriales».

Como es de suponer, para dar respuesta a las necesidades de comprensión y expresión de los estudiantes con discapacidad múltiple, es necesario adaptar los cuentos a sus posibilidades desde una perspectiva sensorial que les permita tener vivencias emocionales inmediatas. El adulto debe entregar seguridad y guiar, pero a la vez dar libertad al niño para que sea él quien dirija la actividad hacia los aspectos que le interesen. Para ello se ponen al alcance de los niños estímulos sensoriales (visuales, auditivos y táctiles) como objetos concretos, miniaturas y pictogramas a fin de favorecer y potenciar el desarrollo de estructuras perceptivo-cognitivas. Se potencia la emisión de la voz y el gesto como formas comunicativas, dando significado a cualquier expresión que el niño pueda utilizar (vocalizaciones, movimientos corporales, sonrisas).

En esencia, en el cuento multisensorial se escenifica una historia muy simple donde los niños pueden reconocerse en algunas de las situaciones y vivir con ilusión el momento de la actividad, potenciando su desarrollo global, a la vez que se fomentan aspectos de comunicación y cognición. Se trata de ofrecer experiencias ajustadas a su capacidad cognitiva y su edad cronológica, que lo motiven a interactuar con el medio y disfrutar de las posibilidades que el cuento les ofrece (Balasch, 2004). Se potencia la comprensión del lenguaje oral, a través de la multimodalidad comunicativa (signos, pictogramas, motores corporales, gestos y ayudas técnicas). Para los estudiantes con NEE múltiples, los cuentos se pueden ver, tocar, oler, oír –e incluso– saborear. Por ende, la figura de un narrador es primordial para actuar como mediador entre el estudiante y la narración.

Etapas para la implementación de un cuento multisensorial: «Paso a paso voy contando»

Si el docente está convencido de que la experiencia de «una narración multisensorial» es aplicable a su grupo de estudiantes, lo siguiente es estructurar la pauta que clarifica cada uno de los pasos a seguir.

Paso 1: ¿Por qué cuento? Aquí es importante definir el objetivo que quiero que mis estudiantes alcancen a través de la experiencia de un cuento vivencial. Hay tantos cuentos como objetivos a desarrollar; tenemos a nuestra disposición relatos para trabajar un sinnúmero de temáticas, abordadas de diversas formas y dirigidas a todas las edades. Cuentos que están a nuestro alcance en los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA), bibliotecas públicas, municipales e internet, así como relatos que podemos rescatar de la tradición oral, que se traspasan de generación en generación y dan cuenta de nuestra cultura y tradición familiar.

Algunos de estos objetivos pueden estar orientados a:

- Enseñar valores.
- Abordar alguna meta de aprendizaje del currículum nacional.
- Entretener.

Paso 2: ¿A quién cuento lo que cuento? Antes de llevar a la sala de clases la narración multisensorial, debemos conocer a los estudiantes. Esto implica estar al tanto de sus estilos de aprendizaje y de sus formas comunicativas, así como advertir la posición corporal en la que están más cómodos y atentos, además de ser conscientes de sus remanentes visuales y auditivos, entre otras características. Sin embargo, un factor clave y al que comúnmente no se le otorga la importancia que merece, es el referido a considerar la edad cronológica y los intereses de los alumnos.

Paso 3: ¿Qué cuento? Teniendo claro el objetivo de la narración y el «público» a quien va dirigida, se debe escoger un cuento o narración y analizar su estructura. Esta forma de trabajar permitirá sacar el máximo provecho a los elementos literarios, además de facilitar la narración y captar la atención y, con esto, el goce de los estudiantes.

La narración seleccionada se debe analizar a partir de la siguiente estructura:

Inicio. Se caracteriza por los datos que el autor aporta sobre dónde se sitúa la historia. Aquí es donde se le da color y temperatura al relato. Generalmente, el autor presenta a los protagonistas y contextualiza el espacio, describiendo el lugar y a los personajes: «Érase una vez una anciana reina, un joven príncipe y una gata con corona que vivían en lo alto de la montaña».

Clímax. Acá se desarrolla el conflicto. Es el momento en que la tensión se apodera del relato y donde el narrador debe poner especial énfasis al momento de relatar: «...Macarena es una vaca, que está triste porque piensa que no vale ni un comino, no sabe montar en bicicleta, ni andar con dos patas como el resto de las vacas. De noche, las gallinas de su granja traman un plan para que recupere la autoestima. Y por la mañana... ¡Macarena ha puesto un huevo! Ahora es más especial que ningún otro animal de la granja y, además, todos los periódicos hablan de ella».

Desenlace. Se resuelve el conflicto. Es el instante en donde «dejamos libre» al espectador tras la tensión del clímax y marca el cierre de nuestro relato: «Y la tortilla corredora, corriendo por el mundo anda. Y dicen que todavía nadie se la ha podido comer».

Paso 4: ¿Cómo lo cuento? El narrador debe disfrutar del cuento que va a contar. Conocer el relato es fundamental: hay que definir los tiempos y preparar las estrategias o técnicas para narrarlo. Este paso es muy importante cuando el destinatario es un estudiante con discapacidad múltiple, pues es aquí donde se debe escoger la estrategia o la forma de narrar que responda a sus estilos de aprendizaje y a sus necesidades de apoyo.

En conclusión, la estrategia de la narración multisensorial debe ser considerada como un elemento que facilita y fomenta el acceso a la información y el desarrollo de la comunicación en personas con discapacidad múltiple. De esta manera, se responde a un derecho humano primordial que, a su vez, es uno de los principios de la inclusión educativa.

Bibliografía

Ackerman, Diane (2006). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona: Anagrama.

Balash, Enric (2004). *El lenguaje secreto de los cuentos*. Madrid: Oberon/Anaya.

Barberis, Alicia (2011). *Viaje hacia los cuentos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Bessa, E.; Fernandes, H.; Lourenço, L. (2006). Comunicació i interacció amb la persona amb pluridiscapacitat, en Euforpoly. La persona amb pluridiscapacitat. Necessitats i intervenció, Barcelona: Nexe Fundació.

Bovo, Ana María (2006). *Narrar, oficio trémulo*. Buenos Aires: Editorial Atuel.

Bru, Bernadette; Bru, Charles (1995). *Cómo improvisar cuentos*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Bryant, Sara (1999). *El arte de contar cuentos*. Barcelona, Ed. Bibliària.

Fröhlich, Andreas; Haupt, Ursula (1982). *Estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes*. Maguncia: Hase & Koehler.

Galloway, Charles (1981) *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. Sao Paulo: Cultrix.

Lázaro, Alfonso (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.

Stock, Carol (2003). *The Out-of-Sync-Child Has Fun: Activities for Kids with Sensory Integration Dysfunction*. New York: TarcherPerigee.

Torrents, Sara; Serra, Mercè; Badia, Fanny (2012). «El cuento como actividad para promover la estimulación sensorial, la comunicación y la resolución de conflictos emocionales», en Emili Soro-Camats; Carmen Basil; Carme Rosell (eds.). *Pluridiscapacidad y Contextos de Intervención*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Hacia una lectura como práctica social

Por Luz María Terán

CHILE

Los escolares en situación de discapacidad intelectual han vivido por años el aprendizaje de la lectura y la escritura desde propuestas metodológicas apartadas del currículo al que accede cualquier otro niño de enseñanza general básica. Esto se debe a que, desde el año 1990, las escuelas especiales se rigen por el decreto exento 87 que aprueba los planes y programas para la educación especial, generando un currículum paralelo y, en muchas ocasiones, más restringido.

En cuanto a la lectura, temática que hoy nos convoca, surgen interrogantes respecto de las oportunidades de aprendizaje que se generan en escuelas especiales, específicamente, qué leen y cómo leen las personas en situación de discapacidad intelectual.

Como señalé anteriormente, el aprendizaje y desarrollo de la lectura en niños en situación de discapacidad se regía por el decreto 87, el cual planteaba como base, una *lectura instrumental*. Pero, ¿qué implica una lectura instrumental? Según el decreto, el objetivo general para el nivel básico es que los estudiantes «logren un manejo *funcional* de las *técnicas instrumentales* básicas en lectura y escritura» (Mineduc, 1990). El mismo decreto, una vez que explicita los objetivos específicos, cierra con la siguiente anotación: «Los objetivos de lectura, escritura y cálculo deben abordarse si el alumno ha alcanzado la madurez necesaria».

Esta mirada nos sitúa en un paradigma donde la enseñanza de la lectura se reduce a lo que Manosalva explica como el manejo de una técnica, la cual se basa en una corriente de la psicología funcionalista, que centra la didáctica en la «ejercitación funcional de actividades neuropsicomotrices» (Manosalva, 2014) y, por lo tanto, para adquirir este aprendizaje se requieren ciertos requisitos asociados a la adquisición del lenguaje oral y destrezas neuropsicomotrices.

El año 2016, el Ministerio de Educación, en conjunto con la Universidad Diego Portales, desarrolló una acción formativa dirigida a los docentes de las escuelas especiales de las distintas regiones del país, que se realizó bajo la modalidad *b-learning* y contó con más de 150 participantes. Una de las actividades que se presentó tuvo que ver con las creencias que los docentes tienen respecto de cuando un niño lee y qué requiere para hacerlo. Las respuestas que apreciamos en este foro, no distan de lo expuesto anteriormente, donde para los docentes es prerrequisito que los estudiantes deben adquirir ciertas habilidades antes de iniciarse en la lectura, como se ejemplifica a continuación:

En conclusión, para poder leer se necesita que nosotros como docentes observemos si tienen desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos, cognitivos y habilidades básicas como: asociación, memorización y atención (A-1).

Referente a la pregunta, a mi parecer los niños deben tener los mecanismos básicos del lenguaje

oral (sonidos, silabeo, palabras, expresar ideas, frases, etc.) para poder iniciar la lectura, y en el caso de nuestros alumnos, estos procesos por lo general se desarrollan de manera más tardía y es necesario trabajar con más persistencia y motivación para conseguir logros en nuestros estudiantes (A-2).

Partiendo de la base de que no todos los alumnos progresan a igual ritmo ni tienen la misma madurez mental y de que la enseñanza, por tanto, debe ser individual, considero que un niño estará preparado para leer cuando haya adquirido las siguientes habilidades: debe tener buen manejo y desarrollo del lenguaje, el niño tiene que comprender y expresarse bien y pronunciar correctamente (muy complicado para nuestros alumnos) (A-6).

Es evidente que si por años hemos trabajado bajo esta premisa: «desarrollar una lectura instrumental», las actividades que proponemos a nuestros estudiantes se centren en esta corriente, es decir, en actividades psicomotoras que persigan la atención y memorización o actividades psicomotoras como apresto, en el caso de la escritura. Entonces, ¿cuándo lee el estudiante?, ¿qué oportunidades se le ofrecen al niño, si no cumple con alguno de estos requisitos?

A partir de la ratificación de Chile en las distintas convenciones que promueven los derechos de las personas en situación de discapacidad (ONU, 2006), es que la Unidad de Educación Especial viene realizando distintas acciones que fortalecen a los docentes de la educación diferencial en propuestas didácticas innovadoras que disminuyen las barreras en el aprendizaje. En este contexto, el decreto exento 83 constituye la oportunidad para que se asegure el progreso y acceso al currículo nacional a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, la propuesta del curso *b-learning* nace como una iniciativa por parte del Ministerio para orientar a los docentes de Educación Especial en esta compleja tarea, con la intención de fortalecer conocimientos y promover prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje del conjunto de estudiantes.

La propuesta del curso *b-learning* se asoció a lo que varias autoras (Ferreiro, Kaufman y Lerner, entre otras) postulan como un gran principio: «El niño aprende a leer, leyendo». Plantean que el niño no requiere obtener la lectura «convencional» para iniciarse y potenciar este aprendizaje, principio que nos sitúa en ofrecer las oportunidades máximas para que se desarrolle. Al respecto, Kaufman (2011) señala que los niños enriquecen su conocimiento del sistema de escritura al ser partícipes de la lectura a través de un adulto o compañero con lectura «convencional».

Los niños nos demuestran ciertos conocimientos asociados a la lectura, como por ejemplo, qué dicen los diarios, o cómo se inicia un cuento, para qué sirven, cuándo debo ocuparlos. En estos conocimientos no hubo nada directamente intencionado por un adulto y, sin embargo, los niños los adquirieron. Las autoras señalan que un ambiente altamente alfabetizado le otorga al niño o niña la oportunidad de construir todos estos conocimientos (Terán, 2016).

Al ofrecer diversidad de momentos de lectura y diversidad de textos, estaríamos potenciando el desempeño lector de los niños o jóvenes. No obstante, estos ambientes alfabetizados pueden ser escasos en nuestro país, siendo la escuela, para muchos de nuestros estudiantes, el único lugar donde podrán interactuar con textos. En muchos casos, estos ambientes no ofrecen diversidad de experiencias o textos, poniendo en importante desventaja el desarrollo lector de nuestros estudiantes (Terán, 2016).

Ahora, volviendo al currículo, los programas de lenguaje y comunicación de la enseñanza general básica, declaran como enfoque el comunicativo funcional. Para este enfoque, un aspecto a desarrollar tiene que ver con las habilidades comunicativas, en donde la lengua escrita cumple ese propósito y, por lo tanto, el aprendizaje se centra en saber para qué, cómo y cuándo uso, en este caso, la lectura (Porrás Hernández, 2010). El provocar experiencias donde estas preguntas permitan la reflexión de los niños, potenciará el desarrollo lector. A su vez, se toma en cuenta sus propias experiencias con este sistema y, por lo tanto, desde una perspectiva constructivista, se asocia a sus conocimientos previos.

Este enfoque se fundamenta en una perspectiva psicogenética del aprendizaje de la lengua, presenta cambios radicales en la manera en que la lengua escrita es abordada en las escuelas, en la que la enseñanza de aspectos gramaticales y formales no pueden ser desvinculados de la dimensión práctica y la reflexión del sistema de escritura (Porrás Hernández, 2010).

Enfatiza que debe existir un vínculo entre lo que se aprende en la escuela y cómo funciona dentro de la vida social como práctica social de la lectura, donde el uso de la lengua tenga sentido y propósitos reales con contextos comunicativos que cumplen esas finalidades: informarse, dar instrucciones, entretener, etc.

Bajo este prisma, las oportunidades las ofrecemos nosotros como docentes, elevando nuestras expectativas más allá de una técnica instrumental, razón por la cual abrimos espacios de reflexión en torno a las lecturas, donde el rol mediador del docente es crucial para potenciar su desarrollo. Un docente que persigue que la lectura no solo se centre en que el estudiante explore cuentos y sus imágenes, sino que lo haga pensar: «¿Dónde dice...?, ¿cómo te diste cuenta que ahí dice...?», centrándolo en el texto escrito, instando que la búsqueda de significado y sentidos prime en la interacción con el texto. La lectura se vuelve interactiva, dialogan los propios conocimientos y los del autor, así como también el diálogo entre un lector más avanzado o menos avanzado en cuanto a lectura «convencional».

El docente debe eliminar aquellas barreras que un estudiante puede vivenciar al enfrentar un texto; es decir, sería el texto el que generaría una situación de discapacidad. Para ello debe promover textos más accesibles, tanto en formato como en su comprensión. Esto NO significa que solo se promuevan textos sencillos; los niños, jóvenes y adultos presentan intereses distintos y, sin duda, los textos seleccionados deben responder a esos intereses, pero a su vez a los propósitos reales y contextuales de la lectura. En este sentido, el curso *b-learning* enfatizó en la práctica social de la lectura, diferenciándola de una práctica escolarizante, aislada de cualquier propósito auténtico.

A partir de esto, se propusieron diversas estrategias que favorecen el desarrollo lector del estudiante, actividades donde se ofrece un escenario didáctico que se abre a la «legalidad de las lecturas no convencionales». En el caso de que sea el profesor quien presta su voz para la lectura, este debe dar vida al texto, ofreciendo las tonalidades y fuerza necesaria a la narración.

Cuando acercamos al niño a la exploración de diversos textos, se debe insistir en la importancia del sentido de cada texto y, apoyándonos en autoras como Claudia Molinari (Terán, 2016), sugerimos algunas finalidades como:

- Leer para obtener una información.
- Leer para seguir instrucciones.

- Leer para comunicar un texto a otros.
- Leer por placer.

Abordar el primer propósito eleva las expectativas del docente hacia sus estudiantes, ya que se puede proponer explorar textos informativos con algún objetivo de interés. El profesor crea las situaciones para que los estudiantes puedan elegir el material donde buscar la información, y favorece así el trabajo en equipo, de manera que las hipótesis de lectura se confirmen o cambien.

Todas las actividades pequeñas que se propusieron en el curso *b-learning* estaban asociadas a un objetivo de aprendizaje del currículo. Los objetivos de aprendizaje de lenguaje y comunicación están planteados de manera tal que permiten responder al enfoque comunicativo funcional; todo contenido propuesto está claramente asociado a las habilidades a desarrollar, pero lo esencial es que están contextualizados. En general, estos objetivos plantean un para qué de ese aprendizaje, no es la letra por la letra, y si es la letra, es en un contexto.

En síntesis, queda por reforzar la idea de desarrollar en el aula diferentes tipos de situaciones donde los estudiantes tengan oportunidades para resolver problemas que les permiten avanzar como lectores. En algunos casos, puede ser el docente quien actúa como lector ante los niños o jóvenes y abrir un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, pueden ser los mismos niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer. Es muy importante ofrecer situaciones de lectura en las que se permita interactuar directamente con los textos, buscar pistas en los mismos textos que confirmen sus anticipaciones, compartir lo leído con otros. En este enfoque, la lectura se concibe como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto (Terán, 2016).

Fue interesante evidenciar que a medida que avanzaban los foros en el curso, los docentes, en sus discursos, planteaban este tipo de ideas, pero en la práctica y a partir de algunas clases grabadas, se observaba que recaían en la simulación de lecturas aisladas y poco contextualizadas.

El romper tendencias con ciertas prácticas pedagógicas que están arraigadas en nosotros los docentes, es tema de algunos investigadores que sostienen que las creencias que tenemos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje influyen en nuestras acciones pedagógicas (Pozo, 2006).

Como conclusión de quienes orientamos este curso, damos cuenta de la necesidad de cambiar este paradigma que por años ha ido influyendo nuestras prácticas, y de comprender en profundidad lo que implica una práctica social de la lectura. Se hace necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas y sobre las creencias que nos llevan a actuar de una u otra manera, ya que si bien desde nuestro discurso estamos de acuerdo con las nuevas propuestas, los nuevos planteamientos, la fuerza de la historia en nuestras acciones nos lleva a retomar diseños más homogeneizadores o tradicionales de la lectura. Es posible que realicemos actividades cuya estructura responda más a un enfoque comunicativo funcional, pero la interacción en el aula con los estudiantes se mantiene en un modo más tradicional, sin dar otros pasos esenciales para el cambio buscado.

Las nuevas políticas y en específico el decreto 83, que nos plantea el desafío de desarrollar este currículum, se torna una gran oportunidad tanto para todos los estudiantes como para nosotros los docentes, permitiéndonos reflexionar acerca de lo necesario que es comprender que cuando se plantea la misma situación para todos, es esperable que no todos la resuelvan del mismo modo, enriqueciendo así las experiencias. Esto es valorar la diversidad.

Bibliografía

Kaufman, Ana María (2011). *El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Manosalva, Sergio; Ferrando, Miriam Andrea; Tapia, Carolina (2014). «Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad». En *Revista de Pedagogía crítica Paulo Freire*, 131-146.

Mineduc (1990). Decreto 87, Chile: Ministerio de Educación de Chile.

ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Porras Hernández, Laura Helena (2010). «Integración de TIC al currículum de telesecundaria: Incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua». En *Revista Mexicana de investigación educativa*, 515-551.

Pozo, Juan Ignacio (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Terán, Luz María (2016). *Sobre la lectura, la escuela y la diversidad*. Santiago: Universidad Diego Portales - Mineduc.

Terán, Luz María (2016). *Estrategias y actividades para potenciar la lectura en los niños*. Santiago: Universidad Diego Portales - Mineduc.

¿Por qué es difícil la lectura para los sordos? Algunas pistas para comprender y abordar las complejidades del desarrollo de habilidades de lectura en niños y jóvenes sordos

Por María Rosa Lissi¹

CHILE

Introducción

La lectura es probablemente el tema más estudiado en la educación de sordos pero, paradójicamente, es un asunto aún no resuelto o, al menos, un territorio en el que no se ha podido llegar a acuerdo con las causas de las dificultades observadas.

Lo que se ha descrito a nivel internacional, y se menciona con frecuencia al inicio de todos los textos que analizan este tema, es que –en promedio– el nivel lector de los jóvenes sordos que egresan de la enseñanza media está muy por debajo del de sus pares oyentes (Marschark et al., 2009). En Chile la situación no es diferente, dificultando el proceso de aprendizaje en la enseñanza media, y la posibilidad de acceder y tener éxito en la educación superior (Herrera, 2010).

En este trabajo abordaré brevemente algunas variables que inciden en el bajo nivel lector que presentan los estudiantes sordos, situando este análisis en una perspectiva socioantropológica de la sordera, en la cual se enfatiza que las personas sordas constituyen una comunidad lingüística con una cultura propia, cuyo centro es la lengua de señas, en nuestro caso la Lengua de Señas Chilena (LSCh).

Este análisis se basa en una revisión de la literatura sobre el tema y en un conjunto de estudios realizados recientemente por nuestro equipo de investigación, en los que hemos analizado las competencias en lectura de adolescentes sordos, particularmente las estrategias que usan cuando leen, junto a sus creencias, experiencias y prácticas, asociadas a la interacción con textos escritos.

Hacia el final de esta presentación, y en función de las reflexiones generadas, pretendo discutir algunos aspectos relevantes sobre los desafíos pendientes para mejorar los niveles de comprensión lectora de los niños y jóvenes en nuestro país, a partir de una mirada crítica a la oferta educativa para estos estudiantes, con un énfasis en la generación de experiencias positivas en este ámbito y en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas que les otorguen mayores oportunidades de participar en esta importante práctica cultural que es la lectura.

¹ Las investigaciones y reflexiones teóricas que sustentan este texto son producto del trabajo desarrollado recientemente por la autora junto a un grupo de investigadores de la Escuela de Psicología de la UC: Christian Sebastián, Martín Vergara, Cristián Iturriaga, Catalina Henríquez y Sergio Hofmann.

Antecedentes relevantes para comprender el problema

Quiénes son los estudiantes sordos. Los estudiantes sordos no son un grupo homogéneo. Desde un punto de vista médico se usa el término hipoacusia para referirse a la sordera, agrupando a las personas hipoacúsicas en cuatro categorías, dependiendo del grado de pérdida auditiva: hipoacusia profunda, severa, moderada y leve (Marchesi, 1987). Por otra parte, como ya mencionábamos al inicio, desde una perspectiva socioantropológica los sordos constituyen una minoría lingüística y no un grupo de personas con discapacidad; para hacer esta distinción se habla de Sordos (con mayúscula) al referirse a aquellos que se identifican con dicha cultura. En Chile, los estudiantes sordos estudian en escuelas especiales de sordos y en establecimientos regulares con programas de integración.

La polémica de los métodos en educación de sordos. Desde sus inicios, la educación de sordos ha sido un área cruzada por constantes debates y polémicas respecto de cuál es la mejor manera de educarlos. En un extremo está el oralismo, asociado más recientemente al enfoque auditivooral, el cual enfatiza el desarrollo del lenguaje hablado, la amplificación del sonido y la lectura labiofacial como la mejor manera de ayudar al sordo a insertarse en un mundo que es primordialmente oyente (Silvestre y Laborda, 1998). En oposición a este enfoque, el enfoque intercultural bilingüe defiende el uso de la lengua de señas en la educación del sordo y el desarrollo paralelo de la lengua hablada en su país, primordialmente en su modalidad escrita (Johnson, et al., 1989).

La discusión acerca de las dificultades de los sordos con la lectura. Las dificultades de los estudiantes sordos con la lectura se han asociado a distintos factores, tales como falta de conocimiento acerca de la estructura de los textos escritos; un manejo limitado de los aspectos sintácticos y del vocabulario de la lengua usada en los textos escritos (el español, en nuestro caso), a la cual acceden como segunda lengua (siendo la LSCh su primera lengua); y un repertorio restringido de estrategias cognitivas y metacognitivas (Luckner y Handley, 2008). Como consecuencia de estas dificultades y la frustración experimentada en el proceso de aprendizaje de la lectura, muchos estudiantes sordos manifiestan escasa motivación por la lectura y tienden a evitarla siempre que sea posible (Parault y Williams, 2010). La principal explicación del problema de los alumnos sordos con la lectura estaría asociada a sus dificultades para acceder tempranamente al lenguaje, el cual es necesario para el desarrollo de los demás componentes implicados en la comprensión lectora. En este aspecto, los hijos de padres sordos, usuarios de una lengua de señas, tienen una gran ventaja ya que su desarrollo lingüístico comienza tempranamente y siguen las mismas etapas que en los niños oyentes. El problema es que solo un 10% de los niños sordos tiene padres sordos, por lo mismo, un gran número llega a la escuela con un escaso desarrollo del lenguaje, lo cual es un obstáculo enorme a la hora de iniciar su aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, se ha descrito que, en el contexto escolar, la exposición de los niños sordos a textos escritos es muy limitada, lo cual contribuiría a agravar el problema. Así, en el desarrollo del niño sordo su relación con la lectura suele constituir un círculo vicioso, en el cual un limitado desarrollo del lenguaje unido a experiencias escasas y frecuentemente negativas con la lectura, redundan en una comprensión lectora insuficiente. Esto, a su vez, los lleva a evitar involucrarse en actividades de lectura, lo cual limita sus oportunidades de aprender a usar esta importante herramienta cultural.

Estudios recientes sobre los adolescentes sordos y la lectura en Chile

Durante los últimos 15 años, ha aumentado progresivamente la investigación académica en el campo de la educación de sordos, particularmente en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Algunos de estos estudios se han centrado en las prácticas pedagógicas y uso de recursos tecnológicos que pueden apoyar el desarrollo de competencias en lectura y escritura, con un foco en el trabajo que realizan los profesores que trabajan en contextos bilingües (e.g. Herrera et al., 2007; Lissi, et al., 2012; Lissi et al., 2016; Rosas et al., 2015).

Recientemente, nuestro equipo de investigación desarrolló un estudio basado en entrevistas realizadas a 46 adolescentes sordos para conocer sus experiencias con la lectura, y sus creencias y prácticas asociadas a esta actividad. Los resultados muestran que para muchos estudiantes leer es una tarea ardua y poco atractiva, tornándose una actividad que tratan de evitar y que circunscriben principalmente al contexto escolar. Se observa también que para muchos de ellos las dificultades que debieron enfrentar desde sus primeros encuentros con la lectura subsisten todavía. Por otra parte, tienden a atribuir sus dificultades a un limitado conocimiento del vocabulario y a pedir ayuda a profesores o familiares para ayudarlos a comprender los textos. La mayoría no son lectores autónomos, y el hecho de tener que apoyarse en otros para poder comprender lo que leen, perpetúa una visión de sí mismos como no-lectores. A pesar de que muchos de ellos reportan interactuar con cierto tipo de textos (cómic y textos online, por ejemplo), no parecen ver esto como actividades de lectura propiamente tales (Lissi et al., 2017).

En otro estudio, exploramos el uso de estrategias de comprensión lectora por parte de estudiantes sordos de 7° básico a 4° medio. Usamos un procedimiento de «pensamiento en voz alta» en el que los estudiantes reportaban la forma en que se enfrentaban a un texto que se les pedía que leyeran, y qué hacían cuando se encontraban con palabras o partes del texto que no comprendían. Los estudiantes reportaron muy poco uso de estrategias para la comprensión de textos. Solo un pequeño grupo fue capaz de describir lo que hacían para tratar de identificar el significado de palabras desconocidas. Los lectores más competentes mostraron una actitud más positiva frente a los textos, mientras que aquellos menos competentes mostraron frustración y desmotivación al encontrarse con muchas palabras desconocidas.

Más recientemente, nuestro equipo desarrolló e implementó, junto a un grupo de profesoras de sordos, una intervención en modalidad de taller, que se basaba en la utilización de actividades lúdicas para enseñar estrategias de comprensión lectora a un grupo de adolescentes sordos (Lissi et al., 2016). La intervención tuvo efectos positivos al incrementar el uso de estrategias metacognitivas para enfrentar textos escritos, una competencia que en las evaluaciones iniciales había mostrado estar escasamente desarrollada. Uno de los principales obstáculos de la intervención fue la dificultad de trabajar competencias metacognitivas sin lograr establecer una comunicación fluida y efectiva, sobre todo con algunos de los estudiantes. Si bien esto se relaciona con el limitado desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de los alumnos participantes del taller, se ve agravado por el hecho de que los profesores de sordos no siempre tienen un buen nivel de desarrollo de la LSCh. Por otra parte, un mayor conocimiento de aspectos de la cultura sorda y de los jóvenes sordos en general hubiera fortalecido el trabajo del taller. La literatura enfatiza cada vez más la importancia de que en las investigaciones e intervenciones que involucren a personas sordas participen activamente y

trabajando en equipo con los investigadores oyentes, adultos sordos competentes en lengua de señas. Con esto en mente, nuestro equipo está actualmente desarrollando otro proyecto similar, pero esta vez incluyendo como parte del equipo a una profesora de educación básica que es sorda. Estamos por tanto muy esperanzados en que la introducción de este cambio será beneficiosa, tanto para los estudiantes como para los investigadores.

Conclusiones

Para finalizar, incluyo en esta sección algunas conclusiones, sugerencias, y desafíos pendientes, que se basan tanto en la revisión de la literatura sobre el tema como en el trabajo específico desarrollado en estos últimos años por nuestro equipo.

- Como país debemos reflexionar acerca de la paradoja que se genera con la integración de los estudiantes sordos a la escuela regular. En estos contextos, la mayoría de los niños ve limitadas sus posibilidades de desarrollar la LSCh y de acceder a través de ella a la lengua escrita.
- Es importante brindar más oportunidades de acceso temprano a la LSCh a los niños sordos, así como avanzar en la creación de entornos donde sea posible un abordaje intercultural bilingüe a su educación.
- No debemos continuar avanzando en esta área sin la participación activa de miembros de la comunidad sorda, tanto en el trabajo investigativo como en el desarrollo de intervenciones educativas.
- Es necesario fortalecer la formación inicial y de profesores en servicio para incluir un mayor desarrollo de la LSCh.
- Los niños sordos pueden llegar a ser buenos lectores, para lo cual debemos generar las condiciones propicias, entre las que destacan –además de las oportunidades de desarrollo del lenguaje– ofrecer desde temprano instancias gratificantes de interacción con textos escritos, y que quienes trabajan con ellos tengan altas expectativas y crean que es posible lograrlo.
- Para aquellos adolescentes sordos, en segundo ciclo básico y enseñanza media, que tienen un nivel lector muy bajo y actitudes negativas hacia la lectura, es factible desarrollar intervenciones «reparatorias», como las actividades de interacción con textos escritos basadas en juegos, con el objetivo de fortalecer su autoeficacia y sus estrategias para enfrentar textos escritos.

Como vemos, en lo que respecta a los estudiantes sordos y su relación con la lectura queda bastante camino por recorrer y mucho que mejorar. Tenemos la esperanza, sin embargo, de que el contar cada vez más con sordos que son profesionales de la educación y la reciente incorporación de algunos de ellos al mundo de la investigación pueda traer nuevas y fructíferas respuestas en este campo.

Bibliografía

Herrera, Valeria (2010). «Estudio de la población sorda en Chile», en *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, N° 1, 211-226.

Herrera, Valeria; Puente, Aníbal; Alvarado, Jesús; Ardila, Alfredo (2007). «Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, N° 2, 269-286.

Johnson, Robert; Liddell, Scott; Erting, Carol (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington DC: Gallaudet University. En <https://eric.ed.gov/?id=ED316978>

Lissi, María Rosa; Sebastián, Christian; Vergara, Martín; Iturriaga, Cristián (2017). «Chilean deaf adolescents' experiences with reading: Beliefs and practices associated to different types of reading activities», en *Deafness and Education International*, vol. 19, N° 2, 84-94.

Lissi, María Rosa; Sebastián, Christian; Vergara, Martín; Iturriaga, Cristián; Henríquez, Catalina (2015). «Deaf students' use of strategies while reading expository text. A think-aloud study», en International Congress on the Education of the Deaf. Atenas, Grecia.

Lissi, María Rosa; Sebastián, Christian; Vergara, Martín; Iturriaga, Cristián; Henríquez, Catalina; Hofmann, Sergio (2016). «Teaching reading comprehension strategies to deaf students: Evidence from a game-based intervention study». En American Educational Research Association, Washington DC.

Lissi, María Rosa; Svartholm, Kristina; González, Maribel (2012). «El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita», en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 38, N° 2, 299-320.

Luckner, John; Handley, C. Michele (2008). «A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing», en *American Annals of the Deaf*, vol. 153, N° 1, 6-36.

Marchesi, Álvaro (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza Editorial.

Marschark, Marc; Sapere, Patricia; Convertino, Carol; Mayer, Connie; Wauters, Loes; Sarchet, Thomastine (2009). «Are deaf students' reading challenges really about reading?» en *American Annals of the Deaf*, vol. 154, N° 4, 357-370.

Parault, Susan; Williams, Heather (2010). «Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults», en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 15, N° 2, 120-135.

Rosas, Ricardo; Véliz, Soledad; Arroyo, Rodrigo; Sánchez, María Ignacia; Pizarro, Marcelo; Aparicio, Andrés David (2015). «Sueñalettras, a software to teach reading and writing to deaf children», en International Congress on the Education of the Deaf, Atenas, Grecia.

Silvestre, Núria; Laborda, Cristina (1998). «Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva». En Núria Silvestre (Coord.). *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

Lectura y escritura en niños con síndrome de Down: explorando nuevas rutas

Por Marcela Tenorio

CHILE

Aprender a leer supone el desarrollo de una habilidad que es central para lograr una adaptación apropiada frente a las exigencias del mundo moderno. La lectura es un pilar de la educación, pues de ella y de la capacidad para escribir, depende el acceso hacia los conocimientos compartidos en el aula. En este sentido, la lectura juega un rol fundamental para facilitar e impulsar el desarrollo de conductas adaptativas que, a su vez, son fundamentales al momento de identificar una discapacidad intelectual (DI) (Schalock et al., 2007; Tassé et al., 2012). Si bien antiguamente estaba establecido que el diagnóstico de DI dependía del rendimiento de la persona en evaluaciones estandarizadas de coeficiente intelectual, en la perspectiva actual el diagnóstico depende del nivel de respuesta del sujeto frente a las demandas establecidas por el ambiente, es decir, el nivel de conducta adaptativa (Wehmeyer, 2013). La lectura constituye un vehículo privilegiado para impulsar el desarrollo de estas conductas, permitiendo crear puentes entre las personas y el ambiente que los rodea.

Es clara la importancia que tiene la lectura en el desarrollo cognitivo y social de los niños, así como su rol facilitador del cumplimiento de la educación establecida como derecho universal (Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU 1948). Sin embargo, la claridad parece desvanecerse cuando nos enfrentamos a niñas y niños con DI. Aunque no están disponibles indicadores nacionales que permitan establecer con certeza la tasa de alfabetismo en esta población, hay algunos datos que resultan poco alentadores. En un estudio Fondecyt con adolescentes con SD entre los 12 y 17 años que cumplen con criterio diagnóstico para DI conducido en zona urbana chilena, se registró un 12% de lectores, con un desempeño caracterizado por la capacidad para decodificar, sin un buen nivel de comprensión lectora.

¿Qué es lo que pasa con el proceso lector en presencia de una discapacidad intelectual?, ¿qué sabemos sobre la trayectoria de adquisición de la competencia lectora en niños con DI que son hablantes nativos de español? Sabemos poco. Hay escasa investigación orientada a comprender qué pasa con la adquisición de precursores lectores, su evolución y la consolidación del proceso. Estas preguntas son importantes, dada la evidencia previa que ha demostrado que el curso de desarrollo lector en desarrollo típico (DT) difiere en función de la ortografía del lenguaje en que se aprende. En lenguas más opacas (como en inglés) se organizan trayectorias que son diferentes a las observadas en lenguas más transparentes (como el español) (Aro y Wimmer, 2003; Seymour, 2006). Adicionalmente, hay alguna evidencia que sugiere que el desarrollo de funciones cognitivas sigue trayectorias atípicas en presencia de ciertas condiciones, como el síndrome de Down, pero resulta poco probable observar exactamente las mismas tendencias en todas las niñas y niños portadores de la condición (Karmiloff-Smith et al., 2016).

El síndrome de Down es una condición de tipo genético caracterizada por una alteración cromosómica con tres variantes posibles (no-disyuntiva, translocación y mosaicismo, Antonarakis et al. 2004). Es la causa más frecuente de discapacidad intelectual y por ello ha sido frecuente adelantar trabajos de investigación con personas portadoras del síndrome como una vía para comprender el impacto de esta discapacidad sobre otros procesos de desarrollo cognitivo y social. Hay nutrida investigación en ciencia cognitiva que ha permitido establecer la existencia de un fenotipo conductual caracterizado por una disociación entre procesos visuales y procesos verbales, con un rendimiento a favor de los primeros (Fidler, 2005; Jarrold y Baddeley, 2001; Wang y Bellugi, 1994; Wang et al., 1995). Sin embargo, con frecuencia los investigadores han puesto el énfasis en la característica probabilística que se encierra tras el concepto de fenotipo (Dykens, 1995) y cada vez se apunta más a la necesidad de avanzar hacia una comprensión dinámica de la cognición donde se reconozca la varianza intrasindromática, así como la influencia de variables personales y ambientales.

Aunque en el área de investigación se pone constantemente de manifiesto que la disarmonía cognitiva a favor de los procesos visuales es una característica probabilística de la discapacidad intelectual, en general, y el síndrome de Down, en particular, en el campo de la educación –y específicamente en el campo de la instrucción lectora en países hablantes nativos de español– se ha popularizado el uso del método global como sistema de instrucción. Este método sugiere que es posible conseguir un desarrollo eficiente de la competencia lectora iniciando la instrucción desde el reconocimiento general de la palabra para posteriormente avanzar hacia la codificación (Galera Noguera, 2001; Jiménez y O'Shanahan, 2008). Con esta idea en mente, la instrucción lectora se realiza a través de la presentación de palabras asociadas a objetos, partiendo por los elementos frecuentes del ambiente, y esperando que poco a poco el estudiante consiga abstraer conocimiento grafémico y fonológico para leer otras palabras no expuestas.

En paralelo a esta extendida práctica, la investigación en niños con DT sugiere que el desarrollo de las competencias fonológicas –y más específicamente, la madurez de la conciencia fonológica– resulta fundamental en el proceso de desarrollo lector, pues es gracias a este precursor que niñas y niños consiguen realizar una lectura eficiente e integrada que, posteriormente, se ve representada en fluidez, ritmo y franca comprensión lectora (Aro y Lyytinen, 2016; Suggate, 2016).

Algunos estudios sobre el desarrollo de conciencia fonológica en síndrome de Down sugirieron que esta habilidad no alcanzaba un óptimo nivel de desarrollo en la condición como para que el proceso de instrucción lectora se pudiera iniciar desde ahí (Cossuet al., 1993). Más adelante, se ha logrado establecer que no hay instrumentos apropiados para la medición de la habilidad en presencia de DI.

A fin de tipificar la trayectoria de desarrollo cognitivo de niños con SD, hablantes nativos de español, hemos realizado un estudio con más de 120 niños portadores de la condición. Para salvar las barreras secundarias al problema de medición, desarrollamos una batería de pruebas orientada a la exploración de precursores lectores (Fernández et al., 2017), adaptada y validada para niños con SD que cumplen criterio de DI y que puede ser utilizada desde los 5:0 hasta los 9:11 años. Con un estudio transversal, presentamos el desarrollo observado en aquello que hemos denominado «senderos de desarrollo». Incluimos variables relacionadas con habilidades lingüísticas; el principio alfabético y lectoescritura; habilidades fonológicas y discriminación auditiva.

Nuestros resultados nos permiten ofrecer algunas nuevas ideas:

1. La trayectoria de desarrollo de precursores lectores en niñas y niños hablantes nativos de español con SD parece seguir el mismo curso que el desarrollo observado en niños con DT, solo que avanzan a un ritmo más lento y su techo total alcanza un punto más bajo.
2. No encontramos evidencia a favor de la disociación verbal-visual, que está ampliamente reportada para los sistemas de memoria en adultos con la condición y, en consecuencia, el patrón de desarrollo sugiere que es igual de valioso estimular la vía visual como la vía auditiva para alcanzar competencia lectora.
3. Dada la medición paralela de habilidades como la inhibición conductual y la memoria de trabajo, es posible sugerir que estas funciones cognitivas son básicas para el desarrollo e implementación de habilidades lectoras en esta población.

Además de estudiar el desarrollo de los precursores lectores en niñas y niños con SD, exploramos también variables ambientales enfocándonos en la evaluación de prácticas de literacidad en los hogares de estos niños durante la edad escolar. Realizando algunas modificaciones a instrumentos que han sido aplicados para evaluar estas prácticas en padres de niños con DT (Leseman y Jong, 1998; Roberts et al., 2007), preparamos un sistema en línea de toma de datos que nos permitió acceder a información de 168 familias de niños residentes en Chile. Los resultados muestran que, en términos generales, las prácticas de literacidad en esta población son más pobres que las prácticas reportadas con niñas y niños con DT, también ubicadas bajo lo esperado en comparación con otros países (Ferreiro, 1992; Strasser y Lissi, 2009). La información indica que hay un inicio tardío de acercamiento a los libros, con diferencias por nivel socioeconómico en prácticas como lectura de cuentos compartida, visitas a la biblioteca pública, compra de libros y actividades de gozo en torno a la lectura.

Con estos antecedentes a la vista, hemos desarrollado «La mesita: escritorio virtual para la estimulación lectora de niñas y niños con síndrome de Down» (Tenorio et al., 2017). Se trata de la primera herramienta inclusiva orientada a la estimulación de precursores lectores en niñas y niños con DI que se ha desarrollado en español. No es un método, pues el uso de un sistema paso a paso supondría que todas las niñas y niños comparten un nivel similar en las competencias de inicio, o que todos se beneficiarán de un mismo procedimiento. «La mesita» busca ser una herramienta que bien puede ser utilizada por la niña o niño con el único propósito de jugar o bien, puede ser utilizada por un mediador quien, desde una evaluación que le ha permitido caracterizar las fortalezas y debilidades de sus competencias cognitivas al momento de iniciar una intervención, podrá diseñar un camino de estimulación que se ajuste a las necesidades individuales.

Las pruebas de impacto de «La mesita» se realizaron en una situación cuasiexperimental siguiendo un diseño de sujeto único. Participaron veintinueve niñas y niños quienes recibieron instrucción dirigida durante ocho semanas a intensidad de tres horas semanales. Durante la intervención, un equipo interdisciplinario formado por psicólogos y educadores, realizaron las evaluaciones iniciales, establecieron el perfil de rendimiento de cada niño y diseñaron un programa de intervención. En el programa se incorporó la estimulación de la conciencia fonológica como componente central, usando recursos visuales como apoyo para facilitar focalización y sostenimiento atencional. Los resultados muestran que en 18

de los 29 participantes se produjo una mejora sustantiva en el nivel de desarrollo de los precursores lectores, mientras que en 8 casos se registraron cambios significativos.

Nuestro objetivo ha sido entregar un marco teórico de comprensión al desarrollo lector en niñas y niños hablantes nativos de español con SD que cumplen criterio diagnóstico para DI. Entendemos que el desarrollo de esta habilidad en SD sigue una trayectoria similar a la observada en niños con DT y, en consecuencia, los parámetros de instrucción deben seguir parámetros similares. El impulso de la lectura a través de la ruta visual es tan valioso como la estimulación y formación de conciencia fonológica. Además de esto, el trabajo específico por mejorar las prácticas de literacidad en las familias y en las escuelas es una tarea pendiente para avanzar en el desarrollo de la competencia lectora en estas niñas y niños.

Bibliografía

Antonarakis, Stylianos; Lyle, Robert; Dermitzakis, Emmanouil; Reymond, Alexandre; Deutsch, Samuel (2004). «Chromosome 21 and Down syndrome: from genomics to pathophysiology», en *Nature Reviews Genetics*, vol. 5, N° 10, 725–738.

Aro, Mikko; Lyytinen, Heikki (2016). «Training Reading Skills in Finnish: From Reading Acquisition to Fluency and Comprehension». En: Asaid, Khateb; Irit, Bar-Kochva (eds.), *Reading Fluency. Literacy Studies (Perspectives from Cognitive Neurosciences, Linguistics, Psychology and Education)*, vol. 12, 125–140. Springer, Cham.

Aro, Mikko; Wimmer, Heinz (2003). «Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 24, N° 4, 621–635.

Cossu, Giuseppe; Rossini, F; Marshall, John (1993). «When reading is acquired but phonemic awareness is not: a study of literacy in Down's syndrome», en *Cognition*, vol. 46, N° 2, 129–38.

Dykens, Elisabeth (1995). «Measuring behavioral phenotypes: provocations from the 'new genetics'», en *American Journal of Mental Retardation*, vol. 99, N° 5, 522–32.

Fernández, A.K.; Arango, Paulina; Escobar, José Pablo; Tenorio, Marcela; Rosas, Ricardo (2017). *ABCDeTi-Prelector. Test de evaluación de la competencia lectora inicial*. Manuscrito no publicado. En Centro de Desarrollo de Tecnología de Inclusión (Cedeti-UC), Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ferreiro, Emilia (1992). «Children's Literacy and Public Schools in Latin America», en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 520, N° 1, 143–150.

Fidler, Deborah (2005). «The emerging Down Syndrome behavioral phenotype in early childhood implications for practice», en *Infants & Young Children*, vol. 18, N° 2, 86–103. En https://depts.washington.edu/isei/iyc/fidler_18_2.pdf

Galera Noguera, Francisco (2001). *Aspectos didácticos de la lectoescritura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Jarrold, Christopher; Baddeley, Alan (2001). «Short-term memory in Down syndrome: applying the working memory model», en *Down's Syndrome, Research and Practice : the Journal of the Sarah Duffen Centre*, vol. 7, N° 1, 17–23.

Jiménez, Juan; O'Shanahan, Isabel (2008). «Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, N° 5, 1–22.

Karmiloff-Smith, Annette; Al-Janabi, Tamara; D'Souza, Hana; Groet, Jurgen; Massand, Esha; Mok, Kin; Startin, Carla; Fisher, Elizabeth; Hardy, John; Nizetic, Dean; Tybulewicz, Victor; Strydom, Andre (2016). «The importance of understanding individual differences in Down syndrome», en *F1000Research*, vol. 5.

Leseman, Paul; Jong, Peter (1998). «Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement», en *Reading Research Quarterly*, vol. 33, N° 3, 294–318.

Roberts, Joanne; Price, Johanna; Malkin, Cheryl (2007). «Language and communication development in Down syndrome», en *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 13, N° 1, 26–35.

Schalock, Robert; Luckasson, Ruth; Shogren, Karrie; Borthwick-Duffy, Sharon; Bradley, Valerie; Buntinx, Will; Coulter, David; Craig, Ellis; Gómez, Sharon; Lachapelle, Yves; Reeve, Ayla; Snell, Martha; Spreat, Scott; Tassé, Marc; Thompson, James; Verdugo, Miguel Ángel; Wehmeyer, Michael; Yeager, Mark (2007). «The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability introduction and overview», en *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 45, N° 2, 116–124.

Seymour, Phillip (2006). «Theoretical framework for beginning reading in different orthographies», en *Handbook of orthography and literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Strasser, Katherine; Lissi, María Rosa (2009). «Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 13, N° 2, 175–204.

Suggate, Sebastian (2016). «A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 49, N° 1, 77–96.

Tassé, Marc; Schalock, Robert; Balboni, Giulia; Bersani, Hank; Borthwick-Duffy, Sharon; Spreat, Scott; Thissen, David; Widaman, Keith; Zhang, Dulan (2012). «The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability», en *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 117, N° 4, 291–303.

Tenorio, Marcela; Arango, Paulina; Fernández, A.K.; Strasser, Katherine; Rosas, Ricardo (2017). *La Mesita. Manual de Trabajo*. Santiago: Cedei UC.

Wang, Paul; Bellugi, Ursula (1994). «Evidence from two genetic syndromes for a dissociation between verbal and visual-spatial short-term memory», en *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, vol. 16, N° 2, 317–322.

Wang, Paul; Doherty, S., Rourke, S. B; Bellugi, Ursula (1995). «Unique profile of visuo-perceptual skills in a genetic syndrome», en *Brain and Cognition*, vol. 29, N° 1, 54– 65.

Wehmeyer, Michael (2013). *The Story of Intellectual Disability : An Evolution of Meaning, Understanding, and Public Perception*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.



TICs al servicio de la lectura

**Lectura como producción
narrativa en la cultura digital**

Andrea Valdivia

251

**Caminando sobre la Luna:
experiencias con la lectura
y la escritura 2012-2017**

Kristina Cordero

259

Lectura como producción narrativa en la cultura digital

Por Andrea Valdivia

CHILE

Introducción

La vida cotidiana de nuestra sociedad ha sufrido importantes cambios en el último tiempo. La socialización y la educación, las formas de producir conocimiento y de crear, pero también de participar en la esfera social y de vivir la intimidad se han visto transformadas. Un factor importante ha sido el desarrollo de las tecnologías digitales y de los nuevos medios.

Hablamos de cambios sustantivos en nuestras prácticas mediáticas, es decir, en la relación que tenemos a través y con los medios de comunicación (Couldry, 2004). La práctica, en términos generales, se refiere a lo que hacemos, pero también a lo que creemos sobre eso que hacemos, y a las razones de por qué lo hacemos. En el caso de las prácticas mediáticas, se trata de las actividades, los significados y las orientaciones asociadas a la relación que tenemos con y a través de los medios de comunicación, antiguos y nuevos.

Tal como señalan Ardévol, Gómez-Cruz, Roig y San Cornelio (2010), estas prácticas tienen diversos propósitos que van desde el entretenimiento, el intercambio, la formación, el placer estético y la participación social o política, entre otros. Dichos propósitos, que no son excluyentes, están vinculados tanto con el consumo, la apreciación y la producción de narrativas, como con prácticas de sociabilidad, de identificación y diferenciación. Algo que caracteriza a estas prácticas son su orientación y propensión afectiva y emocional que hacen de la experiencia algo muy significativo en la vida de las personas.

La principal transformación relacionada con internet y la digitalización es la oportunidad de que el «público», el «lector», la «audiencia», se conviertan en productores y creadores de contenidos. La producción digital es una posibilidad que está al alcance de parte importante de la población gracias al desarrollo de tecnologías audiovisuales digitales caseras, de una diversidad de aplicaciones disponibles y de la extensión de la conectividad. Canales y páginas creadas en plataformas y redes sociales como Youtube, Instagram y Facebook se han transformado en escenarios privilegiados para la circulación de contenidos producidos, especialmente, por niños, niñas y jóvenes. Jenkins, Ford y Green (2013) sostienen que estas plataformas digitales son escenarios propicios para transformar las prácticas y los modos de participar en las esferas mediáticas y comunicativas favoreciendo no solo la lectura y apropiación de significados, conocimientos y relatos producidos por otros (algunos), sino que también ampliando las posibilidades de convertirse en un productor de contenidos, sin ser un erudito, un escritor o un artista profesional, ni una gran empresa de comunicaciones.

Lo anterior ha instalado dos ideas optimistas. La primera es que estaríamos frente a una cultura de la participación donde todos tendríamos la posibilidad de crear y producir

contenidos de manera colaborativa, pues la internet 2.0 lo que potencia es precisamente la articulación y las redes sociales. La segunda idea es el potencial democratizador de internet, favoreciendo la inclusión y la experiencia de que todos somos iguales. Claramente estas nociones son apresuradas y discutibles. La tecnología por sí sola no transforma modelos socioeconómicos que se sostienen sobre la construcción y mantención de la desigualdad estructural, como es el caso de gran parte del planeta.

Al menos en las sociedades latinoamericanas la realidad está lejos de la democratización de las experiencias y prácticas económicas, mediáticas y culturales. Si bien es cierto, se ha avanzado en la expansión de la conectividad de internet y el equipamiento de la tecnología de comunicación móvil, la desigualdad se intensifica con la llamada brecha 2.0, es decir, qué usos damos a las tecnologías digitales. En el caso chileno esto es evidente, si bien tenemos una de las tasas de acceso y penetración de las tecnologías más altas de América Latina, las diferencias e inequidades reproducen nuestras desigualdades estructurales (País Digital, 2017).

Tal como veremos a continuación, las prácticas de lectura y producción narrativa digital no están ajenas a esta situación.

Narrativas y participación en la esfera digital

Abordamos la lectura desde la narrativa por la relevancia que esta tiene en nuestras vidas, ya que es el mecanismo esencial con que damos sentido a la experiencia, con que conocemos y comprendemos nuestro entorno y a los demás (Bruner, 2003). La narrativa modela y significa la experiencia vivida e imaginada. Aunque se trate de ficción, la creación de mundos posibles siempre estará en relación con el mundo conocido, experimentado y proyectado. La forma en que se expresa la narrativa es parte sustantiva de la historia y tiene estrecha relación con las mediaciones semióticas puestas en juego. El elemento visual de las historias digitales, y su evidente vínculo con los nuevos medios, las distingue de las narrativas orales y escritas (Rincón, 2006).

Forma y contenido de la narrativa actúan como un todo que da cuenta no solo de la experiencia del sujeto que narra, sino que de su posición en un contexto social e histórico específico. De ahí que lo que muestra la producción digital de niños, niñas y jóvenes, son los cánones éticos y estéticos atravesados y configurados por consumos culturales y repertorios narrativos, a los que han tenido acceso, y que han estado en sus experiencias de lectura, apreciación y consumo cultural (Valdivia 2012 y 2017).

Las prácticas de leer y producir narrativas digitales hoy en día suponen participar en la cultura digital a través de plataformas y espacios de circulación y encuentro. Tal como señalan Gee (2004) y Jenkins, Ford y Green (2013), esto ocurre principalmente a través de comunidades de afinidad, que implican la generación de vínculos; sentidos de pertenencia; adquisición de información; y generación de conocimiento estratégico y práctico de gran valor para quienes participan de ellas. Gee ha estudiado estos espacios digitales de afinidad donde se establecen diversos grados de compromiso de los participantes, en especial a partir de los procesos de alfabetización y aprendizaje informal que implica y demanda la participación. Algo distintivo de estos procesos es su porosidad y flexibilidad de las trayectorias que se siguen, la alta especialización que logran los participantes más comprometidos y el rol clave que juegan estos como mediadores y facilitadores de los aprendizajes de quienes se incorporan.

Jenkins (2009) planteó a su vez que este fenómeno ofrece una mirada más compleja a la figura del fan, pues junto con facilitar la constitución de comunidades que se sostienen y expanden más allá de los límites físicos, potencia una lógica de colaboración y producción activa de contenidos. Dos comunidades o plataformas de participación digital nos parecen espacialmente significativas para entender la lectura como producción narrativa de los jóvenes hoy: el fenómeno Booktuber y la plataforma Wattpad.

YouTube es tal vez la plataforma mediática que mayor impacto ha tenido en la expansión y circulación de producciones audiovisuales caseras. Tal como su nombre lo indica, está concebida como un espacio y red social que ofrece la posibilidad de tener un canal de almacenaje de videos propios o de preferencia. Tiene diversas herramientas que apoyan la organización del contenido, la edición, las interacciones con otros usuarios, y la gestión de estrategias comunicativas que incrementen la visibilización de los contenidos generados y compartidos. En un nivel inicial YouTube es también una fuente de información de la más amplia gama, desde sugerencias de procedimientos para resolver temas domésticos, de salud o computacionales, a espacios para aprender idiomas, interpretación de instrumentos, bailes, entre otros. La diversidad de contenidos que se suben a la plataforma es tan amplia que se han generado nichos temáticos y han surgido formatos específicos que de manera interesante combinan la entretención, la información y la educación. Dentro de esos nichos está la práctica y las comunidades de Booktubers, personas, en su mayoría jóvenes, que destinan sus canales a comentar y recomendar lecturas y autores preferidos. Si bien este fenómeno en la red no es nuevo, pues el afán de crítico literario amateur ya estaba presente en diversas plataformas de blogs, lo que trae de nuevo este fenómeno en YouTube es la exploración en la producción audiovisual y en estrategias más evidentes de generación de comunidad, aumentando sistemáticamente el número de seguidores y la participación interactiva a través de comentarios.

Por su parte, la plataforma Wattpad, destinada a la lectura y escritura social, se ha transformado en una de las principales comunidades especializadas en esta práctica cultural. Tiene una oferta de alrededor de 100.000 libros, y si bien cuenta con trabajos publicados libres de derecho de autor, sus usuarios principalmente leen y contribuyen a historias escritas por otros usuarios. La lectura social, fenómeno que gracias a las redes sociales digitales se ha extendido, con esta plataforma se amplía a la escritura social; y es que Wattpad opera como una comunidad que se sostiene sobre la colaboración, ya sea a través de la retroalimentación y comentarios durante el proceso de escritura. Tal como señala Davies (2017), una práctica común de los escritores es serializar sus historias, subiendo uno o dos capítulos, e invitando a comentarlos y discutirlos. Al interior de la plataforma hay grupos y foros según géneros o categorías específicas, tales como historias cortas, ficción literaria, y el fanfiction. Fenómeno, este último, que ha potenciado la narrativa transmedia, donde las ficciones literarias o audiovisuales de gran éxito se amplían y expanden a otros medios y plataformas, con la participación de sus fanáticos (Jenkins, Ford y Green, 2013).

Como se aprecia, hoy participar en la cultura digital puede implicar el involucramiento activo en comunidades de afinidad, que en el caso de las prácticas de lectura, están atravesadas por experiencias de escritura social y producción multimodal.

Todo esto puede parecer un escenario promisorio para la inclusión y desarrollo democrático, sin embargo, tal como señalamos al inicio, esto no es real, producto de las desigualdades de acceso y uso que reproducen nuestras inequidades estructurales. Cabe

preguntarse quiénes participan de manera activa como productores de contenidos. En el caso de los jóvenes, quiénes son esos escritores sociales; cómo son las historias que cuentan; qué espacios existen para incluir formas y relatos que están al margen de los impuestos en las plataformas más populares y masivas, quiénes son o pueden participar de dichos espacios.

Inclusión como acción deliberada y educativa de promover la apropiación y empoderamiento digital de todos

Abordar las anteriores preguntas implica reconocer los matices y polaridades que tiene la llamada brecha 2.0. No porque se tenga acceso a las tecnologías digitales se posee las habilidades ni la posición para ser un productor de relatos que circulen y se conviertan en historias legitimadas para narrarnos y narrar nuestra sociedad. Las habilidades nos permiten explorar y avanzar en usos complejos, mientras que la posición conlleva la experiencia de autoridad y legitimidad para convertirse en creadores, productores o narradores, experimentando en formas, cánones e historias. Es decir, formas de apropiación y empoderamiento, que tal como plantea Winocur y Sánchez (2016) siguiendo a Martín-Barbero (1993) suponen procesos ambiguos y contradictorios producto de la interacción constante entre formas viejas y nuevas de habitar el mundo.

De acuerdo con nuestras investigaciones¹ (Valdivia, 2017; Valdivia, Brossi y Cabalin, s/f), un aspecto clave para favorecer una lectura y producción narrativa que se proyecte inclusiva de todas las voces y experiencias, está en entender que la apropiación, es decir, la integración con sello «propio» de la cultura digital en nuestras vidas cotidianas, no solo es tecnológica ni consecuencia directa de las transformaciones digitales. La apropiación también es simbólica, es de todos los sistemas simbólicos que están a la base de las lógicas y procedimientos de producción. Esto supone procesos intencionados con un fuerte componente educativo que permitan expandir la posibilidad de producir y narrar de manera legítima, en especial de sectores histórica y socialmente marginados.

En tal sentido, la alfabetización digital es clave. La producción narrativa, vista como lectura, escritura y creación multimodal, demanda procesos complejos de alfabetización, y cuyo desarrollo debiera considerar las cuatro dimensiones mencionadas por Buckingham (2015): representación, que ofrece diferentes interpretaciones y selecciones de la realidad, incluyendo valores e ideologías; lenguajes, atendiendo a las diferentes formas retóricas y de construcción textual; producción, donde se reconoce quiénes participan del proceso comunicativo y las razones de su participación, atendiendo a aspectos valóricos, ideológicos, comerciales, de seguridad, entre otros; y finalmente, audiencias, reconociendo la posición de sí mismo y de otros como usuario/a, identificando a qué grupos están destinados los mensajes y los diferentes modos en que los medios digitales son utilizados.

En términos concretos, una educación que persiga la inclusión digital a través de las prácticas narrativas, sustentada en la apropiación y empoderamiento, considera actividades que incorporan la apreciación narrativa, estética y crítica de los contenidos que circulan en las plataformas digitales cotidianas de niños, niñas y jóvenes, actividades que

¹ En particular se consideran resultados del proyecto Fondecyt N. 11130640, y del proyecto doctoral «Ni tan lejos ni tan cerca. Adolescentes mediáticos y diversidad cultural en la escuela de hoy». Ambas contaron con financiamiento de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile.

interrogan las historias que se excluyen, y que invitan a observar el punto de vista de los creadores y productores de dichos contenidos. De manera conjunta, la creación y producción debiera estimular la exploración en historias y formas ausentes en los contenidos y retóricas apreciadas.

Bibliografía

Ardévol, Elisenda; Gómez-Cruz, Edgar; Roig, Antoni; San Cornelio, Gemma (2010). «Prácticas creativas y participación en los nuevos media», en *Quaderns del CAC*, vol. 13, N° 1, 27–37.

Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Buckingham, David (2015). «Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?», en *Nordic Journal of Digital Literacy*, N° 4, 21–34.

Couldry, Nick (2004). «Theorising Media as Practice», en *Social Semiotics*, vol. 14, N° 2, 115–132.

Davies, Rosamund (2017). «Collaborative Production and the Transformation of Publishing: The Case of Wattpad», en James Graham; Alessandro Gandini (eds.). *Collaborative Production in the Creative Industries*, 51–67. London: University of Westminster Press.

Davis, Alan (2005). «Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school», en <http://thenjournal.org/index.php/then/article/view/32/31>

Gee, James Paul (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Jenkins, Henry (2009). *Fans, bloggers y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, Henry; Ford, Sam; Green, Joshua (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.

Martín-Barbero, Jesús (1993). *De los medios a las mediaciones*. Ciudad de México: Gustavo Gilli.

País Digital (2017). *Usos de internet en Chile: La otra brecha que nos divide*, en País Digital. En <http://www.paisdigital.org/PD/portfolio-item/brecha-internet/>

Rincón, Omar (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Valdivia, Andrea (2017). «What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile», en *Learning, Media and Technology*, vol. 42, N° 1, 112 – 125.

----- (2012). «Estéticas y narrativas en las creaciones audiovisuales adolescentes. Distinciones y posiciones desde el género y la edad», en María Dolores Souza; Patricio Cabello; Carlos del Valle (eds.). *Medios, edades y cultura*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera /CNTV.

Valdivia, Andrea; Brossi, Lionel; Cabalin, Cristián (s/f). «Educación mediática y digital: Alfabetización, prácticas y agenciamiento de jóvenes chilenos», en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (en evaluación).

Winocur, Rosalía; Sánchez, Rosario (2016). *Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital*. Montevideo: Planeta.

Caminando sobre la Luna: experiencias con la lectura y la escritura 2012-2017

Por Kristina Cordero

CHILE

*Giant steps are what you take
Walking on the moon
I just hope my legs don't break
Walking on the moon.
The Police*

En 2012, después de muchos años trabajando en el ámbito editorial, con dos hijas pequeñas en casa, tomé mi primer pequeño gran paso hacia el «libro digital», como lo llamábamos en esa época. Todo comenzó con un libro infantil que había empezado a escribir, sobre un ratoncito que vivía en Nueva York, mi ciudad natal. Hasta ese momento mi nivel de conocimiento de soportes, plataformas e innovaciones digitales, en general, era casi nulo. Yo venía del mundo de las letras: había crecido leyendo libros impresos y trabajaba en una Facultad de Letras. No me llamaban la atención los dispositivos digitales, más allá del uso cotidiano que les podría dar: llamadas, mensajes de texto o la foto para enviar a mi mamá que vive lejos.

Sin embargo, un par de circunstancias me llevaron hasta donde estoy hoy, con un Doctorado en Ciencias de la Computación, en que trabajé varios años desarrollando diferentes vidas digitales para aquel libro que anduve escribiendo en el 2012. La primera circunstancia fue azarosa: el decano de mi facultad me presentó a un joven que estudiaba algo de filosofía y tecnología, que se convirtió en amigo. Él me presentó a un profesor «chiflado» de computación de la Escuela de Ingeniería de la misma universidad. Digo «chiflado» porque al conocerme a mí y mi libro infantil, me propuso trabajar con él «inventando el libro 2.0» vía un doctorado en la Escuela de Ingeniería, donde él trabajaba en temas de tecnología y educación. Como mi adopción de la tecnología hasta ese momento había sido más bien deficiente, me pareció chiflada la propuesta. Pero la segunda circunstancia, ser madre de dos hijas pequeñas que ya sentían una atracción magnética hacia todo lo digital, instaló en mí un deseo de entender sus procesos de aprendizaje de lectura y escritura. Así fue como postulé al Doctorado en Ciencias de la Computación. Poco después mi profesor y yo ganamos una beca importante para nuestro proyecto que nos financió el desarrollo, la construcción, y la evaluación de cinco aplicaciones para tablet que proponían una experiencia novedosa de lectoescritura digital.

Justo en esos tiempos, las organizaciones nacionales e internacionales que administraban pruebas estandarizadas estaban registrando resultados preocupantes del rendimiento

de los alumnos chilenos en lectura y escritura. La prensa, siempre ávida del dato noticioso, publicaba –y sigue publicando– reportajes sobre estos resultados, generando mucha ansiedad alrededor del tema: ¿nuestros niños leen?, ¿por qué no lo hacen tan bien como los niños de Singapur o Finlandia? Y la pregunta del millón: ¿qué podemos hacer al respecto? Esta preocupación, inevitablemente terminó cruzándose con otra, sobre los hábitos de consumo tecnológico entre los niños y la gente joven. Padres, madres y educadores se preguntaban (y siguen preguntándose): ¿El smartphone es una amenaza al aprendizaje de nuestros alumnos? ¿Nuestros hijos están saliendo de cuarto medio sin conocimientos mínimos en lenguaje y comunicación? ¿Cómo debemos administrar el uso de los celulares en la casa y en la escuela? Y desde el lado de los libros: ¿El libro de papel está bajo amenaza? ¿Qué pasará con la industria del libro impreso?

Leer y escribir son las herramientas básicas para tener una vida personal, profesional y cívica plena y productiva. Por un lado, los resultados sugieren que muchos alumnos (de enseñanza básica y media) no cumplen con las expectativas de lectura y escritura para sus edades escolares. Por otro lado, mucha gente, particularmente los adolescentes, están viviendo experiencias comunicativas online en su tiempo libre que son radicalmente diferentes a lo que conocemos como lectura y escritura. Solo hemos comenzado a estudiar, explorar y aventurar algunas conclusiones iniciales sobre estas prácticas nuevas, que por lo demás, cambian a un ritmo agotador. Trasladar estas prácticas al entorno escolar todavía es un desafío muy incipiente. Quiero decir: me consta que estas prácticas y habilidades no han sido registradas, reconocidas o reflejadas en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. No digo que las pruebas Simce o PISA estén mal enfocadas. No soy experta en el desarrollo de ese tipo de pruebas y tiendo a pensar que son rigurosas para lo que pretenden medir: las habilidades de lenguaje tradicionales que los ministerios de educación esperan que los niños adquieran. No estoy en desacuerdo con esas expectativas, pero sí creo que es tiempo de entender las habilidades del lenguaje desde otra óptica.

La lectura como un proceso interactivo, multimodal y coconstructivo

Muy temprano en mi investigación, leí un artículo titulado «Radical Change», que orientó mi enfoque en el software de lectura y escritura. Según las autoras –una bibliotecaria y una profesora de ciencias bibliotecólogas– los libros que más atención llamaban a sus jóvenes lectores eran aquellos que rompían con la estructura lineal de la narrativa convencional: un cuento que contenía cuatro minicuentos interconectados como puzzles; relatos contados desde diferentes perspectivas; cuentos con ilustraciones y sin palabras; cuentos que usaban textos para formar imágenes, como la cola de ratón de Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*. Libros impresos interactivos, multimodales, co-constructivos. El texto gatilló mi impulso de usar la tecnología digital para hacer algo con el libro que pudiera reflejar la interactividad y multimodalidad de la comunicación contemporánea, y que también pudiera dar al lector la posibilidad de co-construir o dialogar con el autor, a través del uso de funcionalidades digitales.

Pensé, que si incorporaba elementos digitales al libro, debía hacer algo que fuera más allá del uso decorativo o pirotécnico de funcionalidades digitales, y que ofreciera una experiencia diferente a la del libro impreso. Así nacieron Read Create Share y Read Create Write, las dos primeras aplicaciones que inventamos (hablo en plural porque producir una aplicación implica la colaboración de muchas personas): andamiajes de lectura y escritura

de tres fases. El lector lee varios textos, en el orden que desee, para luego mirar ilustraciones con elementos «escondidos» que puede activar con el dedo y arrastrar a una mochila. En la siguiente fase, puede armar su propio cuento con las imágenes arrastradas, agregando, si lo desea, sus propios dibujos. En la fase final narra su cuento con el micrófono o el teclado del tablet. Esto para mí es intertextualidad y co-construcción en soporte digital. Los objetos arrastrables, inspirados por el mundo de los juegos digitales, no son decoraciones bonitas sino parte integral de la actividad, que ayuda a los usuarios a construir sus propias narrativas de forma lúdica.

Impreso vs. digital: la falsa polaridad

Para mí, las actividades de lectoescritura en soporte digital valen la pena cuando ofrecen algo diferente que el soporte en papel, sobre todo cuando se trata de personas en etapa de aprendizaje. Mi experiencia me ha demostrado que con ese grupo, por lo general, el soporte digital produce ansias de hacer, de crear, de comunicar, de producir y no solo de consumir. Al manejar un dispositivo digital tendemos a querer conversación y diálogo, a querer interactuar físicamente con el dispositivo. Si podemos agregar eso a la lectura en soporte digital, tal vez podamos atraer la lectura a alguien que no se siente llamado a leer en formato impreso.

Esto no significa que todo debe ser digital, conectado, interactivo, co-constructivo, multimodal y dialogante. La literatura infantil y juvenil en versión impresa ha vivido un auténtico *boom* en los últimos años, despejando los temores de un inminente declive del libro y demostrando que sigue habiendo un mercado y un interés en novelas, novelas gráficas, cómics, libros de divulgación y de otros tipos en soporte papel. De hecho, incluso se podría decir que estamos en una época dorada de literatura infantil y juvenil, gracias a la modernización de la industria de la imprenta, que produce cada vez más posibilidades de encuadernación, de impresión, del uso de elementos táctiles, sonoros y visuales en el libro de papel. Por otra parte, nadie –y mucho menos quienes desean fomentar la lectura y escritura– propondría que abandonáramos aquellas prácticas tradicionales de lectura en familia, en voz alta, en un sillón o en la cama, con las que generaciones de niños y niñas han tenido su primer contacto con los libros.

Creo que la realidad queda en algún punto intermedio entre la euforia de los defensores digitales y el pesimismo de los tradicionales. Los formatos digitales e impresos sirven para diferentes necesidades y propósitos, y debemos encontrar la manera de que convivan, aplicando criterios y decidiendo cómo, cuándo, y por qué usar un formato y no otro. En su libro *The Anti-Education Age*, el lingüista y especialista en educación James Gee habla justamente de eso. «La genialidad del ser humano –dice Gee– ha sido la invención de herramientas que les ayudan a ser más inteligentes. Humano + herramienta es una combinación ganadora», dice. Sin embargo, es el hombre quien debe controlar el uso de las herramientas y no al revés. Y así debe ser con los criterios que aplican al uso de las herramientas de lectura que tenemos. No todas las apps, sitios web y plataformas digitales son iguales ni sirven para los mismos propósitos. Cuando realizo la investigación para escribir un artículo sobre tal o cual tema, la plataforma de Google Scholar y las revistas académicas en internet me facilitan la búsqueda de información, y la posibilidad de buscar en un artículo y de acceder a los textos citados dentro de ese artículo, es claramente más eficiente que el antiguo sistema de ir a la biblioteca, sacar el volumen impreso del último número publicado de la revista y

buscar, fotocopiar y subrayar. Pero si yo quiero una visión más panorámica o una reflexión más meditada sobre un tema, un conjunto de temas o la evolución de un tema en el tiempo, puede ser que el formato del libro satisfaga esa necesidad. Hay algunas inquietudes que no se pueden explorar en un paper de 10 páginas bajado de Google Scholar. Para eso yo recurro al libro, a la antología o a la biblioteca, donde el sistema Dewey organiza temas según una lógica disciplinar, y donde una vuelta por los pasillos me permite desacelerar mi paso y encontrar cosas por azar, algo que internet y su velocidad no fomenta.

Muchas de estas decisiones cotidianas ocurren de manera instintiva e instantánea: no vamos a tomar tiempo en la mañana para reflexionar entre las ventajas de leer el periódico impreso o buscar noticias en internet. Pero si queremos ayudar a fomentar el uso inteligente de estas herramientas entre los lectores más jóvenes, sí vale la pena detenernos a pensar si es un momento para leer en formato impreso o digital.

«Leer» en digital

Hoy por hoy, hablar del «Libro 2.0» que planteé al comienzo de este texto y de mi proyecto doctoral me resulta difícil. La tecnología que dio lugar al libro impreso dio lugar a un objeto identificable. Por supuesto, hay miles de variables que distinguen un libro de otro, como tamaño, materiales, género, contenido, diseño, etc., pero es posible clasificar algo como un libro porque existe una definición. Según la RAE, es «un conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen». La variedad de experiencias de lectura digital disponibles entre aplicaciones para tablet y smartphone, sitios web y plataformas, con ejercicios y actividades de lectura digital son tan diferentes en su naturaleza, que llamarles *libros digitales*, u alguna otra cosa, resulta difícil e insatisfactorio. El Kindle (al igual que otros e-readers como Nook, Kobo, Onyx, entre otros), fue concebido como un dispositivo exclusivamente para la lectura de libros digitalizados: principalmente novelas y libros de no-ficción optimizados para lectura en formato digital. Aunque carecen de hojas encuadernadas, su formato los simula para que sean literalmente una versión digital de lo que nosotros conocemos como el libro. Hasta aquí, todo bien pues existía un argumento para seguir llamándolo libro. Pero con la aparición de proyectos literarios como la ficción digital, que es ficción escrita para ser leída desde un computador, y que puede ser una aplicación o residir en la web, el término no da abasto. Un ejemplo sería *18 Cadence*,¹ un cuento sobre una casa, que reside en un sitio web donde el lector toma decisiones propias para leer y crear el cuento al mismo tiempo mediante una especie de collage textual. Luego están los videojuegos literarios como «The Path», que se sirve de la historia de Caperucita Roja para crear una experiencia interactiva con la lectura y la creación-escritura. La poesía digital y la literatura cinética usan funcionalidades de animación y sonido para conectar visualidad y textualidad de maneras novedosas. Hay varios sitios para la creación de cómics y espacios de construcción colaborativa de cómics digitales. Todo esto sin mencionar los fenómenos masivos de fanfiction y escritura online, en sitios como fanfiction.net, quotev.com, archiveofourown.org o Wattpad, donde usuarios escriben novelas, cuentos, microcuentos y otros géneros, y comentan la escritura de otros miembros de la comunidad. Aquí, los usuarios narran con texto escrito grabaciones de audio, video, fotos retocadas y/u otras herramientas que producen un archivo accesible

¹ <http://18cadence.textories.com>

por internet. Además de todas estas funcionalidades de creación literaria y multiartística, lo que el medio digital les aporta es un grado de colaboración que enriquece la experiencia de lectura y escritura, y la facilidad de postear creaciones para el consumo de quien pasea por el sitio. Permite la colaboración y la publicación instantánea, resultando en una fluidez de comunicación para un oficio que siempre ha dependido de cierto grado de colaboración (¿qué novelista no ha pasado su manuscrito a otra persona para saber su opinión?) pero que ha sido asociado tradicionalmente con cierto grado de aislamiento y soledad también.

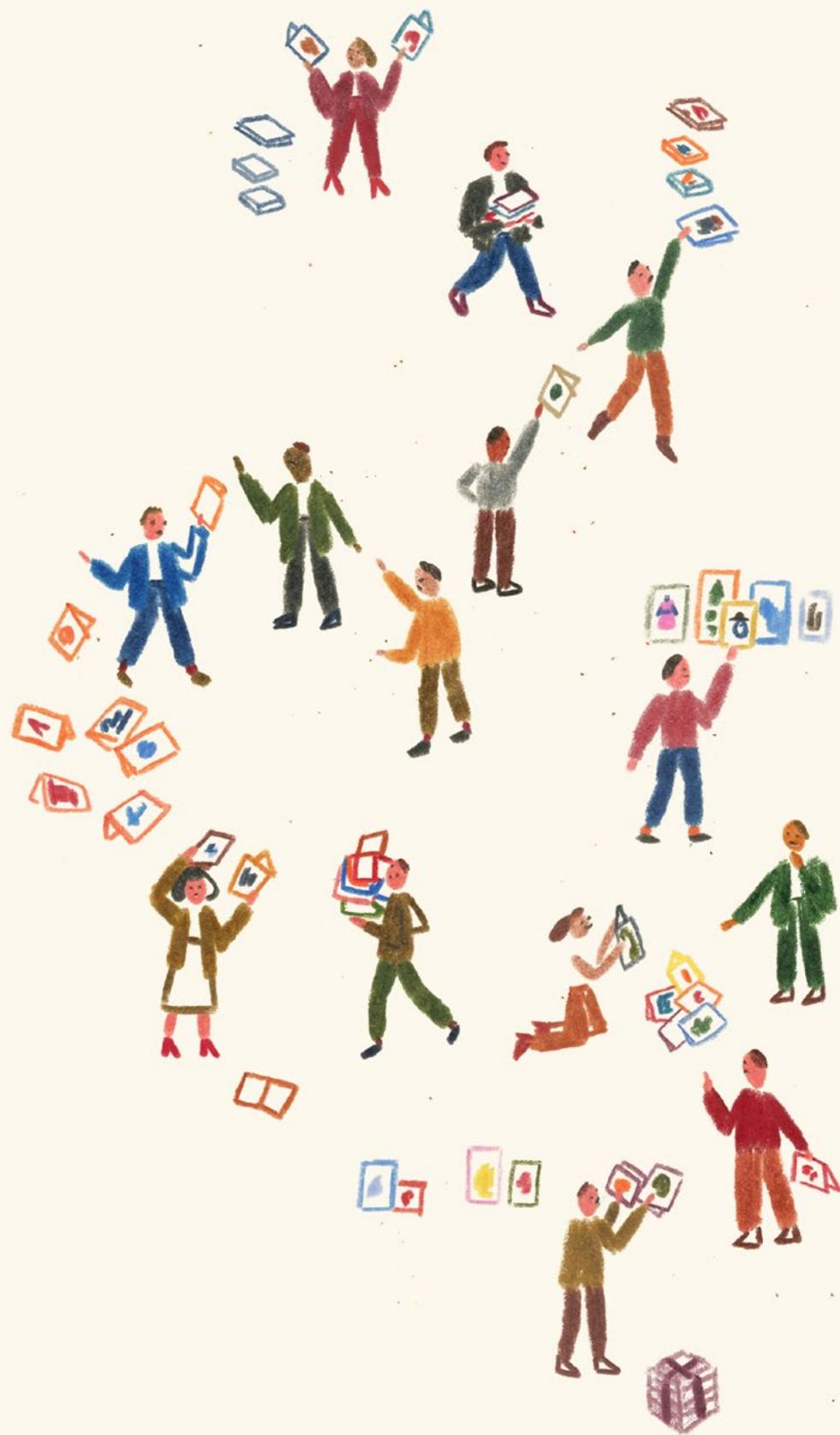
Lo importante de todos estos ejemplos es que estas experiencias necesitan existir online; en otro formato pierden elementos básicos de su constitución, como un cuadro de Velázquez sin pintura, o una canción de los Beatles sin guitarra. Todos estos ejemplos (y son solo una muestra) de la construcción y consumo de narrativas en el espacio virtual nos obliga a replantear nuestras definiciones de lectura y escritura. Creo que quedó claro que la palabra «libro» se sitúa mejor exactamente donde la tenemos: en el mundo impreso. Muchas de estas experiencias de lectura van extendiéndose hacia lugares ya muy lejanos de los libros de papel, y podemos explorarlos desde un sitio web, una app, un tablet, un laptop, un computador o un smartphone. Hoy la tendencia digital es producir artefactos que funcionan en múltiples plataformas, así que incluso el término «app para lectura» puede quedar obsoleto en un tiempo más.

Lectura y la bola del cristal

Ya son cinco años desde que comencé a «caminar sobre la luna». Es un nuevo –y para muchos desconcertante– paisaje que presenta cada vez más preguntas e inquietudes, pero también inspiraciones y posibilidades para los futuros caminos de la lectura, de la escritura y la adquisición de estos hábitos y habilidades. En el ámbito escolar, cada día aparecen más novedades para confundir aún más el escenario: inteligencia artificial, la enseñanza y el aprendizaje personalizado, entre otros. La presión de encontrar una respuesta es alta: no queremos tomar un paso en falso. Pero en la Luna no se camina como se camina en la Tierra. Los Polce y Neil Armstrong decían que tomaban «pasos gigantes» pero cuando los astronautas del Apollo llegaron a la Luna flotaban un poco, tomaban pequeños saltitos, se tropezaron y se cayeron bastante. Tuvieron que aprender a caminar en ese entorno, donde la fuerza de gravedad es mucho menor que en la Tierra. Me parece que estamos en algo parecido y creo que como seres humanos tenemos suficiente sabiduría colectiva acumulada para mirar este nuevo paisaje, evaluarlo, adentrarnos y confiar en que aprenderemos a existir en él. Solo con ensayo y error lograremos llegar a una comprensión informada de este nuevo paisaje y así aprender a usar las herramientas nuevas para expandir nuestras habilidades y hábitos de lectura y escritura, sin abandonar aquellas prácticas que nos han permitido a lo largo de tantos años informarnos, entretenernos, expresarnos y realizar reflexiones en comunidad.

Bibliografía

Gee, James Paul (2013). *The Anti-Education Era: Creating Smarter Students through Digital Learning*. Nueva York: Martin Press.



LIJ bajo la lupa de la inclusión

**Ideología y literatura.
Una relación compleja
pero no imposible**

Carolina Ojeda

269

**¿Qué lugar para la LIJ en políticas públicas de
fomento lector? Desafíos para un horizonte
inclusivo de la lectura**

Christian Anwandter

275

**Muertes en la literatura infantil chilena actual:
naturaleza, experiencias íntimas
y hechos sociopolíticos**

Maili Ow, Bárbara Gálvez y Francisca Gutiérrez

281

**Pato Lógico.
El conocimiento del mundo
como estímulo para la inclusión**

Por André Letria

295

Ideología y literatura: una relación compleja pero no imposible

Por Carolina Ojeda

CHILE

Termino de escribir esta ponencia mientras por las calles de Santiago circula «El bus de la libertad». Ese bus naranja, que recorrió algunas avenidas de la capital y Valparaíso. El bus decía, por un lado: «los niños tienen pene; las mujeres tienen vulva. Si naces hombre, eres hombre; si naces mujer, seguirás siéndolo». Y por el otro: «Nicolás tiene derecho a un papá y una mamá», haciendo directa alusión al tema que hoy nos convoca, porque ese Nicolás no es otro que el que tiene dos papás, y al que conocimos a través del libro infantil impulsado por el Movilh, patrocinado por la Dibam y por la Junji –y escrito por una psicóloga– que en el año 2014 también estuvo en boca de todos.

Esta mesa se llama LIJ e inclusión, y me parece necesario recordar la diferencia entre integración e inclusión, puesto que desde la perspectiva que les mostraré, esa distinción es muy relevante: hablamos de integración cuando esa minoría que no forma parte de lo «normal» o de la «regla general» debe adaptarse a los modelos sociales establecidos; por el contrario, hablamos de inclusión cuando es la sociedad la que va cambiando sus patrones o modelos conductuales para que la minoría deje de sentirse extraña.

En el 2014, cuando se publicó *Nicolás y sus dos papás*, la diputada Andrea Molina alzó la voz. Ella no estaba en contra del cuento (como todos los que, por supuesto, no tienen nada en contra de los homosexuales, pero que no quieren verlos), pero sí de su imposición y dijo: «Nos preguntamos, ¿si el día de mañana aparece otra ONG que quiera contar otro cuento, lo va a poder hacer o depende de la ideología que tengan? Son preguntas que nos hacemos y que nos ponen en una situación compleja y, por sobre todo, con la preocupación que tenemos de que los padres puedan elegir cuál es la mejor educación para sus hijos».

Nos vamos a quedar con dos conceptos: elegir la mejor educación e ideología.

¿Elegir la mejor educación o educar a los niños en lo que yo quiero que crean y se eduquen? Porque, efectivamente, los padres tienen todo el derecho de mostrarles a sus hijos el mundo que ellos quieren que vean, aun cuando sea un mundo reducido... y esperemos que ese niño, cuando crezca, tenga la posibilidad de ver ese otro mundo que le fue negado. Negar la existencia de personas de diferentes orientaciones, condiciones, opciones sexuales –o como quiera llamárseles– es tan absurdo como negar la existencia de las diferentes religiones o del calentamiento global (aunque aún existen quienes lo hacen) y, tarde o temprano, el niño se dará cuenta de que no todos los niños tienen un papá y una mamá, de que no todos los hombres se enamoran de mujeres y de que no todas las mujeres quieren seguir siendo mujeres por el resto de sus vidas.

Volviendo al bus de la libertad, como insisten en llamarlo sus impulsores, esta es una iniciativa del grupo ultracatólico español CitizenGo, que tiene como finalidad alertar sobre lo que llaman ideología de género que están impulsando, a su juicio, diversos gobiernos. Luchan, según ellos, por una educación libre de ideologías. ¿Será eso posible? Y, en tal caso, ¿no deberían desaparecer los colegios católicos o evangélicos, entre otros?

Además de las frases estampadas que ya les mencioné, el bus hace referencia a dos páginas web: hazteoir.org y ellibroprohibido.com, donde se puede solicitar un libro que denuncia esta ideología de género que, según sus autores, impone la homosexualidad y la transexualidad. Curioso.

Hablamos nuevamente de imposición, como si al homosexual se le hubiese impuesto serlo.

Hago referencia a esto que sucedió el mes pasado, porque me parece que gran parte del problema en torno a las libertades es que son interpretadas como si fuesen imposiciones y obligaciones para todos. Así, por ejemplo, se cree que, por legalizar el aborto, todas las mujeres estarán obligadas a abortar; que, por legalizar la marihuana, todo el mundo fumará marihuana. Las libertades son eso: mi opción de elegir si quiero hacer algo o no. Que la educación y la literatura amplíen la mirada –actualmente restringida– sobre la familia, sobre la sexualidad, sobre las opciones y orientaciones, solo implica eso: ampliar, mirar por un orificio un poco más grande para alcanzar a ver todo el cuadro y no solamente lo que yo quiero que veas.

Que los niños conozcan que existen personas homosexuales no implica, en absoluto, que ellos deban serlo; que en un 3º básico de un colegio católico haya una niña transgénero, no obliga a todos los niños a cambiar de sexo. Y que un niño lea una historia acerca de una pareja homosexual, les aseguro que no hará que se transforme en uno.

Quiero volver a la palabra *ideología*, no solo por el concepto de «ideología de género», tan de moda, sino para enraizar la palabra a la literatura. El académico inglés, Peter Hollindale, ha dedicado gran parte de su carrera a estudiar cómo la ideología se cuele en toda forma de arte; y cómo no, si los artistas son personas que tienen creencias, convicciones y una forma de ver el mundo que no se puede separar de su creación artística, algo tan íntimo y personal. Hollindale habla, entonces, de tres niveles de ideología: la ideología explícita, la ideología inherente al lenguaje y la ideología pasiva. Me referiré brevemente a cada una de ellas para que sepamos de qué estamos hablando.

En un libro que presenta una *ideología explícita*, los valores, creencias u opiniones aparecen de manera abierta y clara. En este sentido, las ideologías explícitas en los libros para niños se asocian a ideas más bien revolucionarias, creencias y opiniones minoritarias que se contraponen al orden social establecido. Su objetivo principal es mostrar una historia en torno a un tema específico, por lo tanto, el foco está puesto en lo que se cuenta más que en el cómo se cuenta. De ahí que, en ocasiones, se sacrifique la calidad literaria y estética por el hecho de atender solo a la exposición del tema.

Si bien podemos no estar de acuerdo con esto, sobre todo los que amamos la literatura, es importante tener en cuenta que, cuando recién se empieza a posicionar un tema, esta puede ser la forma más eficiente de hacerlo. Cito a la académica española Teresa Colomer, hablando de esto mismo en una entrevista. Ella dice: «No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma».

Por su presencia constante en el código textual y visual, este tipo de ideología tiende a ser rechazada por el lector debido a que, por un lado, ve que el libro está transformándose

en una mera herramienta de transmisión de una ideología con la que puede no estar de acuerdo; y por otro, porque siente que lo obligan a adoptar ciertas posturas frente a un hecho o concepto determinado. Podríamos decir que esto sucede con Nicolás (*Nicolás tiene dos papás*, 2014). En ese libro, lo único que importa es mostrar la realidad de una familia homoparental, olvidando cualquier afán estético. La misma coautora del libro, Leslie Nicholls, lo señala: «El libro no está escrito desde una técnica literaria, sino clínica».

Una de las formas de identificar este tipo de libros, que tienen una ideología explícita, sin afanes estéticos ni literarios y cuyo fin principal es mostrar e informar acerca de un tema en particular, podría ser a través de la categoría de *Narración informativa*. Esta forma de presentar los contenidos se manifiesta constantemente en los libros que aluden a la diversidad sexual: familias homoparentales, personajes transgéneros u homosexuales, puesto que nos encontramos en una etapa de reconocimiento y conocimiento de una realidad que, aunque ha existido desde que el humano es humano, no había tenido la apertura que hoy tiene.

La segunda dimensión identificada por Hollindale alude a la *ideología inherente al lenguaje*. Para el caso de la LIJ y del álbum, en particular, consideraremos tanto el código lingüístico como el visual, puesto que las ilustraciones también cuentan. Las palabras e imágenes que el autor utiliza, la manera en que construye el discurso literario y el discurso visual, el tipo de vocabulario utilizado, los colores, los primeros planos, quién es la voz que efectivamente está hablando o desde dónde estamos viendo la acción, son cuestiones relevantes a la hora de descubrir este nivel ideológico. El lenguaje crea realidad y el cómo se dice o se cuenta construye la idea que se quiere transmitir.

Por último, Hollindale habla de la *ideología pasiva*, esa que se va tejiendo junto a la historia y que, calladamente, se va asentando en la imagen, en el texto y en la materialidad del libro. La ideología pasiva pasa desapercibida, puesto que se encuentra en perfecta consonancia con los valores y representaciones sociales que retratan a una sociedad; sociedad en la que el autor está inmerso y, por lo tanto, es muy posible que él tampoco sea consciente de la ideología que está imprimiendo en su obra. En este sentido, si nos sentamos del otro lado, podríamos decir que la literatura ha sido objeto de una ideología de género que «impone» la heterosexualidad. En mi infancia, en la de mis abuelos, en la de mi madre, es seguro que nunca vimos libros con familias homoparentales... y ni siquiera monoparentales, puesto que lo que «está bien» es la familia constituida por un papá, una mamá e hijos –ojalá una parejita–. Y, aun así, en la generación de mis abuelos, de mi mamá, la mía, la de cada uno de nosotros, hubo y hay personas homosexuales. O sea que, aunque se haya impuesto la heterosexualidad, ¡no nos vimos obligados a ser heterosexuales!

Así de ridículo es pensar en la imposición de una ideología de género por el solo hecho de diversificar las lecturas y las miradas.

Peter Hollindale es lúcido a la hora de hacerse cargo y asumir la existencia inherente de la ideología en la literatura, y señala: «Nuestra prioridad en el mundo de los libros infantiles no debería ser promover la ideología, sino que comprenderla y encontrar la forma de ayudar a otros a comprenderla, incluyendo a los mismos niños».

Para el tema que nos convoca, la diversidad sexual, en un alto porcentaje hablamos de la presencia de ideología explícita, puesto que aún es algo que no está normalizado y que, lamentablemente, creo que demorará mucho en estarlo. Sin ir más lejos, y atendiendo a la igualdad de género –tema que para muchos ya está resuelto–, pensemos en la presencia de

los personajes femeninos en las historias infantiles: por un lado, cuesta encontrar a protagonistas femeninas. En un reciente estudio diseñado por las autoras de *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, encontramos que, de un universo de 5.000 libros infantiles, en un 25% de ellos, es decir, en 1.250 libros NO HAY personajes femeninos o los personajes femeninos NO HABLAN. De los restantes, solo un 20% tiene personajes femeninos que trabajan o tienen una carrera. De 5.000 libros, 3.000 tienen un personaje femenino pasivo que espera a un otro que resuelva sus problemas, ya sea un príncipe, un padre o, incluso, un ratón. Y son estos los libros que hemos leído por años, asumiendo que es así, por la ideología pasiva que contienen.

Por otro lado, si atendemos a la construcción de los personajes maternos, por ejemplo, en general serán mujeres que están dentro de la casa, que no trabajan remuneradamente y que están a cargo de todas las labores del hogar. A pesar de los avances en cuanto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a pesar de que actualmente un gran número de mujeres trabaja fuera de la casa, los libros infantiles siguen construyendo el imaginario de ficción en base a esos modelos y, como están tan normalizados, apenas reparamos en ello. Son escuetos los ejemplos que dan cuenta de lo contrario.

Ahora, si nos vamos a pensar en títulos concretos que se referan a la diversidad sexual, es posible encontrar algunos, de variada calidad literaria y que tratan el tema desde distintos puntos de vista, aun cuando siempre estaremos hablando de ideología explícita.

Oliver Button es una nena es un libro de 1979, escrito por Tommie de Paola y editado en español recién en 2002, que habla de un niño diferente porque no hacía lo mismo que el resto de los niños. A Oliver le gusta saltar la cuerda, recoger flores y bailar. El libro desarrolla esta diferencia de Oliver, sin explicitar una posible transexualidad, destacando su talento para bailar y el apoyo de sus padres.

Julia, la chica que tenía sombra de chico, ve la luz en 1976, en manos de una editorial francesa. En 1980 llega a las librerías españolas, pero es rápidamente censurado y retirado por inmoral. Es solo al traspasar la frontera del siglo XXI que el libro es editado nuevamente en español. Julia no sabe quién es hasta que se encuentra con otro niño que tampoco sabe qué es. La bella poesía de los textos y de las ilustraciones de este libro lo sitúan en un nivel muy destacado.

Jim en el espejo es un libro de 1986, de una autora sueca, que de manera simple y directa aborda el descubrimiento de Jim de su propia homosexualidad, al mismo tiempo que nos muestra cómo su madre lo ve a él, sin afrontar su verdadera identidad.

Rey & Rey, un libro de origen holandés del año 2000, aborda la homosexualidad desde el paradigma de los cuentos de hadas. Sin embargo, a pesar de haber querido normalizar la situación de que un príncipe no logra encontrar a la princesa para casarse, el gran problema de este libro es la estereotipación del hombre homosexual, puesto que el vestuario de ambos príncipes tiene elementos propiamente femeninos. Además, en la última página, cuando los príncipes se dan un beso, aparece la censura.

Titiritesa (2007), por el contrario, es una historia que no se sostiene por la homosexualidad de sus protagonistas, sino por las aventuras, y eso le suma valor literario. En este libro, se logra naturalizar la atracción que sienten ambas protagonistas, como un adicional a la historia que se nos está contando.

Mi primer amor es un libro del año 2016 que cuenta la historia de un niño de 6 años y su amigo Fran. Al protagonista le encanta hacer presentaciones musicales al estilo del

Festival de San Remo. Un día se viste con pañuelos y le muestra su show a Fran, a quien le brillan los ojos al verlo actuar. Hacen todo juntos hasta que su profesora encuentra que está muy mal que anden de la mano, que junten sus camas para dormir la siesta o que Fran le dé la bienvenida con un beso en la mejilla. Sus familias y el colegio se encargan de separarlos para siempre.

Aristóteles y Dante descubren los misterios del universo, *El chico de las estrellas* y *Te daría el mundo*, son novelas juveniles recientes, que cuentan sobre cómo los personajes protagonistas adolescentes descubren su homosexualidad. Estos libros tienen la gracia de estar bien narrados, con historias interesantes que no se quedan solo en la anécdota homosexual. Lamentablemente, libros con temática lésbica o trans no llegan con facilidad al mercado. En el mundo literario homosexual, pareciera haber también un machismo latente...

En el ámbito nacional también han surgido voces para los homosexuales. Me referiré solo a Gabriel Ebensperger porque hasta el momento es el único que merece buena crítica: saca carcajadas con *Gay gigante*, un híbrido entre novela y narrativa gráfica biográfica, que hace que toda una generación pueda sentirse completamente reflejada con su descubrimiento de la sexualidad. Se plantea preguntas y dudas por las que todo adolescente dudoso pasó, lo que lo hace un libro muy recomendable.

Joven y alocada, de Camila Gutiérrez, también se erige como un libro importante que aborda la bisexualidad de una mujer –por fin– como uno más de los temas que toca el libro. Escritura ágil, bien contado, no se pierde en clichés. Recomendable.

Es imposible hablar y leer todos los libros que cuentan historias LGBT,¹ pero sí es posible hablar de aquellos que hacen un giro a la mera historia y rescatan lo literario por sobre lo anecdótico. Por el momento, nos quedamos con la hegemonía de la ideología explícita, esperando que, poco a poco, la literatura se vaya superponiendo a la sola historia; y esperando también que la industria editorial se haga cargo, no solo de publicar, sino que de generar buena literatura.

Creo que, al menos en cuanto a la diversidad sexual, aún no podemos hablar de inclusión y LIJ; solo podremos hacerlo cuando encontremos libros en que la trama no gire en torno a la opción sexual de los padres o madres de Juan o Margarita. Cuando Floyd, por ejemplo, tire al árbol de *Atrapados*, un marco con la fotografía de sus dos mamás; cuando los padres que se aman o las madres que se aman sean tan secundarios como el papá de Max en *Donde viven los monstruos*: nunca a nadie le ha importado si el papá está trabajando o si la mamá de Max es soltera porque, sencillamente, no es relevante para la literatura y el mundo de ficción que crea la obra.

Espero que en un futuro cercano exista un libro donde la homosexualidad de los personajes no sea «el» tema, sino que hablemos de ese libro por sus ilustraciones de calidad, por su historia desafiante y novedosa y por su aporte a la formación literaria de los lectores.

Quiero creer que en algunos años más, los homófobos serán tan mal vistos como hoy lo son los nazis o los racistas. Quiero creer que los niños hombres podrán enamorarse de una niña mujer o de un niño hombre y nadie, nadie, lo mirará extraño. Quiero creer que la literatura será fundamental para eso.

¹ Lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.

¿Qué lugar para la LIJ en políticas públicas de fomento lector? Desafíos para un horizonte inclusivo de la lectura

Por Christian Anwandter

CHILE

La invitación a analizar críticamente la relación entre LIJ e inclusión abre una serie de interrogantes. Sobre la idea de «inclusión», primero, pero también sobre la lectura como práctica social. Quisiera plantear algunas reflexiones para comprender lo que está en juego en esta relación, pero también para visibilizar elementos importantes asociados a ella.

Comencemos con la palabra «inclusión» y su antónimo, «exclusión». Ambas palabras se relacionan con otras, formando series paralelas: inclusión, inclusivo, incluyente, incluido, incluir, por un lado; exclusivo, excluyente, excluido, excluir, por otro. Estas palabras, según Corominas (1987), comparten la raíz etimológica «*claudere*» (cerrar) del latín. Esta clausura al origen de la «inclusión» y de la «exclusión» distingue entre un «cerrar adentro» y un «cerrar afuera». En torno a estas palabras se articulan connotaciones positivas y negativas, que resuenan en la idea de lo común como lo «vulgar» y de lo único como lo «excelente» o «privilegiado».

Se revela así un riesgo latente al hablar de inclusión. Si la línea que divide lo que desea ser incluido y el espacio al que se quiere incluir acentúa la distancia entre ambos grupos, la inclusión puede convertirse en una compleja forma de segregación. La inclusión no debiera perder de vista el espacio mismo al que se busca incluir, y no darlo de antemano como «inclusivo». Es importante mantener sus puertas abiertas a nuevos integrantes. La inclusión plena supone una apertura tal (una ausencia de cierre) en que nadie podría verse marginado. Ese es el horizonte al que la idea de inclusión nos invita.

Hay posiciones que revelan una paradoja en la lectura. En primer lugar, está la idea de que la lectura es «el mejor camino para la inclusión». Cuando Gemma Lluch y Jesús Martín-Barbero (2010) introducen esta idea, apuntan a la lectura como motor de cambio social y cultural, más allá del placer que produce o de los aprendizajes que aporta. Según estos autores, una política pública de promoción de la lectura debe ser concebida como un «motor de la inclusión y de la cohesión social y como forma de participación ciudadana».

La idea sería ofrecer experiencias que permitan la apropiación por parte de los usuarios. Es necesario entonces personalizar estas experiencias. Si se considera la diversidad de los usuarios, la única manera en que la lectura se convierta en «experiencia de vida» (Lluch y Martín-Barbero, 2010) es tomando en cuenta sus diferencias, y no solo lo que supuestamente comparten (que tampoco habría que dar por sentado).

La otra posición no está enfocada en lo que debería suceder, sino en lo que históricamente ha sucedido. Silvia Castrillón (2007) señala que la lectura «no es ni buena ni mala en sí misma», pero «ha sido un instrumento de poder y de exclusión social». Castrillón apunta a que la lectura ha sido utilizada por las elites para mantener su posición de poder, restringiendo el acceso a ella y volviéndola así un factor importante de segregación.

Por supuesto que, al afirmar el rol elitista que históricamente ha tenido la lectura, Castrillón no está diciendo que sea elitista en sí misma. Al contrario, es posible reconocer que, tal como Margaret Meek (2008) considera que la cultura escrita aporta al «sentido del valor y la dignidad humana», además de «acrecentar nuestra conciencia, nuestra compasión y nuestra comprensión», leer permite también «cuestionar la autoridad».

En el fondo, Lluch, Martín-Barbero y Castrillón valoran la lectura desde una expectativa de democracia plena. La lectura no debe ser un saber, una práctica y una experiencia reservada a unos pocos, sino un ámbito para todos, sin importar sus características ni orígenes. A la luz de esto, la relación entre lectura, inclusión y LIJ puede abordarse en distintos niveles, que es necesario visibilizar.

Un primer nivel tiene que ver con la escolarización y la alfabetización consideradas como proceso histórico. Sol Serrano e Iván Jaksic (2010), en su artículo «El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado Liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX», describen ese proceso en que, a partir de 1840, «se emprendió una política sistemática de expansión de la cultura escrita a través de la escuela primaria». Antes, «la alfabetización estaba restringida a los sectores altos de la sociedad urbana en una población donde el 80% era rural» (Serrano y Jaksic, 2010). Sin embargo, —y recordándonos del peligro que acecha a las políticas de inclusión— el saber leer pasó a ser considerado como la frontera entre «civilización» y «barbarie», generando un nuevo principio de exclusión que estigmatizaba a quienes no sabían leer. (Y es que, si se incluye, lo que queda afuera no debiera ser estigmatizado, ampliando esa brecha entre los dos espacios. Al considerar universalmente la lectura, discriminar a los que «no leen» es, nuevamente, generar nuevas condiciones de exclusión).

Hay que distinguir entre los medios mediante los cuales la política pública dispone de un escenario para una inclusión posible, de las herramientas que entrega para dar instancias concretas de inclusión. La implementación de bibliotecas de aula y de bibliotecas escolares, desde 1995 hasta la fecha, es ejemplo de lo primero (Mineduc, 2014). La biblioteca escolar hizo posible el surgimiento de dinámicas inclusivas de lectura, al establecer centros de recursos para el aprendizaje que, además de atender necesidades curriculares, respondían a los gustos e intereses de los estudiantes. Este año se dará un paso importante en este camino, al incorporar a las escuelas de Educación Especial a la Red de Bibliotecas Escolares CRA.

La selección y compra de libros es ejemplo de lo segundo. Se trata de un momento crucial en la comprensión inclusiva de la lectura. En ella se imprime una determinada concepción sobre qué es la lectura, así como del sentido que tiene en relación con los usuarios. Por eso, al definir criterios de selección también se revela una intencionalidad específica en torno a la relación entre lectura e inclusión.

¿Qué significa que una colección sea concebida de manera «inclusiva»? En la medida en que responde a la diversidad de estudiantes, a sus gustos, preferencias y necesidades (escolares o no), es inclusiva la colección y selección que refleja esa diversidad a través de géneros, soportes, formatos, temáticas, plataformas, etc. Para que la colección sea efectivamente diversa,

los procesos de selección deben materializar principios que apuntan a este horizonte inclusivo. Hay distintas formas de hacerlo: cuotas de género o temáticas, principios generales que orientan la selección, requerimientos para atender necesidades especiales, uso de criterios de evaluación específicos para el ámbito de la inclusión, entre otros, participación de la comunidad, etc. (Acosta et al., 2017).

En el proceso de selección de libros del CRA, los evaluadores externos utilizan un criterio (entre muchos otros, cada uno con una ponderación específica que se resume en un puntaje final y una valoración crítica, dependiendo del tipo de recurso evaluado), de «valoración de las diferencias». Se espera que «un texto de la biblioteca escolar promueva la construcción de una sociedad diversa, desde una perspectiva de inclusión, ya sea por el contenido mismo o por el tratamiento que realiza de este».¹ Se busca así excluir al libro que «refleje discriminación» o «describa roles e imágenes típicamente sesgados u estereotipados o que se refiera de modo despectivo a determinados grupos». Otro criterio aborda los «derechos humanos y ciudadanía», y apunta a que los textos de la biblioteca promuevan una «escuela autónoma, democrática, conectada con su entorno cercano y el mundo global; una escuela que incluye en sus bibliotecas a los integrantes de la comunidad escolar y que promueve el respeto por el derecho de las personas sin privilegiar a nadie». Ambos criterios enfatizan que estos elementos no se presentan necesariamente de forma explícita, sino que también a través de «la visión de mundo que propone implícitamente» un libro.

Esta distinción entre lo explícito y lo implícito es relevante. El mercado editorial se apresura, a veces, a publicar material que, por abordar explícitamente un tema, descuida otros aspectos igualmente importantes, estrechando la mirada sobre la realidad. El conjunto de criterios busca atender equilibradamente distintas posibilidades, evitando la falta de sutileza. En ese sentido, es interesante el matiz existente entre promover valores considerados positivos o penalizar la presencia de valores contrarios a la inclusión.

Por otra parte, hay una discusión acerca del rol que los textos de la tradición tienen en la escuela, lo que se vincula estrechamente con la LIJ. Hay quienes consideran, como Harold Bloom, que existe un canon universal de lecturas, entendiendo por canon el conjunto de textos considerados dignos de ser leídos. En la escuela o liceo, esta mirada suele traducirse en lecturas obligatorias de textos clásicos que no siempre son leídos con interés. Estas listas rara vez son objeto de discusión en las comunidades educativas. La lectura de estos textos suele mencionarse como uno de los motivos por los cuales los jóvenes abandonan progresivamente la lectura. Según Joëlle Bahloul (2002) «ciertos géneros citados y manifiestamente rechazados por los «poco lectores» tienen como lógica común pertenecer a los géneros legítimos de los cursos escolares». La LIJ, entendida de manera muy genérica como la producción editorial enfocada especialmente para el segmento de niños y jóvenes, o que aborda temáticas de interés para ellos, es vista con desconfianza desde las versiones más inflexibles de la postura universalista, puesto que fomentaría un tipo de lectura más superficial que no permite, a la larga, acceder al canon.

Pero si la lectura ha de ser realmente inclusiva, debe abrirse a los gustos de los estudiantes, donde la LIJ ha ido ganando espacio por derecho propio. Las prácticas de lectura de la actualidad van más allá del libro impreso y, por lo tanto, promover la lectura hoy necesariamente

¹ Las distintas citas de este párrafo corresponden a la definición de los criterios, tal como aparecen en la plataforma de evaluación utilizada por el programa de Bibliotecas Escolares CRA.

implica integrar prácticas menos visibilizadas y legitimadas. Hablo, por ejemplo, de la lectura en entornos digitales, sobre todo en las redes sociales como Wattpad o Facebook, pero también de formatos menos frecuentes en el contexto escolar como el cómic, el manga, la novela gráfica, entre otros, donde es cada vez más difícil separar la cultura impresa de la cultura de la imagen, y los distintos medios en que texto e imagen circulan.

Intentando conciliar ambas posturas, Pedro Cerrillo (s.f.) propone la idea de un «canon escolar» que se abre, también, a la LIJ, tendiendo puentes y trayectorias entre los estudiantes, la LIJ y los clásicos, incorporando un factor de «adecuación» tanto a los intereses como al nivel de desarrollo del estudiante. Entonces, el canon escolar «debiera ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras más apropiadas por su calidad literaria, por su adecuación a los intereses de los lectores según sea su edad, y por su capacidad para la educación literaria de los mismos». Si bien Cerrillo sitúa su propuesta a nivel de «obras», podríamos afirmar que las colecciones pueden ser «inclusivas» en distintos niveles: por recoger principios inclusivos como criterios de conformación de colección, por seleccionar títulos de acuerdo a criterios que consideran la inclusión, por incluir tanto obras clásicas como provenientes de la LIJ, que abordan explícita o implícitamente cuestiones ligadas a la diversidad, por ejemplo.

Para terminar, es necesario resaltar un eslabón fundamental en la mirada inclusiva de la lectura: la mediación. Es el mediador el que, en última instancia, se encuentra directamente con la diversidad viva de los lectores (y no lectores). Su tarea es convocar a todos en la lectura con una mirada abierta, atento a las particularidades de cada lector y preparando actividades y lecturas plurales. En palabras de Beatriz Robledo (2017), el mediador «infunde sople vital a los libros, pero también anima al lector a entablar una relación más personal con los materiales de lectura». Debe, sobre todo, abrir conversaciones libres, desprejuiciadas, en que todos puedan opinar y ser escuchados. Gracias a la mediación inclusiva, la lectura individual tiene la oportunidad de volverse colectiva, y lo colectivo tiene la oportunidad de enriquecerse con lo singular. Para lograrlo, el mediador requiere de un espacio agradable y accesible, con colecciones diversas en formatos, géneros y soportes, con títulos tanto de la tradición como LIJ, que permitan ofrecer instancias múltiples de lectura con el potencial de convertirse en experiencias de vida. Pero también requiere, como profesional, de una concepción amplia de la lectura, y una formación y conocimientos que le permitan ofrecer instancias auténticamente inclusivas. Una política pública de fomento lector inclusiva debe articular estos distintos niveles, destinando parte de sus esfuerzos a permitir instancias de mediación en que las colecciones y los usuarios puedan acercarse progresivamente.

Bibliografía

Acosta, Corina; Anwandter, Christian; González, Paulo; Valenzuela, Alejandro (2017). *Mecanismos y criterios de selección de libros en Chile*. Santiago de Chile. En <http://cerlalc.org/es/producto/mecanismos-y-criterios-de-seleccion-de-libros-en-chile/>

Bahloul, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bloom, Harold (2006). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

----- (1998). «Elegía al canon», en Enric Sullà (comp.). *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros.

Castrillón, Silvia (2007). «Organización de la sociedad civil Por el derecho a leer y escribir», en Plan Nacional de la Lectura. Buenos Aires, Argentina.

Cerrillo, Pedro (s.f.) «Educación literaria y canon escolar de lecturas». En http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d

Corominas, Joan (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Lluch, Gemma; Martín-Barbero, Jesús (2010). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá-Valencia: CERLALC-UNESCO.

Meek, Margaret (2008). *En torno a la cultura escrita*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Mineduc (2014). *20 años de Bibliotecas Escolares CRA*. Santiago de Chile: Mineduc. En https://issuu.com/bibliotecas_cra/docs/20_anos_de_bibliotecas_escolares_cr_a14a10b868c559

Robledo, Beatriz (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Ediciones SM.

Serrano, Sol; Jaksic, Iván (2010). «El poder de las palabras: la Iglesia y el Estado Liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del siglo XIX». En María Isabel Orellana. *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago de Chile: Dibam.

Muertes en la literatura infantil chilena actual: naturaleza, experiencias íntimas y hechos sociopolíticos

Por Maili Ow, Bárbara Gálvez y Francisca Gutiérrez

CHILE

1. Presentación

En los últimos años se han incorporado en la literatura infantil chilena temas complejos y hasta hace poco vedados por el mundo adulto que selecciona lo que los niños y niñas han de leer. Esta ponencia aborda cómo se representa la muerte en obras infantiles chilenas publicadas entre los años 2010 y 2017. El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: *¿A dónde van los que mueren? La representación de la muerte en literatura infantil chilena actual*, financiado por la Pastoral de la Universidad Católica de Chile. Se estudia un corpus de 24 obras de distintos géneros y temáticas que abordan la muerte ya sea como foco central o tangencial. Los resultados permiten configurar cuatro agrupaciones en torno a la temática: muerte como parte del ciclo vital; muerte en un mundo personificado por animales; experiencia íntima de la muerte y procesos políticos y muerte.

2. Comprensión de la muerte a través de la literatura infantil

Como consecuencia de la incorporación de la temática en obras infantiles y juveniles, se ha observado un aumento de investigaciones que intentan establecer cómo se representa la muerte, cuál es el nivel de comprensión y cuáles las respuestas que los niños tienen frente a la misma.

Arnal, et al. (2014) señalan que los autores utilizan diversas estrategias para desmitificar el final de la vida: optimismo frente a la muerte, la muerte como una renovación de la vida o como un acontecimiento necesario para la vida, entre otros. Asimismo, Coxet et al. (2005) y Arnal (2011), señalan que el nivel de comprensión y evolución que tengan los niños dependerá de su edad y crecimiento biológico, emocional e intelectual, pudiéndose establecer tres etapas que van desde los dos años hasta la adolescencia. A lo largo de estas etapas, los niños progresarán en el entendimiento de los conceptos de irreversibilidad, inevitabilidad, universalidad y *cese de funciones biológicas* (Poling y Hupp, 2008; Wiseman 2013). Un niño entenderá la muerte si logra visualizar que cuando una persona muere no vuelve a estar viva (irreversibilidad), que no se puede evitar (inevitabilidad), que todos mueren (universalidad), y que implica dejar de respirar, moverse o sentir (cese de funciones biológicas) (Quiles y Quiles, 2016).

En otra línea, Corr (2004) analiza obras que abordan la muerte desde una perspectiva espiritual, clasificándolas en tres grupos: significación, conexión y trascendencia. Las que

refieren significación presentan formas de encontrar sentido y continuidad tras la muerte. Las obras de conexión muestran cómo se conectan las personas gracias a la muerte, ya sea a través de rituales, memoriales o apoyo emocional. Por último, las obras de trascendencia enfatizan que la vida y la muerte son dos partes de una misma realidad y que por lo tanto la muerte no es más que el inicio de una nueva vida en otro lugar.

3. Corpus

Para asegurar la representatividad de obras recientes, se delimitó como rango temporal los años 2010 y 2017, aun cuando la producción nacional cuenta con obras anteriores que abordan esta temática. A su vez, se seleccionaron obras que pueden ser consideradas para un público infanto-juvenil, con la complejidad que esto conlleva; se revisó la producción editorial destinada desde los 4 a los 10 años.

Especialmente complejo fue determinar cómo definir lo que constituye una producción nacional: ¿de autor-ilustrador nacional?, ¿editada en Chile?, ¿de editorial chilena? Finalmente, se optó por obras que cumplieran, al menos, con uno de los siguientes criterios: a) ser de autoría nacional (autor y/o ilustrador chileno), aun cuando la obra no fuese editada en el país; b) tener ISBN de Chile, incluso en los casos que los autores no fueran chilenos y la obra corresponda a una edición nacional de un libro internacional que excede el rango temporal (2010-2017).

Esta flexibilidad en los criterios obedece a la necesidad de dar cabida a la producción que hoy se encuentra en Chile, que circula en bibliotecas y librerías y que permite caracterizar su estado respecto del tratamiento de la muerte.

Se revisaron catálogos de 59 editoriales, sean estas de carácter independiente, pequeñas y de reciente creación, como también las multinacionales o nacionales ya consolidadas. La revisión dio como resultado un corpus de 24 obras, pertenecientes a 12 editoriales, destacando las nacionales, pequeñas y emergentes que tienen más títulos vinculados a la muerte, en comparación con las editoriales multinacionales que, por la escasa producción en relación al tema, parecieran ser más convencionales al respecto. En términos de géneros, se obtuvo una diversidad de opciones: 15 libros álbum, 4 libros ilustrados, 2 novelas, 2 textos poéticos y una narración sin palabras.

4. Muerte como tema de la LIJ

En el análisis de las obras se han podido construir cuatro categorías temáticas: a) muerte como parte del ciclo vital; b) muerte en un mundo personificado por animales; c) experiencia íntima de la muerte; y d) procesos políticos y muerte.

4.1. Muerte como parte del ciclo vital. La naturalidad de la muerte, su carácter universal, inevitable e irreversible es presentado en dos obras que sitúan el conflicto en un espacio no familiar, más bien distanciado y de corte reflexivo. En *Es así* (Valdivia, 2010), el protagonismo no está focalizado en un ser singular, al menos en el modo verbal, ya que los que protagonizan el ciclo vital son «los que vienen» y «los que van». El distanciamiento se expresa, además, en la construcción de una voz narrativa en tercera persona y en la propuesta de imágenes que establecen poco contacto con los lectores a través de sus miradas y posiciones en la página: no hay primeros planos ni imágenes

frontales que demanden al lector directamente. De esta forma, si bien se construye la idea de un proceso vital que incumbe a todos, al mismo tiempo este «todos» es genérico y no encarna en un lector particular.



La muerte como parte del ciclo de la vida también se presenta en la obra *Vivo* (Franco, 2012), que está narrada en primera persona logrando así identificación con el protagonista y su reflexión en torno a la vida, quien la reconoce en la naturaleza y en sí mismo «Vivos están todos los seres que en el mundo viven...». Es imprescindible el uso del color en esta obra, dado que al inicio usa diversos colores para representar la energía de la vida.



El texto presenta la muerte como un quiebre en el que «los seres vivos dejan de hablar...» lo que se ejemplifica en un pájaro que ha muerto. Además de esto, la imagen presenta una variación de color al teñirse de un morado oscuro y profundo que acompaña al texto: «Pareciera que la vida ya no está...».



Tal como se visualiza, el tono oscuro de fondo comienza a variar pasando por el gris para llegar a tonalidades claras, a las cuales se añaden colores cálidos y personajes con vida, lo cual aporta a la comprensión de la muerte como parte de un ciclo, acompañado del texto verbal: «Poco a poco entiendo que la vida nunca se ha ido...» para cuando vuelve a los tonos cálidos se reconoce que «Poco a poco todo nuevamente vuelve a estar vivo...».



En ambos textos, la construcción de las imágenes y el uso del color se vuelven recursos fundamentales para la comprensión del tema, dado el carácter multimodal del género libro álbum.

4.2. Muerte en un mundo personificado por animales. Animales con características y reacciones humanas, es otra de las formas en las que se presenta la muerte. Ejemplos de lo anterior son las obras *Ovidio y Olimpia* (Moraga y Varela, 2011) y *El árbol de la memoria* (Teckentrup, 2015).

En *Ovidio y Olimpia*, se narra en tercera persona la historia de dos ovejas que viven en una granja; la muerte se presenta como un accidente cuando Ovidio se acerca a un panal de abejas, siendo las picaduras el motivo de su fallecimiento. El dolor de Olimpia por la muerte de su amigo es una de las escenas más potentes del relato. Ella expresa el sufrimiento en sus constantes balidos, mientras le acompañan otros animales. «Ovidio ya no estaba y Olimpia se quedaba sola. ¿Qué sería de Olimpia ahora?». Respecto a lo anterior, se presenta la despedida con énfasis en la doliente: Olimpia.



El árbol de la memoria relata el final de la vida de un zorro cansado, quien se recuesta en el bosque y «se queda dormido, para siempre». El resto de los animales, que se incorporan uno a uno a la secuencia narrativa, reflexiona sobre la importancia de recordar al ser querido, reviviendo los momentos compartidos junto al zorro. El recuerdo se vuelve el foco de lo narrado, haciendo crecer un árbol color naranja que refleja cómo a partir de la memoria se puede tener en vida a quien ya no está. «Así, el zorro vivió en sus corazones para siempre».



4.3. Experiencia íntima de la muerte. Uno de los rasgos de hoy y de siempre de la literatura infantil es el protagonismo de niños y niñas. En el corpus analizado, la mayoría de los relatos (15 de 22) son protagonizados por niños o niñas que participan de procesos de muerte y que se caracterizan por ser personajes complejos y dinámicos que se preguntan sobre la muerte planteando cuestionamientos emocionales y racionales, referidos a sí mismos, a la familia doliente, a los difuntos, la trascendencia, la vida y su sentido.

Por ejemplo, *¿Dónde está güelita Queta?* (Gutiérrez y Omist, 2011), se cuestiona el niño protagonista del libro homónimo: «¿Cómo hará para venir, si ni viajando en avión hemos podida verla? ¿Y cuál es su estrella?» En estas interrogantes, el protagonista da cuenta de un aspecto clave de la comprensión de la muerte: su *irreversibilidad*. En este caso, el protagonista aún no alcanza la comprensión completa de la muerte como un proceso irreversible y que, por lo tanto, su abuela no regresará.

El niño que quería atrapar el viento (Kühne, 2013) presenta un diálogo entre el protagonista y su padre tras enterrar a su mascota. En este intercambio, se aprecia cómo el niño aún no tiene una comprensión completa de la muerte:

–¿Hay algo que pueda hacer para que viva otra vez?

–No, hijo, nada.

–Por favor, papi –imploró–. ¡Haz algo para que siga con nosotros! Quiero jugar de nuevo con él, quiero hacerle cariño otra vez.

–No se puede.

Otra pregunta que emerge es sobre la trascendencia material, sobre el lugar al que van los que mueren, revelando de esta forma la dificultad para comprender que morir supone un cese de funciones biológicas, que el que muere no va a «ninguna parte», al menos, a un

lugar físico como el que abandona. Este cuestionamiento excede la infancia y se vincula con creencias religiosas e ideas filosóficas que, de algún modo, ya están presentes en estas obras. Por ejemplo, en *El vuelo de Francisca* (Ríos y Pérez, 2011), tras la muerte de la abuela, el protagonista se pregunta cuestiones como: «¿A dónde se van las abuelas cuando se van?, ¿Tú crees que Francisca pueda volver?, ¿Si uno es fuerte y tiene miedo es que deja de ser fuerte?».

Considerando las categorías de Arnal (2011), es posible afirmar la presencia de respuestas esperanzadoras frente a las situaciones de muerte por parte de los protagonistas, tales como *permitirse estar triste, aceptar la muerte y asumir que la vida ya no será la misma tras la partida*. En muchas de estas obras, además, se constata un *recuerdo positivo, de misión cumplida*. Tal es el caso de *Hermana* (Valdivieso y Olivos, 2015), en el que el protagonista construye un significado propio para la muerte: «Entonces descubrí que morir es ponerse invisible», que le permite dar continuidad a la relación que tenía con su hermana y, de algún modo, ser el consuelo para sus devastados padres: «A veces tengo que decirle a mi papá que ella está bien», «Porque en un ojo estoy yo y en el otro mi hermana. Y mi mamá se ríe con los dos ojos».

El protagonismo de los niños y niñas se vuelve especialmente relevante, de proactividad y soporte del derrumbe de los adultos, en los libros en los que la situación de muerte se produce en contextos de intimidad familiar, particularmente, en los que se refiere la partida de abuelos y hermanos. Libros como *Cuando los peces se fueron volando* (Bertrand y Olea, 2015) y *Ana y los botines rojos* (Bombal et al., 2010); o los ya referidos *El vuelo de Francisca* y *Hermana*, que presentan protagonistas que toman una posición de distanciamiento de los adultos, cuestionando sus reacciones y asumiendo un rol de sabiduría y contención de los mayores.

Por ejemplo, en *Cuando los peces se fueron volando*, la muerte del hermano agudiza una mirada crítica sobre los adultos, como seres que «pierden la cabeza» y se derrumban ante la partida del hijo: «Una mujer tiene un espejo y se rompe. Como mi mamá que lloró y lloró esa noche», «Un hombre tiene fuego y se apaga. Como mi papá cuando mi hermano dejó su silla». En ambos casos, las ilustraciones refuerzan y resignifican –al no mostrar los rostros de los padres– el estado de devastación en el que se encuentran estos.



En *Ana y los botines rojos*, la pequeña Ana, de 7 años, asume el protagonismo para ayudar a su madre Lidia a enterrar las botas que su madre (la abuela de Ana) le heredó y que se niega a dejar de usar. En un enlace intergeneracional, la protagonista logra que su madre vuelva a sentir que puede pisar fuerte aun cuando su propia madre ya no esté: «Ana le entregó el regalo a su madre. Lidia se sorprendió al abrir el paquete y encontra los botines. –Mamá –le dijo Ana–, tú ya sabes caminar. Juntas decidieron enterrar las cansadas botas en el jardín».

4.4. Procesos políticos y muerte. La muerte, en el escenario de crisis sociopolítica instaurado por la dictadura, ha empezado a tener más espacio en la producción nacional, dando un paso más respecto de obras iniciáticas como fue *La composición*, de Skármeta y Ruano (2000). Si bien en esta obra se aprecia una de las primeras representaciones de protagonistas de la dictadura, no se aborda de forma específica la muerte, aun cuando se la sugiere. A casi dos décadas de su primera edición, es factible encontrar nuevas producciones que suponen un avance en el tratamiento del tema al representarlo con mayor complejidad y asertividad. Se referirán 4 obras: un poemario, dos libros álbum y un libro ilustrado; todos ellos editados desde 2013 a 2017.

Niños (2013), de Ferrada y Quien, incorpora 34 poemas creados a partir del listado de niños ejecutados y desaparecidos durante la dictadura. Son poemas –y de allí su profunda riqueza y aporte a la formación de los lectores– que expresan con nitidez el mundo infantil; en estos casos, un mundo que no fue pero que pudo haber sido encarnado por menores que murieron teniendo entre 1 mes y 14 años de vida. La muerte no es el motivo de estos poemas, sí la infancia, una infancia posible que se vuelve trágica al conocer el contexto de producción que originó la obra. A modo de ejemplo, se ha tomado un poema creado para una niña que fue ejecutada cuando tenía un mes de vida, donde se expresa un futuro que no llegó, un futuro infantil que inaugura la presencia de esta niña en un mundo que apenas si conoció:

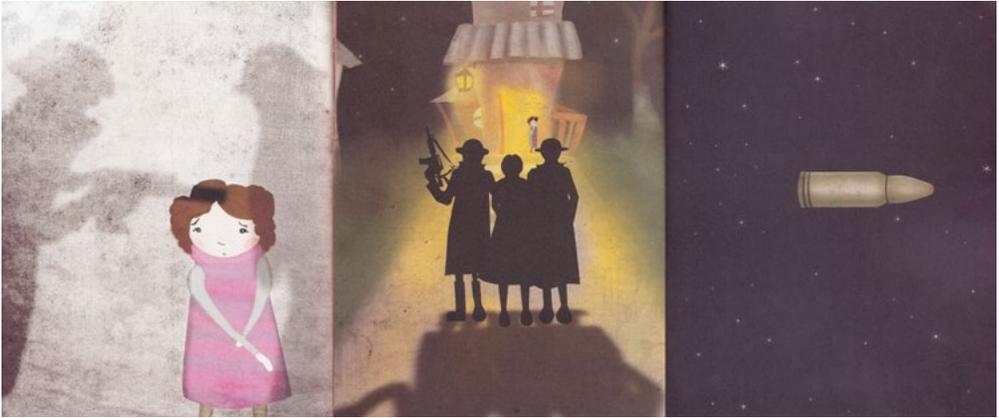
Alejandra

Por primera vez la verá llegar.
Su madre la hace dormir

Con una canción en la que le cuenta que vendrán las flores.
Una canción de cuna que dice que vendrán los pájaros y que el sol
Será un pequeño abrigo.

Por primera vez, la primavera.

Canto para mañana (2013), escrito e ilustrado por Calú López, es parte de la Colección Hablemos de... editada por Ocho Libros como fruto de un trabajo conjunto con la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi y apoyado por la Fundación Heinrich Böll Stiftung Cono Sur. Destaca la asertividad con la que se presenta el asesinato de una madre ante los ojos de su hija. La pequeña Angelita es testigo de la visita de las sombras (forma en que se denomina y representa visualmente a los represores) a su casa por la noche, de cómo registran el lugar y finalmente asesinan a su madre. Tres imágenes son especialmente reveladoras: la niña siendo encañonada por las sombras, la niña observando a lo lejos a su madre detenida, y la imagen de la bala que pone fin a su vida:



También es muy reveladora la página en la que se refiere la muerte de Allende. De forma inédita y valiente, esta obra representa al presidente muerto en un libro que busca, en palabras de sus creadores, la reflexión con los lectores en formación.

SHH...

(Algunos estaban seguros
De que la noche traería
Para ellos una invitación,
Pero no querían recibirla,
Así que, mucho mejor,
Fueron a dormirse antes
De tiempo, antes de recibir
Cualquier noticia).



Un diamante al fondo de la tierra (Buitrago y Blanco, 2015), obra ganadora de la Medalla Colibrí 2016 en la categoría Mejor Libro Ilustrado, sugiere la situación de muerte desde la perspectiva infantil, construida a partir de una tarea escolar: conversar con los compañeros acerca de los miembros de la familia: «La profesora nos dijo que hablaríamos con nuestros abuelos si estaban vivos, y contáramos sus historias... Mi abuelo está vivo, claro, pero no sabe nada de la abuela ni de su país. Ahora mira por la ventana». Intercalado entre otros relatos, el protagonista hilvana la historia de su abuelo que vivió la represión y el exilio. Con ilustraciones realistas, en escala de grises, la obra construye un mundo que evoca –pues nunca se dice verbalmente– el golpe y sus días posteriores. En este contexto, se refiere la detención y desaparición de la abuela, quien constituye el eje del recuerdo, ya no tanto del niño sino del abuelo.

Como en otros libros que tienen un fuerte componente visual, la muerte se contextualiza y se sugiere a través de potentes imágenes. Por ejemplo, la doble página que refiere la detención de la abuela:

Es interesante el modo en que está construida la imagen, con una mujer detenida a la que no se le ve el rostro, sentada en el asiento trasero del vehículo de los raptos, representados con detalle en sus facciones (lunares, arrugas, manchas) y bajo el anonimato de gafas oscuras. Todo esto reflejado en el espejo retrovisor de un automóvil que avanza por la carretera, en un juego de presente-pasado, pues si bien se aprecia el camino que viene por delante, también se aprecia el que queda atrás.

Es este contexto y el recuerdo del abuelo, los elementos que permiten hipotetizar –desde la ingenuidad, pero certeza del protagonista– que la abuela ha sido asesinada por los agentes de la dictadura. Aunque el niño no conoció a esta abuela detenida-desaparecida, su ausencia le llega por la añoranza del abuelo.

Historia de un oso (Herrera y Osorio, 2016), versión libro del corto animado ganador del Premio Oscar 2016, presenta una narración enmarcada en la que el protagonista, dedica su vida a contar historias usando un pequeño teatrillo portátil, relata la historia de una familia de osos separada por la detención y represión del padre. Los dos niveles de la narración se entrecruzan, permitiendo hipotetizar que el protagonista cuenta su propia historia y que, por lo tanto, es él mismo quien ha sufrido, al menos en parte, los golpes, encierro y separación de la familia. Si bien no presenta de manera directa la muerte, el libro recrea un escenario de represión propio de una dictadura.



Conclusiones

A partir de los análisis presentados, se puede concluir en torno a dos ejes o niveles: la muerte en las obras y la muerte en la LIJ chilena.

En relación a las obras, se aprecia la combinación de lenguajes, con una cada vez mayor presencia de géneros multimodales que abordan el tema de la muerte: libros ilustrados, libros álbum y narraciones sin palabras. Es decidir el papel que juega el uso del color en la construcción y evolución del mundo creado (por ejemplo, *Vivo* o *Canto para mañana*) y el potencial de significado que comunican las imágenes, que parecieran ser más osadas que las palabras, es decir, van un paso adelante en la asertividad para comunicar los conflictos

y situaciones complejas. Lo que no dice la palabra, lo dice una imagen, por ejemplo: la imagen de Allende muerto (*Canto para mañana*) o la imagen de los aviones de guerra sobre Santiago (*Un diamante al fondo de la tierra*).

En cuanto a los temas, el corpus analizado presenta apertura al tratamiento de crisis política, en particular, situaciones vinculadas al golpe y la dictadura: detenciones (*Canto para mañana*, *Un diamante al fondo de la tierra*, *Historia de un oso*), represión y tortura (*Historia de un oso*), exilio (*Un diamante al fondo de la tierra*), desaparición (*Niños*, *Historia de un oso*, *Un diamante al fondo de la tierra*, *Canto para mañana*) y asesinato (*Niños*, *Un diamante al fondo de la tierra*, *Canto para mañana*).

La representación de la muerte también aparece en el mundo animal, como parte de un ciclo que naturaliza-normaliza el morir, situándolo en un proceso mayor: la vida. Los entornos naturales contruidos a partir de las imágenes contribuyen a dar este carácter de habitualidad y universalidad de la muerte, del que participan todos los seres vivos.

En una línea distinta, se aprecia el tratamiento de la muerte en contextos íntimos, familiares, en los que los niños toman protagonismo y proactividad, convirtiéndose en pilares de los adultos que se derrumban ante la partida de hijos o padres (*Hermana* y *El vuelo de Francisca*). Un conjunto importante de las obras estudiadas da cuenta de la muerte como proceso humano que posiciona el recuerdo del que parte en un eje de las narraciones. En efecto, pareciera ser que si bien no se menciona la trascendencia espiritual (solo una de las 24 obras lo señala), existiría un tipo de trascendencia muy concreto: los que mueren siguen entre los que viven por medio del recuerdo. Generalmente, este recuerdo es positivo y destaca sus vidas como vidas plenas.

En términos de estructura, los finales que se proponen en estas obras están lejos de ser «conciliadores» y de buscar una respuesta que aminore el peso de la muerte. Así como no se desconoce que esta involucra sentimientos de pérdida y tristeza, tampoco se concluyen las obras con finales moralizantes, pero sí, en muchos casos, de aceptación de la pérdida.

En relación con el campo de la LIJ chilena y cómo esta ha ido incorporando el tema de la muerte, se puede afirmar que hay una distancia entre grandes editoriales y editoriales pequeñas, especializadas. Son estas las que están dinamizando la producción en términos temáticos y se sitúan en una posición de liderazgo. Esto se relaciona, además, con el hecho de que son precisamente estas editoriales las que apuestan por los géneros que parecieran resultar más propicios para abordar la muerte, aquellos en que la palabra cede el protagonista, o al menos, lo comparte con la palabra. Finalmente, esta mayor presencia de la imagen también permitiría que el tema de la muerte llegue a lectores cada vez más pequeños, que no requieren de un acceso al código verbal para aproximarse a ella, tal es el caso de la narración sin palabras: *Alguien se va y otros llegan*.

Bibliografía

Arnal, Javier (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, España.

Arnal, Javier; Etxaniz, Xabier; López, José (2014). *Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil*. Universidad del País Vasco: España.

Avello, David; Cocq, Karina (2016). *El niño Manuel*. Santiago de Chile: Editorial SM.

Bagley, Jessixa (2016). *Barcos para papá*. Santiago de Chile: Ediciones B.

Bertrand, Sara; Olea, Francisco (2015). *Cuando los peces se fueron volando*. Medellín: Editorial Tragaluz.

Bombal, Mónica; Amenábar, María de los Ángeles; Romero, Bernardita (2010). *Ana y los botines rojos*. Santiago de Chile: Editorial SM.

Buitrago, Jairo; Blanco, Daniel (2015). *Un diamante al fondo de la tierra*. Santiago de Chile: Amanuta.

Canela, Juanita (2012). *Alguien se va y otros llegan*. Santiago de Chile: Ocho Libros.

Corr, Charles (2004). «Spirituality in Death-Related Literature for Children», en *Omega: The Journal of Death and Dying*, vol. 48, N° 4, 365-381.

Cox, Meredith; Garrett, Erin; Graham, James (2005). «Death in Disney films: Implications for children's understanding of death», en *Omega: The Journal of Death and Dying*, vol. 50, N° 4, 267-280.

Davies, Benji (2015). *La isla del abuelo*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Fernández, Fátima; Acosta, Alejandra (2016). *En algún lugar*. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Ferrada, María José; Carrió, Pep (2017). *La tristeza de las cosas*. Santiago de Chile: Amanuta.

Ferrada, María José; Quien, Jorge (2013). *Niños*. Santiago de Chile: Grafito.

Franco, Andrea (2012). *Vivo*. Santiago de Chile: Pehuén.

Gutiérrez, Nahir; Omist, Alex (2011) *¿Dónde está güelita Queta?* Santiago de Chile: Planeta.

- Herrera, Antonia; Osorio, Gabriel** (2016). *Historia de un oso*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Herrera, Jaime; Palma, Carlos** (2012). *El jardín encantado*. Santiago de Chile: Edebé.
- Kühne, Walter** (2013). *El niño que quería atrapar el viento*. Santiago de Chile: Ocho Libros.
- López, Calú** (2013). *Canto para mañana*. Santiago de Chile: Ocho Libros.
- Moraga, Ana María; Varela, Cecilia** (2011). *Ovidio y Olimpia*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Moreno, Nathalie; Salinas, Loreto** (2012). *La abuela de Florencio*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Poling, Devereaux; Hupp, Julie** (2008). «Death sentences: A content analysis of children's death literature», en *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 169, N° 2, 165-176.
- Quiles, María José; Quiles, Yolanda** (2016). *El niño en duelo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ríos, Brenda; Pérez, Leonor** (2011). *El vuelo de Francisca*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Schmidt, Alejandra; Olavarría, María José** (2010). *La mamá de la mamá de mi mamá*. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Schkolnik, Saúl; Cardemil, Carmen** (2013.) *¿Quién mató a la Tenquita?* Santiago de Chile: Zig-Zag.
- Skármeta, Antonio; Ruano, Alfonso** (2000). *La composición*. Caracas: Ekaré.
- Teckentrup, Britta** (2015). *El árbol de la memoria*. Santiago de Chile: Hueders.
- Valdivia, Paloma** (2010). *Es así*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdivieso, Luz; Olivos, Florencia** (2015). *Hermana*. Santiago de Chile: Vasalisa.
- Wiseman, Angela** (2013). «Summer's end and sad goodbyes: Children's picturebooks about death and dying», en *Children's Literature in Education*, vol. 44, N° 1, 1-14.

Pato Lógico. El conocimiento del mundo como estímulo para la inclusión

Por André Letria

PORTUGAL

Soy ilustrador y editor. Trabajo como ilustrador hace veinticinco años y hace cerca de siete decidí crear una editorial: el Pato Lógico.

El primer libro

Quiero comenzar contándoles una pequeña historia, la de la publicación del primer libro de esta editorial. Se trataba de un texto sobre el Benfica, el mayor club de fútbol portugués. Diría, incluso, el club más grande del mundo. Como se ve, soy un fan del fútbol y un fervoroso adepto del equipo.

En la primera elección que hice como editor me dejé llevar por el peso de este coloso deportivo e imaginé que un libro sobre un club con millones de seguidores sería el mayor éxito editorial del siglo. Las ventas, ciertamente de miles por mes, soportarían los próximos proyectos de la editorial por muchos años.



Una vez que la obra estuvo lista, organicé una estrategia de marketing el día de la presentación del equipo al inicio de la temporada, en un estadio con cerca de cincuenta y cinco mil personas. ¡Se vendieron cuatro libros!

Esta pequeña anécdota da cuenta de mis primeras desilusiones como agente activo en el mundo editorial. Desde luego, como hincha del Benfica, por confirmar que los adeptos del fútbol (y los del equipo en particular) no son necesariamente fans de los libros; pero también como editor, al percibir que, por más atractivo que parezca el tema del libro, no le garantiza empatía y contacto con el público.

Domingo vamos a luz cuenta la historia de un padre y de un hijo que en un día de juego recorren el camino al estadio, mientras recuerdan la memoria de un abuelo ausente. Es un texto que habla de la memoria, de la relación entre generaciones, del reparto de afectos y

del respeto por los adversarios y por el otro. El fútbol solo sirve de excusa. Tal vez por eso, por no ser un producto obvio, este libro quedó irremediabilmente condenado al fracaso.

Nuevas necesidades

Estos obstáculos sumaron nuevas cuestiones, como desarrollar libros que precisan de tiempo para ser explorados, para ser comprendidos; libros que estimulan el pensamiento crítico; libros que desafían la inteligencia del lector; libros que no siguen las reglas de un medio que los trata muchas veces como mercancía de consumo rápido.

Por encima de todo, en un medio adverso a las editoriales independientes, sin condiciones para competir con grandes proyectos editoriales, ¿cómo hacer llegar estas obras a nuevos lectores? Por lo tanto, el acceso de los lectores a los catálogos del Pato Lógico tenía que ser desarrollado de formas diferentes de aquellas que apenas están al alcance de las grandes editoriales.

El proyecto educativo de Pato Lógico

Como respuesta a estas cuestiones, el Pato Lógico se ha convertido en un proyecto educativo. Lo que comenzó apenas como una editorial, hoy extiende su actividad a escuelas, bibliotecas y otras instituciones, a través de un servicio educativo que asienta su práctica en la idea de que la democratización del conocimiento estimula la curiosidad.

Este enfoque diversificado permite un acceso personalizado a las capas del público que no son naturalmente lectores, pues pertenecen a medios familiares que no estimulan la lectura o viven en lugares geográficamente aislados, lejos de bibliotecas u otros espacios culturales. Son lugares que tienen dificultad para conseguir visitas de autores o animadores culturales, y que requieren un acompañamiento más cercano en el contacto con los libros.



Así, en lugar de una situación convencional de producción orientada a la venta exclusiva en librerías, se ha moldeado un proyecto que hoy existe con un formato de alcances múltiples, buscando un proceso de educación del lector basado en la experiencia lúdica del disfrute de la lectura.

¿Cómo funciona el servicio educativo de Pato Lógico?

El servicio educativo logra promover y desarrollar el tema de la inclusión a través de la actuación en diversas áreas como la educación cívica, la sensibilización sobre la

diferencia, la igualdad de género y, sobre todo, la de la accesibilidad de los contenidos a escuelas y bibliotecas. Por ende, utiliza los libros como punto de partida para una serie de aplicaciones prácticas creadas a partir de su contenido y temas tratados.

Los proyectos del Pato Lógico se desdoblán en varias vertientes que permiten un trabajo diversificado con los lectores. De un libro pueden nacer exposiciones, talleres pedagógicos, sesiones de autores, fiestas, eventos, entre otros. Cada obra, además de sus cualidades artísticas, se transforma en una plataforma para la reflexión sobre el ser humano y la sociedad que lo rodea.

Este trabajo presupone la noción de que ambientes y tiempos diferentes de reflexión y de apropiación del contenido favorecen el surgimiento de nuevas miradas. En cada uno de estos espacios el equipo de Pato Lógico trabaja con mediadores de lectura, bibliotecarios o profesores con experiencias particulares, que orientan el abordaje del libro teniendo en cuenta cuestiones geográficas, sociales o étnicas, ofreciendo así perspectivas e interpretaciones renovadas.

Porque un libro no se encierra a sí mismo en un mensaje absoluto y definitivo. Su lectura depende del punto de vista del lector y, en estos casos, también del mediador de lectura.

Mar, una herramienta educativa

Mar es un ejemplo de las varias hipótesis exploratorias de un libro desarrollado por el servicio educativo de Pato Lógico. Fue creado en Portugal en 2012 y está publicado en español por la fantástica Editorial Ekaré.

Mar pertenece a una colección en la que cada título está organizado por orden alfabético, como un diccionario. Paralelamente a las entradas sobre cada asunto, se proponen actividades prácticas para los lectores. De ahí su nombre: *Actividarios*, una palabra inventada para traducir este concepto de actividades + diccionario.



Esta colección representa bien el espíritu del servicio educativo de Pato Lógico: son objetos de arte que transmiten conocimiento y estimulan la curiosidad; no se destinan a un grupo de edad específico y por ello promueven el contacto entre generaciones y públicos diversificados. Las actividades están pensadas para ser puestas en práctica en ambientes como el de la escuela, estimulando el contacto entre profesores y estudiantes, o en familia, juntando alumnos de diferentes orígenes, promoviendo así la integración y el conocimiento mutuo.

La presentación de *Mar* se transformó en una fiesta en la calle donde pusimos en práctica algunas de las actividades propuestas en el texto.

Este lanzamiento tuvo, como tienen todos los lanzamientos editoriales, propósitos comerciales. Pero a partir de este momento los contenidos de este libro ganaron vida propia y fueron a menudo transformados en proyectos autónomos.

Talleres pedagógicos

Esta colección en particular, gracias a la variedad del contenido de cada título, permite una adaptación de los temas tratados por los currículos escolares en determinados periodos del año escolar. En el caso de *Mar*, las actividades propuestas en el libro se transforman en talleres pedagógicos que exploran el conocimiento científico, las preocupaciones ambientales o los contextos históricos y sociales.

En algunos lugares de la costa de Portugal, *Mar* se usa para recordar las tradiciones y costumbres de una determinada comunidad, promoviendo así un acercamiento de las nuevas generaciones de abuelos que refuerzan el concepto de comunidad y sentido de trabajo en equipo.

Exposiciones: el museo va a la escuela

Las exposiciones están pensadas para permitir un acceso ampliado a escuelas o bibliotecas con pocos recursos económicos, que subsisten con dificultad en medios rurales alejados de las grandes ciudades, cuyos niños tienen dificultades para desplazarse a museos u otros espacios culturales existentes solo en los grandes centros urbanos.

Las exposiciones se construyen a partir de la utilización de medios muy accesibles. Las ilustraciones se imprimen en papel y su colocación depende de mecanismos simples, como el uso de resortes de ropa pegados en la pared. El detalle sobre la exposición o la descripción de las actividades se pinta directamente en las paredes. Estas exhibiciones llevan el museo a las escuelas y las bibliotecas y, por tener origen en el contenido del libro, fomentan la lectura de una forma indirecta.

Participación invertida: el museo es de los niños

Algunas de estas exposiciones están diseñadas para dar visibilidad a los trabajos de los niños. Una vez más el tema del libro sirve como punto de partida para desarrollar actividades autónomas.

Mediante el proyecto de exposición participativa Acuario de Pato Lógico, se desafió a escuelas en el municipio de Lisboa para crear sus especies marinas. Los trabajos de los alumnos fueron entregados en la oficina de la editorial y se creó una exposición abierta al público. Algunos de los colegios participantes visitaron la muestra y se organizaron sesiones con los autores de la obra.

Los niños fueron las estrellas del momento. El Pato Lógico propició un espacio de exposición pública de sus trabajos. La producción artística funcionó en sentido inverso. El libro sirvió como pretexto y plataforma de contacto entre la editorial y los profesores, y se dio espacio a los más pequeños para que mostraran sus cualidades como artistas. Estas experiencias promueven la autoconfianza, el autoconocimiento y estimulan la creatividad.



Feria del Libro de Bogotá

Uno de los casos con mayor alcance de este servicio educativo, aunque con otros medios disponibles, fue la participación de Portugal en la Feria del Libro de Bogotá 2013 como país invitado. Pato Lógico fue el responsable de la concepción de un stand para el público infanto-juvenil basado en el libro *Mar*.

Cada día de la feria cerca de siete mil personas lo visitaron, en su mayoría niños. Muchos de ellos nunca habían visto el mar. Era posible tocar y dibujar en la arena, y escuchar los sonidos del agua (gaviotas, olas, mástiles crujiendo, los pregones de las vendedoras de pescado, etc.). Estas experiencias sensoriales visuales, auditivas y táctiles, permitieron un acceso al universo marítimo a todos los visitantes, incluidos aquellos con algún tipo de discapacidad.

Estrambólicos, somos todos diferentes

Otros libros han sido explorados de forma más específica, una vez más aprovechando los temas que se abordan para desarrollar actividades pedagógicas. Un ejemplo de ello es el libro *Estrambólicos*, que tiene formato de *flap book*, en el que las páginas están divididas para ser combinadas entre sí; una serie de seres fantásticos se describen en textos de tono surrealista. A partir de eso se creó un taller que trata temas relacionados con la aceptación de la diferencia y la comprensión del otro.

Se le pide al niño que participa en el taller que elija un estrambólico al azar y que después de leer el texto y observar la imagen, piense y construya con materiales reutilizables una casa o un objeto para su estrambólico.

Además de haberse realizado en numerosas bibliotecas y escuelas, este taller ha sido puesto en práctica en la sala del Hospital Oncológico de Lisboa, donde niños se tratan y recuperan de varios tipos de cáncer.



Aliados

Pato Lógico apela a la misión de servicio público de instituciones como la Imprenta Nacional o el parlamento portugués para crear conciencia de la necesidad de reducir las fallas en la producción de contenidos para los jóvenes en el panorama editorial del país.

Colección «Grandes vidas portuguesas»

«Grandes vidas portuguesas» es una colección de biografías sobre destacadas personalidades nacionales, publicadas en colaboración con la Imprenta Nacional–Casa de la Moneda. Contribuye a la recuperación de la memoria colectiva de un país que no siempre trata bien a las figuras que contribuyeron a su historia. En particular las mujeres, aún hoy víctimas de una sociedad sexista.

Uno de los objetivos de esta colección pasa precisamente por recordar la importancia de la memoria para la formación de los jóvenes, porque solo conociendo la historia de un país podemos contribuir a mejorarlo.



Asamblea de la República

Pato Lógico está preparando una colección dedicada al Estado portugués, que tiene como objetivo acercar a los jóvenes a la política a través del conocimiento de las estructuras estatales.

¿Cómo se hace una ley?, ¿que es el parlamento?, ¿cómo funcionan las elecciones?, la historia del voto, son algunos de los temas a trabajar en este punto, que debe contribuir a la educación cívica de los jóvenes portugueses, sobre todo mediante el estudio de sus derechos, que pueden a su vez contribuir a una sociedad más inclusiva y respetuosa de todos los ciudadanos.

Misión

Pato Lógico tiene un papel social. No es solo un proyecto comercial. Este rol social se aprecia en las actividades de su servicio educativo, en el descubrimiento de estos objetos artísticos, vistos como espejos del mundo, se hace sin certezas, excluyendo dogmas, estimulando la curiosidad, creando dudas e interrogantes, apelando a la aceptación de la diferencia y al conocimiento del otro.

Porque el saber absoluto es exclusivo y opresivo, el contacto con los jóvenes que trabajan con Pato Lógico se hace por la interrogación, por el cuestionamiento, por el desafío al autoconocimiento como condición previa para el acceso a la dignidad y responsabilización del ser humano.



I HE WE
SHE
THEY YOU IT



BUONGIORNO



Hello



CIAO!



Leer en otra lengua

**Leer en otra lengua:
lengua de señas brasileña**

Lodenir Becker

305

**Leer y escribir en castellano.
Leliwirin kam wirintukun
mapuchedungun mew**

Jaqueline Caniguan

313

**Experiencia PRAC UC:
Leer en inglés en
el contexto universitario**

María Francisca Leal y Edward González

319

Leer en otra lengua: lengua de señas brasileña

Por Lodenir Becker

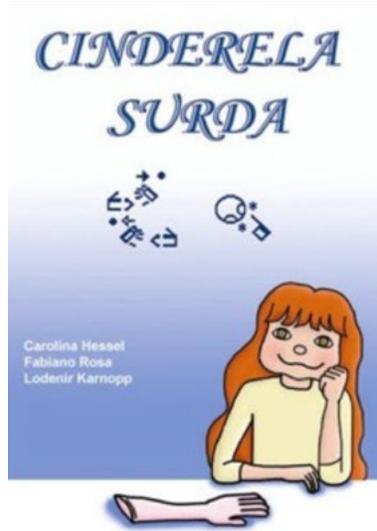
BRASIL

Contar historias en lenguaje de signos es una práctica que acompaña a las comunidades sordas. Los sordos contadores de historias hacen circular cuentos, poemas, narrativas, anécdotas y van repasando de generación a generación las historias que marcan a las comunidades sordas y que cargan los valores y la cultura sorda. En diferentes géneros literarios, las historias frecuentemente incluyen personajes sordos, enredos que apuntan a las diferencias lingüísticas e identitarias de los sordos. Los marcadores de la cultura sorda están presentes en las historias que se cuentan. En las producciones literarias en lenguas de signos destacan la estética, el humor, las bromas manuales y corporales que se concretan en la producción de esa lengua. En esta perspectiva, la literatura sorda difunde la cultura sorda, dando visibilidad a las expresiones lingüísticas y artísticas derivadas de la experiencia visual.

Cuando analizamos la literatura sorda, la primera observación que podemos hacer es que esta literatura tiene una tradición cercana a culturas que transmiten sus historias oral y presencialmente, ya que se manifiesta en las historias contadas en señales y que circulan predominantemente en las comunidades sordas. Sin embargo, el registro impreso o digital de esas historias ha sido realizado considerando el desarrollo tecnológico y las facilidades de utilización de videocámaras para el registro de las historias señalizadas.

El objetivo de este texto es presentar la literatura sorda producida en dos libros impresos, en Brasil. El énfasis está en el potencial político, cultural y artístico que acompaña la literatura sorda, que marca y produce representaciones sobre los sordos como minoría lingüística y como usuarios de Libras, la lengua de señas brasileña

Cenicienta sorda (Hessel, et al., 2003a) y *Rapunzel sorda* (Hessel et al., 2003b) registran historias de los clásicos de la literatura infantil, con aproximación y adaptación a las historias de vida de personas sordas. El objetivo de estos libros fue traducir y registrar las historias que se cuentan en lengua de señas en la comunidad sorda. *Cenicienta sorda* y *Rapunzel sorda* hacen una relectura de los clásicos y presentan marcadores de dicha cultura. La presentación del texto aparece en una versión bilingüe, es decir, las historias están escritas en portugués y también en la escritura de la lengua de señas (rotulación). Las ilustraciones acentúan las expresiones faciales y las señales; elementos que reflejan aspectos de la experiencia visual.



Portada del libro *Cenicienta sorda* (Hessel et al., 2003a)

Cenicienta sorda describe la infancia de los personajes: «Cenicienta y el príncipe eran sordos y aprendieron la lengua de señas francesa cuando eran pequeños» (Hessel et al., 2003a). La necesidad de explicar que Cenicienta aprendió la lengua de señas con la comunidad sorda, de modo espontáneo, en las calles de París, evidencia la forma como la mayoría de los sordos adquiere y desarrolla su lengua de señas, es decir, en contacto unos con otros, en lugares informales. Otro marcador cultural del relato es el intercambio de información, en este caso, a través de las historias de vida que se comparten: historias de la infancia, del encuentro con otros sordos y del modo en que se aprendió la lengua de señas.

En la historia de *Cenicienta sorda*, los personajes héroes –Cenicienta, el príncipe y el hada– son sordos, lo que puede sugerir el uso de otra lengua de señas en la sociedad. Indica que esa lengua no debe permanecer escondida en las bodegas, pero debe estar en evidencia: para ser vista, para ser utilizada y tener prestigio.

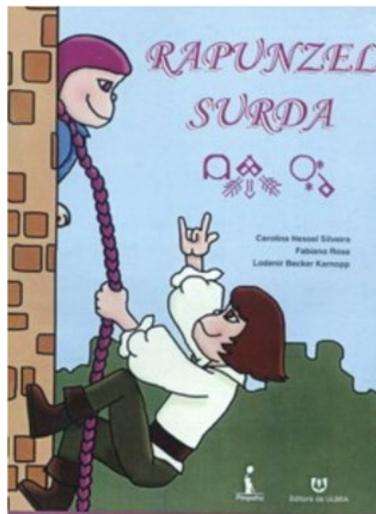
Por su parte, en el relato se registra la atención visual de los personajes sordos al ambiente. Por ejemplo, cuando el reloj marque la medianoche, Cenicienta debería volver a casa. La muchacha estaba atenta al reloj de la pared.

Otro detalle es el uso del guante, en sustitución del tradicional zapato de cristal, asociado al símbolo por excelencia de la comunidad sorda. El uso de guantes blancos en manifestaciones políticas y sociales es bastante frecuente. Los guantes remiten a las manos, que apuntan las señas y la lengua de los sordos. En el cuento el guante fue utilizado para reencontrar a Cenicienta.



Cenicienta sale corriendo y el príncipe se queda con su guante (p.26).

El segundo libro, *Rapunzel sorda*, trata acerca de la adquisición del lenguaje y la variación lingüística en las lenguas de signos. El libro cuenta que la niña al nacer fue secuestrada por una bruja y vivió muchos años escondida y aislada en una torre. Allí, lejos de los padres y de la convivencia con otras personas, Rapunzel solo tuvo contacto con la bruja que la escondió. Esta historia se vincula con los estudios de adquisición de lenguaje que resaltan que niños sordos, expuestos a la lengua de señas, adquieren de forma espontánea tal lengua. En estas situaciones, los niños sordos adquieren la lengua de señas que están a su alrededor sin ninguna instrucción especial, pues están en un ambiente lingüístico adecuado. Sin embargo, en la historia de Rapunzel, no hay un ambiente lingüístico para la adquisición y el desarrollo de la lengua de señas. De hecho, no hay usuarios de esa lengua hasta que ella conoce al príncipe y comienza a tener contacto con la lengua de señas. Conviviendo con la bruja, Rapunzel utilizaba algunos gestos o señales caseras y apuntaba lo que quería. Cuando encuentra al príncipe, empieza a apropiarse de las señales utilizadas por la comunidad lingüística.



Portada del libro *Rapunzel sorda* (Hessel et al., 2003b)

Dos historias, Cenicienta y Rapunzel ambas sordas, tematizan la importancia de la lengua de señas, la cultura y la identidad sorda. A partir de la estrecha relación que el contexto histórico puede establecer con las producciones culturales, quisiéramos resaltar que, al recorrer algunos fragmentos de la historia del movimiento sordo, percibimos también esa conexión. En otras palabras, mientras Libras no era reconocida o mientras estaba prohibida de ser usada en las escuelas, tampoco existían publicaciones o el reconocimiento de una cultura sorda o de una literatura sorda. La enseñanza del aprendizaje priorizaba el hablar y el idioma portugués. En las escuelas no existía espacio ni aceptación para las producciones literarias en señas. Sin embargo, entre los sordos circulaban historias señalizadas, chistes, poemas, relatos de vida, pero en espacios que quedaban lejos del control de aquellos que desprestigiaban la lengua de señas.

Las publicaciones en la escritura de las señales (*sign writing*) han sido una innovación en la tradición de contar y relatar historias y, además, divulgan e imprimen materiales en la Libras. Sin embargo, uno de los problemas es el alcance del público lector en esa lengua, ya que pocos son usuarios de ese sistema, incluso en las comunidades de sordos. Este alcance tiende a ser mayor a partir del momento en que la enseñanza de la escritura de la lengua de señas comienza a formar parte del currículo escolar y circular en producciones literarias. En ese sentido, libros de literatura con el texto en la escritura de los signos desempeñan un papel fundamental en la divulgación de esa lengua y tradición escrita.

Además de la escritura de la lengua de señas, la escritura en portugués también forma parte del mundo de los sordos. Es indispensable para la educación y ciudadanía de los sordos brasileños, así como para la protección de sus intereses. Uno podría pensar que la escritura en portugués puede contribuir a la destrucción de la riqueza de los signos; pero esta, por sí sola, no es necesariamente un factor contrario, ya que se puede pensar en la escritura como la búsqueda de las raíces culturales, asociada a otra forma de arte.

Además del registro de las producciones culturales de las personas sordas a través de la escritura en el lenguaje de signos (rotulación) y traducciones para escribir el idioma inglés, otras formas de documentación tales como la filmación son claves para el registro de las formas literarias en los signos. Para una comunidad de sordos es fundamental mantener un abanico de posibilidades artísticas y expresiones de la lengua de señas, por lo que los registros visuales son indispensables en la creación de bibliotecas visuales y contribuyen en la divulgación de la literatura sorda y de la literatura en lengua de señas. Los registros de video se han utilizado de manera bastante frecuente entre los sordos. Muchas de las publicaciones de la literatura sorda están disponibles en YouTube (Karnopp et al., 2011). El sitio www.literaturasurda.com.br ha registrado algunas historias de esta literatura.

Conclusiones

La literatura sorda está relacionada con la cultura sorda. La literatura de la cultura sorda, contada en la lengua de señas de determinada comunidad lingüística, está constituida por las historias producidas en lengua de señas por las personas sordas, por las historias de vida que a menudo se relatan, por los cuentos, leyendas, fábulas, chistes, poemas señalizados, anécdotas, juegos de lenguaje y mucho más. El material, en general, recoge la experiencia de las personas sordas, en lo que concierne directa o indirectamente a la relación entre las personas sordas y oyentes, que son narradas como relaciones conflictivas, benevolentes, de aceptación o de opresión del sordo. (Karnopp et al., 2011).

Los libros de literatura que abordan la experiencia de personas sordas son escasos. Sin embargo, las historias se cuentan y circulan en la lengua de señas, que repasa, de una generación a otra, los valores, el orgullo de ser sordo, los hechos de sus líderes, las historias de vida y las dificultades de participación en una sociedad oyente. De ese modo, la literatura sorda es, en cierto sentido, una tradición «en señas» y está archivada en películas o videos. Otras formas de registro son las traducciones de cuentos a la lengua escrita del país, por ejemplo, las historias que se cuentan en el lenguaje de signos en Brasil, que posteriormente se convierten a la escritura del idioma inglés. Es prometedor el uso de registros visuales mediante videos que son producidos por sordos, en lengua de señas.

Bibliografía

Hessel, Carolina; Rosa, Fabiano; Karnopp, Lodenir (2003a). *Cenicienta sorda*. Canoas: Ulbra.

----- (2003b). *Rapunzel sorda*. Canoas: ULBRA.

Karnopp, Lodenir; Klein, Madalena; Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise (orgs.) (2011). *Cultura sorda en la contemporaneidad: negociaciones, complicaciones y provocaciones*. Canoas: Editora de la Ulbra.

Karnopp, Lodenir; Machado, Rodrigo (2006) Literatura sorda: ver historias en lengua de señales, en *Seminario Brasileño de Estudios Culturales en Educación* (CD) – 2SBECE. Canoas: ULBRA.

Leer y escribir en castellano. Leliwirin kam wirintukun mapuchedungun mew

Por Jaqueline Caniguan

CHILE

Wünelu mew

Cuando recibí esta invitación (que agradezco porque me parece necesaria la conversación y reflexión que puede hacerse desde dos culturas con lenguas distintas) anduve varios días pensando en cómo podría estructurar esta presentación, especialmente porque la lectura y la escritura en castellano ha sido y es (en muchos casos) para los mapuches, y en particular, para los bilingües mapuchedungun-castellano, una historia más bien dolorosa. Es a través de esta lengua impuesta que se escribieron las principales injusticias y que, actualmente, nos mantienen en complejas situaciones de desencuentro. Por otro lado, es precisamente el acceso a la lectura y la escritura de la lengua castellana lo que ha generado –en estos tiempos– que las nuevas generaciones inicien un importante proceso de reconocimiento y reencuentro con su historia, su identidad y su lengua. He ahí la paradoja, todo en la lengua del dominador.

Actualmente, la mayoría de nosotros los mapuches accedemos al sistema de educación formal desde la primera infancia, tanto en el sector urbano como rural. (Aunque debo reconocer que soy de la generación que no accedió a la educación preescolar, por lo que mi encuentro con la lectura y la escritura en castellano comenzó en la educación básica).

La lectura y la escritura en una primera etapa para muchas generaciones de mapuches durante los tres primeros siglos, implicaba el ejercicio de pasar de una lengua a otra y al conocimiento de una nueva tecnología, recordemos que los primeros mapuches en acceder a educación en lengua castellana fueron los hijos de los longko y fueron educados por los jesuitas en el Seminario de Chillán (Nogler, 1992). Ya lo dice Pascual Coña al relatar su ingreso a la escuela Stella Maris, en Puerto Saavedra: «En seguida me llevaron a la casa donde se lee y escribe; escuela se llama... Entonces me instruyeron: "Repetirás a se llama esta primera letra, la otra se llama e, la otra i, la otra o la otra u. Así no más sigues pronunciando esos cinco signos. Yo quedaba nombrándolos, si se me habían olvidado me los enseñaron de nuevo. Poco a poco me los apropié. Después de que ya los conocía, me propusieron otros signos. De esta manera me enseñaban y seguía yo aprendiendo cada día". Y de la misma forma lo testimonia cincuenta años después el ilustre profesor Martín Alonqueo, quien a raíz de una violenta situación vivida en su clase de historia se propone estudiar para no ser discriminado y conseguir también el respeto de sus pares. Son las palabras de su abuela Yanküpi: «Tienes que ir al colegio, pase lo que te pase; debes estudiar con más energía para que no seas menos que otros, aprendas a defenderte mejor y les ganes a esos que se ríen de ti. Debes estudiar para que seas hombre y no como los demás».

Sin embargo, la difícil tarea de acercarse a la lectura y la escritura de nuestros antepasados (no se trata solamente de la dificultad que implicaba enfrentarse a una lengua desconocida y tipológicamente diferente, una lengua de origen indoeuropeo, hija del latín, cuyo ejercicio de escritura y lectura ya nos llevaba siglos de ventaja) trajo consigo el descubrimiento de los secretos de este nuevo mundo que había llegado a instalarse. Con el dominio de la lectura y la escritura en castellano, se accede también a los libros, y con ello a sus inmensidades y por supuesto, su poder.

Nunca olvidaré que antes de ingresar a estudiar a la ciudad mi madre me dijo: «Por no saber leer, por no saber escribir, perdimos nuestras tierras». Nuevamente se repite esa voz que nos impulsa e impulsó a muchos de nosotros a encontrar en la lectura y la escritura un camino para cambiar nuestra historia individual y colectiva. Son las mismas palabras de Coña y Alonqueo, repitiéndose hasta hoy. La lectura y la escritura son necesarias, necesarias no solo en el cotidiano, sino imprescindibles para crecer en todo su amplio significado.

En comunidades que conviven en situaciones de desigualdad, donde un grupo ostenta el poder y lo ejerce habitualmente de manera injusta, la lectura y la escritura en la lengua dominante –para un grupo minorizado social y políticamente– se torna una herramienta de carácter político. A través de su adquisición el grupo accede también al conocimiento del otro. Y con el acceso a este conocimiento se acercan y mejoran las posibilidades del grupo en desmedro. Actualmente tenemos claridad de la importancia de la escritura y la lectura en una sociedad exigente, en la que convivimos diversos pueblos con diferentes lenguas.

Epungelu mew: «Conozco las letras, pero no sé hacerlas hablar»

Esta frase la escuché muchas veces en las múltiples conversaciones familiares. «Hacer hablar las letras» era lo que nosotros, niños mapuches de la época, podíamos lograr y con ello acceder a una realidad que para la mayoría de los miembros de nuestra comunidad, especialmente para los más ancianos, era un logro inalcanzable.

¿Por qué hacer hablar las letras? Las letras nos hablan, esos dibujitos dicen cosas, tal como los dibujos del ñimin (tejido mapuche) que cuenta una historia. Las letras al hablar se hermanan con la intensa y hermosa tradición oral de la mayoría de los pueblos originarios de todo este Abya Yala. En el caso del pueblo mapuche, cuenta con una rica tradición oral, expresada en sus diferentes tipos de relatos «*epew*,¹ *piam*,² *nütram*,³ *ngülam*,⁴ canciones «*ül*, *ülkantun*»,⁵ juegos lingüísticos «*konew*,⁶ *koykoy*,⁷ *üküm*». Cada uno de estos textos orales –eran y son– parte del proceso de formación de toda persona mapuche. Los libros de la sociedad mapuche, hasta antes de la llegada de la escuela, eran las voces de los ancianos, ancianas, tías, tíos y sabios y sabias, quienes compartían la historia y los vínculos de cada

¹ Relatos acerca de animales o elementos de la naturaleza que tienen los vicios y virtudes humanas, cuyo fin es entretener y educar.

² Se refiere a relatos de corte histórico, que explican linajes familiares, nacimiento de comunidades o espacios geográficos relevantes, desde pequeños cuerpos de agua hasta el océano.

³ *Nütram*: conversación.

⁴ *Ngülam*: consejos.

⁵ *Ül*, *ülkantun*: canciones.

⁶ *Konew*: adivinanzas.

⁷ *Koykoy*: trabalenguas.

⁸ *Üküm*: el juego del silencio.

uno. No había letras que hablaran, sino una fructífera memoria, la que se cultivaba a diario a través de los relatos. Esta formación era proporcionada de manera rigurosa y exigente, especialmente en aquellos que asumirían algún rol dentro de la sociedad.

Llegaron los libros y con ellos la escritura. Los libros son también otra forma de conversación, una conversación distinta, en la que descubrimos nuevos mundos, nuevos idiomas y formas de expresión. Sin embargo, la lectura en otra lengua no está exenta de dificultades. En este caso particular, a través de los relatos de los ancianos y ancianas mapuches, la lectura en lengua castellana suponía un esfuerzo mental de alta complejidad. Se trataba de lenguas tipológicamente diferentes: el castellano de origen indoeuropeo y el mapuchedungun, una lengua aglutinante indoamericana. Claramente, se tornaba un acto de extrema dificultad «hacer hablar estas letras». A pesar de todas estas inconvenientes, la lectura amplía el universo de los lectores y se torna en un instrumento de comunicación intercultural entre pueblos distintos. A través de la lectura se inicia el reconocimiento del otro, en una dimensión distinta. No se trata de ver la lectura y lo escrito como un instrumento de dominación, sino también como un elemento que muestra un sistema nuevo de pensamiento. La poesía, la narrativa, las noticias llegan a través del texto escrito, y los mapuches se apropian de esta herramienta para acceder y conversar con la otredad.

Külangelu: el desafío: leer en mapuchedungun / escribir en mapuchedungun

En la actualidad el 100% de los niños y niñas mapuches acceden al sistema educativo chileno. Un sistema educativo que aún no está preparado para una enseñanza bilingüe en ambos idiomas. El modelo de enseñanza de la lengua mapuche aún se encuentra en etapa inicial, salvo experiencias piloto, puesto que no han pasado diez años desde que comenzó su implementación. Podríamos decir que estamos en los inicios de la lectura y la escritura en lengua mapuche. En un futuro, nuestros niños y niñas «pichikeche», escribirán y leerán en mapuchedungun, y esperanzados, digo: «Nuestro idioma hablará en las letras».

Hay algunos aspectos aún no resueltos: ¿cómo escribir el idioma mapuche? Frente a este tema aparecen quienes señalan que, por tratarse de una lengua ágrafa, no debe adoptar la tecnología de la escritura. Por otro lado, en los últimos cien años ha habido una amplia variedad de grafemarios, comenzando por los primeros registros realizados por los misioneros hasta los que aparecen en el siglo XX. Actualmente hay cuatro propuestas vigentes y cuyo uso es posible visualizar en distintos tipos de textos: el alfabeto Ragileo, creado por el lingüista mapuche, Anselmo Raguileo; el alfabeto unificado diseñado por la profesora María Catrileo, conocido también como «el académico»; el tercer grafemario es una propuesta de la carrera de Pedagogía Intercultural de la Universidad Católica de Temuco y el cuarto es el *Azümchefe*, un planteamiento del Estado. Estas cuatro iniciativas se usan y es posible observarlas en materiales educativos, afiches, señalética, poemarios y textos narrativos, entre otros. Sin embargo, la mayoría de los actuales hablantes de la lengua mapuche, (cuyas edades están por sobre los 40 años) no han sido alfabetizados en estas propuestas, salvo excepciones. Por lo que mucho de lo que se escribe en lengua mapuche hoy presenta dificultades de comprensión para su lectura.

Asimismo, desde fines de los 70 hay una importante producción de textos poéticos escritos en castellano con su correspondiente traducción a la lengua mapuche. Nombres como Elicura Chihuailaf, Leonel Lienlaf, Jaime Huenún, Bernardo Colipán, María Isabel

Lara Millapán, Graciela Huinao y Lorenzo Ayllapán, no resultan desconocidos en el mundo de la poesía chilena actual. Muchos de estos poetas escriben en lengua mapuche y también incluyen sus propuestas escriturales. Se desconoce si la lectura de los poemas bilingües es realizada por los lectores en ambos idiomas o bien optan por aquello que resulta más cómodo: la lectura en castellano. Hay que destacar entonces que, aunque no son abundantes los textos en lengua mapuche, estos existen. Solo resta que la producción literaria mapuche escrita salga a recorrer los campos, así como las comunidades rurales y urbanas de los nacientes lectores «pichikeche». Esperamos también que los periódicos regionales se atrevan a incluir el mapudungun con el fin de obligarnos a leer en nuestra lengua. Dejemos que las letras hablen los idiomas de la tierra.

Hay aquí una tarea pendiente y también un desafío para poetas, escritores y medios de comunicación escrita: publicar textos solo en lengua mapuchedungun, tal como señala Flores Farfán: «Publicar en lenguas que no tienen una tradición escrita es fundamental por dos distintas razones: una, porque es necesario celebrar la riqueza cultural, lingüística e histórica; la otra es porque permite terminar con el racismo y discriminación a ciertas comunidades indígenas y a sus lenguas. El hecho de no escribirlas no significan que no existan» (2010).

Bibliografía

Noggler, Alberto (1992). «Vierhundert Jahre Araukanermission. 75 Jahre Mission-arbeit der bayerischen Kapuziner». En Adalberto Salas (1992). «Lingüística mapuche. Guía bibliográfica», en *Revista Andina*, vol 20. N° 2, 473-537.

Experiencia PRAC UC: leer en inglés en el contexto universitario

Por María Francisca Leal y Edward González

CHILE

Introducción

Durante la última década, el acceso a la educación superior en Chile ha cambiado considerablemente a través de medidas gubernamentales e institucionales que han abierto nuevas oportunidades a estudiantes talentosos, provenientes de contextos vulnerables, para entrar a estudiar a la universidad. En 2010 la Pontificia Universidad Católica de Chile creó el Programa Talento e Inclusión, el cual asegura cupos de ingreso para los mejores estudiantes de escuelas vulnerables sin considerar su puntaje de PSU. Por otro lado, en 2015, el Ministerio de Educación creó el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), con el mismo fin, a nivel gubernamental. Sin embargo, asegurar el ingreso a una institución de educación superior no es garantía de éxito académico. Estudiantes provenientes de contextos más desfavorecidos se enfrentan a una brecha importante que afecta su rendimiento en la universidad. Siendo la Pontificia Universidad Católica de Chile una institución que ha adoptado y promovido estas políticas de inclusión, ha implementado diversas estrategias de apoyo para aquellos estudiantes que requieran nivelar sus habilidades y conocimientos de base. Las áreas de apoyo más comunes apuntan a desarrollar habilidades matemáticas y de lenguaje, siendo el conocimiento de una segunda lengua, como el inglés, una nueva necesidad urgente de apoyo que la UC se ha hecho cargo a través de la creación del Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC).

PRAC inglés

Mediciones estandarizadas del nivel de inglés en Chile han evidenciado una enorme brecha entre estudiantes de clases sociales altas y bajas a nivel escolar, el cual se sigue observando en la transición al contexto universitario. De acuerdo con datos publicados por el Ministerio de Educación (2010), solo 2 de cada 10 alumnos de contextos privilegiados no alcanzan el nivel esperado de inglés en el SIMCE (B1 o ALTE 2), mientras en un contexto vulnerable, 9 de cada 10 no lo hacen. En la UC, estas proporciones se mantienen: 3 de cada 10 alumnos provenientes de contextos privilegiados no alcanzan el nivel esperado (B1 o ALTE 2) en el test de inglés de la UC, mientras que prácticamente la totalidad de aquellos de contextos vulnerables no lo logran.

Con estos antecedentes, el diseño del PRAC comenzó en el año 2015, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica de la UC y el Ministerio de Educación a través del Fondo de Innovación Académica (FIAC). El proyecto contemplaba 3 áreas de desarrollo, siendo una de ellas el apoyo en inglés. El objetivo central del área de inglés ha sido prestar servicios

de apoyo a estudiantes, especialmente de primer año, Talento e Inclusión y PACE, para enfrentar los requerimientos académicos en inglés en la UC. El foco de apoyo se centró en desarrollar habilidades de lectura y comprensión de textos académicos en inglés, ya que variados cursos de pregrado incluyen artículos o libros en este idioma en sus bibliografías mínimas y complementarias, los que deben ser leídos por todos los alumnos del curso, independiente de su nivel de inglés.

Algunas iniciativas de apoyo al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura en inglés han sido documentadas en otros países de América Latina, como Argentina y México, en donde también se ha identificado esta necesidad de apoyo, pero se ha trabajado a nivel de facultades individuales dentro de cada institución (García Jurado Velarde, 2009, Carestia et.al, 2007). Sin embargo, hay una escasez de proyectos a nivel institucional en Chile o en el continente, por lo que el Programa de Apoyo a la Comunicación Académica UC se ha instalado como una iniciativa innovadora para apoyar la inclusión en el área de inglés y contribuir en la nivelación del terreno académico al ingresar a la universidad. Considerando la falta de modelos similares, el diseño e implementación del PRAC siguió un proceso de investigación, diseño e implementación que será descrito a continuación.

¿Cómo armamos el programa?

Nuestra estrategia de formación del programa intentó contestar tres preguntas: ¿en qué contenidos y habilidades enfocarnos?, ¿quién ayudaría a los alumnos a mejorar dichos contenidos y habilidades?, y ¿a quién dirigir nuestro sistema de apoyo?

Respecto a contenidos y habilidades, primero se aplicó una encuesta online a todos los estudiantes de la UC en abril del 2015, que fue contestada por más de 1600 alumnos, con el objetivo de identificar las necesidades de apoyo desde las bases y trazar líneas de trabajo y variables a considerar.

Del total de respuestas, más de 40% de los encuestados piensa que *leer en inglés es difícil o muy difícil*; sobre el 50% dice *necesitar ayuda al leer en inglés*; los encuestados también mencionan como dos de sus mayores obstáculos para abordar un texto *el vocabulario y el manejo del tiempo*; y casi un 70% reconoce *no aplicar estrategias de lectura*.

Siguiendo la misma lógica de obtener información relevante levantando datos desde los actores involucrados, el diseño del programa consideró las percepciones y sugerencias obtenidas a través de entrevistas individuales a 15 estudiantes de letras inglesas interesados en convertirse en tutores del programa. En estas, realizadas entre mayo y junio del 2015, los postulantes, a través de un proceso reflexivo, aportaron con su experiencia como lectores eficaces en inglés sobre cuáles son sus pasos de lectura en ese idioma, qué estrategias usan y cuáles son los problemas más comunes a los que se enfrentan al leer en esta lengua.

Los datos recolectados en ambas instancias contribuyeron a la definición de los siguientes objetivos del programa:

- Estrechar la brecha académica presente en estudiantes de primer año
- Elevar competencias académicas en inglés
- Compartir estrategias de comprensión de lectura en inglés
- Aumentar la conciencia general sobre el lenguaje

Una vez definidos los objetivos y habilidades a apoyar, se definió la respuesta a la segunda pregunta, ¿quién ayudaría a los estudiantes a lograr estos objetivos? Para esto, se estableció al tutor como el eje central en esta labor de apoyo, como un par cercano al público objetivo, por lo que la definición del perfil del tutor del PRAC inglés fue esencial.

Las características más importantes de un tutor PRAC, además de un nivel avanzado de inglés, fue el que ellos tuviesen la experiencia personal de superación en su manejo del idioma desde el colegio a la universidad y que pudiesen ser empáticos con los alumnos que necesitasen ayuda con el inglés. Por otra parte, debieran ser alumnos que disfrutaran de ayudar a otros, con conciencia social, y que quisieran ser colaboradores activos en el proceso de apoyo, y no solo ser empleados de un programa por el reconocimiento o experiencia laboral que esta pudiese dar.

Finalmente, la tercera parte a definir se centró en determinar a quién debía estar destinado este programa de apoyo y quién podría beneficiarse más de sus servicios. Un levantamiento de datos, a través de la revisión de programas y bibliografías mínimas de las 12 carreras que presentaban mayor tasa de reprobación en el test de inglés de la UC, detectó la inclusión de textos en inglés en cursos de primer y segundo semestre. El aprendizaje disciplinar de los estudiantes que no cuentan con el nivel necesario para comprender aquellos textos puede verse afectado, y, por lo tanto, impactar su rendimiento, confianza y conocimiento fundacional. En base a estos datos, se determinó que el apoyo se cerraría solo a estudiantes de primer año que necesitasen desarrollar habilidades académicas y/o estrategias para leer comprensiva y exitosamente textos en inglés en sus cursos UC.

Líneas de apoyo

Habiendo definido los contenidos y habilidades a trabajar, quién realizaría la labor central de apoyo, y quién sería el público objetivo, comenzó el proceso de diseño de 3 líneas de apoyo: (1) recursos online, (2) tutorías personalizadas, (3) talleres masivos.

Recursos online

Con el objetivo de publicar gratuitamente material de apoyo para los estudiantes dependiendo de sus necesidades de comprensión de lectura en inglés, se diseñó una página web abierta a toda la comunidad en donde se alojan 40 recursos audiovisuales y documentos descargables. De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta inicial, los estudiantes reconocen el tiempo y el vocabulario como las dos variables que más afectaban su proceso de lectura. La tarea de leer en inglés implica invertir más tiempo y esfuerzo para comprender el contenido, lo que generalmente se traduce en una lectura parcial o incompleta.

Tomando esta información, el formato elegido simula un semáforo, con tres canales alineados con el tiempo disponible para leer y la profundidad requerida:

1. Banda roja o *Lectura esencial*, contiene recursos que sugieren estrategias y pasos necesarios para leer un texto en inglés cuando hay poco tiempo y la lectura puede ser superficial o acotada.
2. Banda amarilla o *Lectura abreviada*, contiene recursos que sugieren estrategias y pasos de lectura más activa, cuando hay más tiempo para leer y la lectura debe ser más profunda y específica.

3. Banda verde o *Lectura integral*, donde a los pasos anteriores, se agregan recursos con estrategias relacionadas con el análisis del vocabulario y las estructuras en inglés, para cuando tengan más tiempo disponible y el interés de trabajar y desarrollar áreas más específicas del idioma.

Tutorías personalizadas

A través de tutorías uno-a-uno con un tutor par, los estudiantes de primer año reciben apoyo personalizado en sus tareas de lectura en inglés, con un enfoque en estrategias de comprensión del texto y no en el contenido disciplinar. A través de una fase inicial de pilotaje desde octubre a diciembre del 2015, se identificaron 3 variables importantes para determinar el diseño de las sesiones de tutorías:

1. El tipo de tarea asociada, si es una lectura para una prueba, para una presentación oral o para escribir un ensayo o informe, la profundidad de la lectura, y por ende, el tiempo de dedicación requerido variará;
2. El tipo de texto a leer, si es un artículo de journal o un capítulo de libro afectará la estructura interna del texto que puede hacerse explícita al momento de la tutoría;
3. El tiempo que el estudiante tiene disponible, para ser correlacionado con las dos variables anteriores.

Las experiencias de tutorías en modo piloto fueron analizadas además con el objetivo de determinar pautas y principios para guiar las sesiones de tutorías y las estrategias más beneficiosas.

Los consejos para el tutor al apoyar a un estudiante en una tarea de lectura en inglés fueron:

- Enfócate en lo controlable.
- Enfatiza la estructura y forma por sobre el contenido.
- Nada es muy trivial para hacerlo explícito.
- Los tutoreados generalmente saben más de lo que creen, haz notar su avance.
- Y por, sobre todo, antes y durante la sesión, reflexiona: «¿Lo que estoy haciendo está ayudando al tutoreado a entender este y otros textos mejor?».

Por otra parte, las estrategias que se identificaron como beneficiosas para la comprensión de textos en inglés en una sesión de tutoría son:

- Segmentar la tarea de lectura en pre-, durante- y post.
- Relacionar el abstract al resto del texto.
- Hacer explícita la estructura del texto, desde el título a la bibliografía.
- Explicar/indicar cognados & otras similitudes entre inglés y español que faciliten la comprensión y aumenten el nivel de confianza en sus conocimientos y aprendizajes previos.
- Enfatizar la traducción, sin prohibirla por completo.

Talleres masivos

Los talleres son la estrategia más nueva instalada con el objetivo de compartir tips para la lectura efectiva en inglés con más estudiantes. El formato elegido simula el estilo «speed-dating» con islas rotativas, lideradas por los tutores, que los estudiantes visitan por 7 a 10 minutos, para luego cambiar de isla.

En cada isla se ve un aspecto relevante para la lectura en inglés:

- *Cognates* o cognados: trabaja la similitud entre el español y el inglés.
- *Word formation*: se revisan estrategias para analizar palabras y cómo se forman en inglés.
- *Directionality* o direccionalidad: se explicita el patrón de premodificación en inglés y lo diferente que es al español.
- *Skimming & scanning* relacionada a leer a grandes rasgos y selectivamente enfocarse en partes significativas.
- *Recursos online*, donde se destacan los recursos del PRAC y los diccionarios que son útiles al leer en inglés.

Resultados de implementación

Durante el segundo semestre del año 2016 se comenzaron a implementar los servicios PRAC en la universidad de manera paulatina, para oficialmente lanzar el programa a principios del 2017.

Actualmente, la página web www.comunicacionacademica.uc.cl se encuentra publicada y activa y ya ha recibido más de mil visitas, y un fanpage en Facebook con cerca de mil seguidores.

Además, se diseñó un sistema de gestión de tutorías online <http://tutorias.letras.uc.cl>, a través del cual los estudiantes pueden agendar sus sesiones, eligiendo por módulo o tutor.

Los resultados más importantes de las tutorías tienen relación con la retroalimentación de parte de los estudiantes, la cual ha sido muy positiva, a pesar de que el número de alumnos que necesitaron este apoyo fue menos de lo esperado, con casi cien sesiones realizadas el primer semestre 2017.

De acuerdo con el feedback entregado en las encuestas de evaluación de las tutorías, las sesiones han sido percibidas como exitosas. Al ser consultados sobre cuánto entienden del texto en una escala de 1 al 10, siendo 1 «no entiendo nada» y 10 «entiendo todo» antes de las tutorías, los estudiantes situaban su comprensión entre el 1 y el 4, mientras que después de la sesión, evalúan su comprensión con un valor entre 8 y 10. Los tutorados atribuyen este aumento principalmente a la guía del tutor, tanto en enfatizar que los papers poseen una estructura predecible, como en promover un enfoque más macro al leer, es decir atender más el texto al nivel de párrafo y oración que a nivel léxico. También destacan que reconocer cognados facilita la comprensión, al aumentar su confianza en su conocimiento previo y las conexiones entre ambas lenguas, ayudándolos a avanzar en menor tiempo.

Con respecto a los talleres, los resultados más importantes dicen relación con la cantidad de estudiantes interesados en asistir, con convocatorias de entre 25 a 30 estudiantes en cada taller, de variadas generaciones y diversas carreras. Estas experiencias dieron las primeras

luces acerca de la necesidad de apoyo en otros años en la universidad, y no solo en primero. Por otra parte, el feedback entregado en las encuestas de evaluación de los talleres muestran que los asistentes valoran muy positivamente el formato rotativo, guiado por tutores-pares, con actividades interactivas y la naturaleza práctica del contenido entregado.

Proyecciones

Luego del periodo diseño, pilotaje e implementación inicial durante los pasados 2 años, hemos identificado diversas limitantes que marcarán las proyecciones del PRAC inglés para 2018.

El foco cerrado en estudiantes de primer año no tuvo los resultados esperados, observado en la menor convocatoria a tutorías, donde variables no consideradas inicialmente juegan un rol fundamental. Los estudiantes de primer año están en un periodo de transición y adaptación a la vida universitaria, lo que implica grandes cambios muchas veces desapercibidos para ellos. La capacidad de los alumnos de identificar en qué necesitan ayuda y pedirla tiende a desarrollarse más adelante en la trayectoria académica, por lo que se entiende que estudiantes de años superiores mostraran un interés en recibir apoyo, por ejemplo, asistiendo a los talleres masivos organizados en estos últimos 2 semestres.

Otro aspecto que ha limitado el impacto del PRAC en los estudiantes está conectado a haber limitado el foco de apoyo solamente a la comprensión de lectura en inglés. La cantidad de textos en inglés asignados como lecturas obligatorias en primer año no probó ser una variable predictora de necesidades de apoyo, en parte por el acceso a traducciones ya elaboradas o a la traducción online que los alumnos realizan y usan a pesar de los errores que contienen. Las otras habilidades de la lengua inglesa se desarrollan en otros cursos que apoyan requisitos de egreso, como aprobar el test de inglés, y por lo tanto aprobar los cursos de formación en este idioma ofrecidos por la UC es también una necesidad de muchos estudiantes.

Finalmente, la difusión oficial del programa recién comenzará en el segundo semestre 2017, con todos los sistemas de apoyo ya instalados y probados en formato piloto. El no haber realizado difusión de manera masiva entre el estudiantado puede haber afectado estos primeros resultados, al ellos desconocer los servicios ofrecidos por este programa.

Considerando estas limitaciones, las proyecciones del PRAC inglés para el futuro intentarán buscar alternativas y soluciones a estas. Además se mantendrá la prioridad de atención a los alumnos de primer año y los estudiantes PACE y Talento e Inclusión, pero se ampliará el rango de atención a alumnos de primero a cuarto año, además de nivel máster, de haber interés. Por último, se ofrecerá apoyo a través de tutorías y talleres en otras áreas y habilidades, manteniendo la comprensión de lectura como el centro del trabajo del programa, pero agregando apoyo para desarrollar oralidad y escritura académica en inglés, además de la preparación para el test de inglés de la UC.

Esperamos continuar con el trabajo realizado hasta ahora, mejorar nuestra llegada con los estudiantes que lo necesiten, además de comenzar a trabajar en conjunto con unidades académicas en el diagnóstico de sus necesidades de apoyo con respecto al inglés, y seguir contribuyendo desde nuestra especialidad a la nivelación e inclusión de todos los estudiantes al contexto universitario y sus tareas académicas en inglés.

Bibliografía

Carestia, Nirva et al. (2007) ALLexis: Software Educativo para la Enseñanza de Vocabulario en Textos de Informática en Inglés. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología N° 54 Número 2, pp.54-61

García Jurado Velarde, Raquel G. (2009) Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. Perfiles Educativos / Tercera época, vol. XXXI, núm. 123

Ministerio de Educación, Chile. (2010) Resultados de Inglés para Docentes y Directivos SIMCE, 3ero Medio. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2010/ire3m_2010.pdf



Multimodalidad: leer en distintos «modos»

Los ensambles multimodales y los desafíos
de la lectura y escritura multimodal en la
formación de profesores de Enseñanza Básica

Carmen Luz Maturana

329

Lectura de imágenes
y palabras en clases de historia

Teresa Oteíza

337

Lumífera: arte y tecnología

Cynthia Conrads

349

Los ensambles multimodales y los desafíos de la lectura y escritura multimodal en la formación de profesores de enseñanza básica

Por Carmen Luz Maturana

CHILE

El lenguaje verbal es un recurso semiótico fundamental para crear y comprender los significados disponibles que circulan en la sociedad. Dentro del contexto escolar, su dominio determina logros en el aprendizaje de todas las áreas del currículum. Por otra parte, es necesario tener presente que el lenguaje verbal no se presenta de manera aislada en las interacciones humanas, ya que se articula y combina con otros lenguajes semióticos para la construcción del significado. Desde esta perspectiva, un texto multimodal es definido como una instancia de significado que trasciende el contenido lingüístico, debido a que su realización material comprende además otros sistemas semióticos o modos. Esto sucede, por ejemplo, en el caso de un texto impreso que combina imágenes con el lenguaje verbal escrito, como ocurre en una novela gráfica; o en un texto audiovisual que combina el lenguaje verbal oral, la imagen animada y la música, como sucede en una película.

El texto multimodal trasciende el material verbal y es entendido como un complejo de signos que forman una unidad interna, que al mismo tiempo se relaciona con el contexto donde esos signos fueron producidos. Al ser un producto construido social y culturalmente por un creador, grupo o comunidad, posee una «gramática visual» (Kress y Van Leeuwen, 2006). La analogía entre el lenguaje verbal y el visual no implica que la codificación de las estructuras visuales se realice de la misma manera que la de las estructuras lingüísticas. La relación es más general: las estructuras visuales realizan significados, tal como lo hacen las estructuras lingüísticas y, de ese modo, dan pie a diversas interpretaciones de la experiencia y a diversas formas de interacción social.

A continuación, se observará el nexo producido en la articulación del lenguaje verbal escrito y la imagen no animada para la creación de significados. Se ha privilegiado esta articulación, a la que denominaremos *ensamble intermodal*, como una estrategia metodológica y didáctica que permite desarrollar la lectura y escritura de textos multimodales. Es necesario especificar que la teoría multimodal ha desarrollado sistemas con categorías específicas para el análisis de textos que integran otros lenguajes no verbales en su composición estructural. Sin embargo, en esta ocasión se hará referencia solo a los ensambles entre modos, sin abordar otras categorías. Esta opción se fundamenta en que se busca observar la instancia que determina la existencia de un texto multimodal: el nexo imprescindible que en ocasiones se produce entre dos o más modos de comunicación. Así, se indagará en cómo se articulan dos modos, el verbal escrito y la imagen fija, para la creación del significado.

Un *ensamble intermodal* refiere a los patrones co-repetidos dentro de un texto que articulan dos o más sistemas semióticos simultáneamente (Painter et al., 2013; Martin, 2010). Por lo anterior, este artículo indaga en cómo se construye y cómo se lee el significado multimodal, al interactuar el modo verbal y la imagen no animada para la construcción del significado. Se busca aportar a la discusión respecto de la construcción del significado en los textos multimodales, y avanzar así en los desafíos que involucra la formación de los futuros profesores de enseñanza básica en la promoción de la lectura y la escritura multimodal. Se aportarán dos ejemplos. El primero refiere a la lectura multimodal en un texto literario (Schwarzhaupt, 2012); el segundo da cuenta de una actividad de escritura multimodal desarrollada por una estudiante en su último semestre de formación en la carrera de pedagogía básica, con la intención de fomentar la escritura de explicaciones científicas de parte de los escolares.

Los textos multimodales en las Bases curriculares para enseñanza básica: una oportunidad de alfabetización para todos los escolares

En el contexto chileno, las *Bases curriculares para enseñanza básica* (Mineduc, 2012) posibilitan el trabajo escolar con distintos géneros discursivos multimodales en el área de Lenguaje y Comunicación, tales como cómics, enciclopedias, pictogramas, documentales, películas, papelógrafos, revistas, entre otros. Sin embargo, la presencia de estos y otros géneros se realiza sin referir a su carácter multimodal de manera explícita, lo que dificulta la detección por parte de los docentes que no han tenido formación en el tema. Los *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica* (Mineduc, 2011), por su parte, han definido dos competencias relacionadas con la comprensión y producción de textos multimodales.¹ Por lo anterior, la alfabetización de los estudiantes de pedagogía básica en esta área es un requerimiento que las propias políticas públicas demandan a las universidades chilenas.

El enfoque preponderante para abordar la alfabetización multimodal en el contexto universitario latinoamericano ha resaltado la importancia de propiciar el trabajo en equipo y el desarrollo crítico de los alumnos, lo que enfatiza un importante objetivo de formación a nivel universitario. No obstante, se ha tendido a definir la alfabetización multimodal como sinónimo de dominio de medios digitales (Berrío-Zapata y Rojas, 2014; Cabero y Guerra, 2011; Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2014; Pallarès, 2014; Reyes et al., 2013; Sánchez, et al., 2013). Al respecto, vale la pena mencionar que si bien las tecnologías de información y la comunicación (TIC) son medios fundamentales para propiciar la alfabetización del siglo XXI, no constituyen la única dimensión en la que se debería formar a los futuros profesores para desarrollar efectivamente la multimodalidad con sus futuros alumnos.

Relación entre el lenguaje verbal y el visual para la creación del significado: los ensambles multimodales

A continuación, se aborda un concepto relevante para observar cómo se construyen los textos multimodales, más allá de que el soporte sea digital o no. Los denominados

¹ El estándar 4 menciona que el egresado debe comprender la importancia y saber cómo promover la comprensión de textos multimodales. El estándar 7 resalta que el futuro profesor debe saber cómo iniciar a los alumnos en la producción de textos multimodales. Por otra parte, es necesario tener presente que la Ley 20.903 mandata al Ministerio de Educación a elaborar nuevos «Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente» para el año 2018.

ensambles intermodales o *multimodales* proporcionan una herramienta conceptual para explorar la conexión entre distintos modos para la creación del sentido. La intención de observarlos responde al interés por abordar las configuraciones de significado que se elaboran a partir del modo verbal y visual de manera integrada, en instancias concretas de uso, y que establecen una sinergia entre los distintos modos o lenguajes involucrados.

El ejemplo de la figura 1 ha sido tomado de un libro álbum chileno (Schwarzhaupt, 2012). Como se observa, el lenguaje verbal aporta parte del significado del texto: *Un día algo grande me despertó. Era Tot.* Al relacionar el texto verbal con la imagen, se evidencia que la imagen aporta nuevos significados, ya que otorga más detalles físicos del personaje que el texto verbal. Se trata de un enunciado emitido por el personaje de una niña muy pequeña, ubicada casi imperceptiblemente frente al personaje de Tot. Este tiene rasgos animales, expresión temerosa y es de color azul. No solo es grande sino que es bastante más grande que la niña que aparece vestida de rojo. Ambos personajes establecen una relación narrativa visual por medio de una mirada bidireccional (Kress y Van Leeuwen, 2006). De esta forma, se aprecia que ambos modos o lenguajes comprometen significados, los cuales permiten la descripción del personaje y avanzar en el despliegue textual que representa esta doble página respecto de la obra completa. El ensamble entre el modo oral y el visual posibilita el acceso al significado, lo cual no sucedería si se considerara cada uno de los modos por separado.

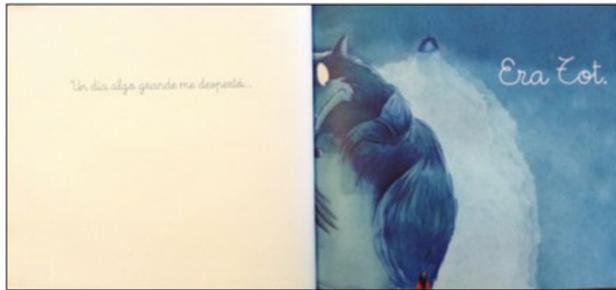


Figura 1: El modo verbal y el modo visual comprometen distintos significados respecto del personaje Tot (Schwarzhaupt, 2012).

El siguiente ejemplo ha sido diseñado por una estudiante chilena en el último semestre de formación en la carrera de pedagogía básica, mención Lenguaje. La elaboración responde al diseño de una actividad didáctica que utilice un ensamble multimodal, para integrar un objetivo de Ciencias Naturales con un objetivo del eje de escritura en Lenguaje y Comunicación en sexto básico. Su intención final es propiciar en los escolares la escritura de la explicación del término fusión, vinculado a los cambios de estado de la materia en el eje de Ciencias Físicas y Químicas (OA13). Dentro de este contexto, la estudiante diseñó el recurso presentado en la figura 2:

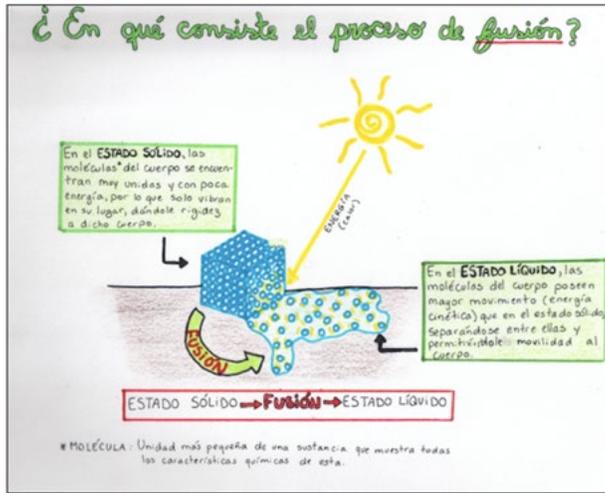


Figura 2: Explicación del estado de fusión a partir de un ensamble intermodal verbal-visual (Calixto, 2017).

En la representación multimodal creada por la estudiante para explicar el proceso de fusión coexisten la visión macroscópica del cubo de hielo, con la visión microscópica de las moléculas. Asimismo, el ensamble visual logra representar un concepto abstracto, como la energía, por medio de líneas de color amarillo. El cambio que implica la fusión se realiza visualmente por medio de una flecha, o un vector en términos multimodales, el que muestra que la materia es la misma en ambos estados y que lo que cambia es el estado, al pasar de sólido a líquido (M. Montenegro, comunicación personal, 2 junio 2017).

Consideraciones finales

Uno de los desafíos para la formación de profesores, que implica una explicación como la presentada en el ensamble anterior, es que se requiere un trabajo interdisciplinar en las áreas de Lenguaje y Ciencias para que sea evaluada adecuadamente. Si bien la multimodalidad ha sido focalizada en la asignatura de Lenguaje, no cabe duda que el trabajo interdisciplinario aportaría logros, pero también desafíos en la formación docente. Aun así, el ejemplo anterior da cuenta de cómo un proceso físico puede ser abordado a partir de una explicación multimodal que integre distintas disciplinas.

La propuesta de abordar el trabajo multimodal en la formación de profesores asume como premisa básica que los profesionales encargados de la formación escolar en el ciclo de primero a sexto básico comprenden que el lenguaje verbal oral y escrito atraviesa todo el currículum y que es un aspecto central de la enseñanza. En efecto, el lenguaje verbal ha sido considerado el currículum oculto de la educación, ya que su dominio determina el éxito en el aprendizaje debido a que su dominio subyace a todas las disciplinas (Christie, 1985, 2012). A partir de lo anterior, el desafío de la formación didáctica multimodal debe situarse en una perspectiva dual: como una instancia de modelamiento ante los futuros profesores y, a su vez, como un modelaje por parte de estos últimos en el contexto escolar. Los alumnos de pedagogía son los encargados, en definitiva, de diseñar, implementar y

evaluar actividades que promuevan la comprensión y producción de diferentes géneros multimodales, en distintos medios o soportes, con la intención de desarrollar el pensamiento crítico y creativo de todos los escolares, así como las habilidades de alfabetización requeridas para la sociedad actual desde todas las áreas del currículum.

Se ha indagado respecto de cómo se articula el modo verbal y visual en los ensambles, con la intención de aportar a la reflexión respecto de cómo leer y escribir textos que integren el modo verbal y el visual en cualquier área del currículum escolar de enseñanza básica. Los profesores básicos son profesionales llamados a asumir un rol fundamental en la enseñanza de la lectura y escritura multimodal, ya que dada su formación en distintas disciplinas pueden integrar diferentes áreas del currículum en sus propuestas pedagógicas y didácticas. De esta manera, la imagen es un modo o lenguaje semiótico que debe ser aprovechado para propiciar aprendizajes y para la aprehensión y creación de significados en distintas instancias. Por supuesto, la observación y/o creación de ensambles no basta, ya que se requiere abordar también otras categorías multimodales, desde la perspectiva de los sistemas composicionales, interpersonales e ideacionales (Kress y Van Leeuwen, 2001, 2002, 2006). No obstante, la reflexión respecto de los ensambles intermodales merece ser considerada como una más de las posibilidades de propiciar aprendizajes en los escolares. Desde esta perspectiva, un programa efectivo de intervención alfabetizadora multimodal para estudiantes de pedagogía básica debería dar herramientas para que los futuros profesores puedan preparar a sus futuros alumnos para las demandas de alfabetización que un ciudadano del siglo XXI requiere, donde los discursos se componen de modos semióticos variados, tales como el lenguaje verbal, ya sea escrito u oral, el lenguaje visual y el audiovisual, entre otros modos.

Dentro de las proyecciones y desafíos que implica el desarrollo de la multimodalidad en el currículum escolar chileno de enseñanza básica, se debe abordar qué géneros multimodales son los más apropiados y necesarios para desarrollar en las escuelas. Esto implica que se debe proveer a los alumnos de un marco común de aprendizaje, que permita suplir las eventuales deficiencias en el manejo previo de dichos géneros. Asimismo, se requiere también de una reflexión profunda respecto de cómo enseñar y estimular las habilidades discursivas requeridas para el manejo de los géneros académicos escolares, ya sean orales o escritos. Los ensambles son un buen punto de partida. Finalmente, otro argumento para desarrollar esta y otras categorías multimodales dentro de la formación de los futuros profesores tiene relación con responder a uno de los desafíos que implica el análisis multimodal, el cual tiene relación con «interpretar el complejo espacio semántico que se despliega y articula de manera transversal en los fenómenos multimodales» (O'Halloran, 2012). Los ensambles aportan una perspectiva para comprender dicho espacio.

Es fundamental que los estudiantes, en todos los niveles educativos, controlen la creación de los géneros discursivos como un medio de acceso pleno a la vida en comunidad. Para que el conocimiento de los distintos géneros multimodales que se observan en el currículum sea eficaz, es necesario que el profesor sea una guía, a través de la interacción en el contexto de experiencias compartidas que utilicen los distintos modos semióticos involucrados en la comunicación humana, incluida la oralidad, la escritura, el modo visual y la música, entre otros lenguajes. Por lo anterior, se requiere una formación que prepare a los futuros profesores para otorgar los contenidos y habilidades que más tarde abordarán los escolares en la educación media y, posteriormente, en su vida laboral y social.

Bibliografía

Berrío, Cristián; Rojas, Hernando (2014). «The digital divide in the university: The appropriation of ICT in higher education students from Bogota, Colombia», en *Comunicar*, vol. 22, N° 43, 133-142.

Cabero, Julio; Guerra, Sonsoles (2011). «La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado», en *Educación XXI*, vol. 14, N° 1, 89-115.

Calixto, N. (2017). «¿En qué consiste el proceso de fusión?», en póster presentado en el tercer Seminario ¿Qué leer? ¿Cómo leer?, Ministerio de Educación y Universidad Católica, Santiago, Chile.

Christie, Frances (1985). *Language Education*. Geelong: Deakin University Press.

----- (2012). *Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Fernández-Cárdenas, Juan Manuel; Piña-Gómez, Lorena (2014). «El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 60, 187-212.

Halliday, Michael (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge.

Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

----- (2002). «Colour as a semiotic mode», en *Visual Communication*, vol. 1, N° 3, 343-368.

----- (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.

Martin, James Robert (2010). «Semantic variation: modelling realization, instantiation and individuation in social semiosis», en Monika Bednarek; James Robert Martin (eds.), *New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity, and Affiliation*. London: Continuum.

Mineduc (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica*.

----- (2012). *Bases Curriculares para Enseñanza Básica*. En <http://www.curriculumenlineaMineduc.cl/605/w3-propertyname-550.html>

O'Halloran, Kay (2013). «Análisis del discurso multimodal», en *ALED*, vol. 12, N° 1, 79-97.

Painter, Clare; Martin, James Robert; Unsworth, Len (2013). *Reading Visual Narratives*. Sheffield: Equinox.

Pallarès, Marc (2014). «El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 26, N° 1, 59-76.

Reyes, Sergio; Fernández-Cárdenas, Juan Manuel; Martínez, Román (2013). «Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, N° 57, 507-535.

Sánchez, Alexánder; Sánchez, Lina María; Méndez, Juan Camilo; Puerta, Carlos Augusto (2013). «Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red», en *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 10, N° 2, 151-163.

Schwarzhaupt, Dominique (2012). *Tot*. Santiago de Chile: Gata Gorda.

Lectura de imágenes y palabras en clases de historia

Por Teresa Oteíza

CHILE

Introducción

Para leer y escribir en el ámbito de la historia, es fundamental considerar cómo dialogan las imágenes y las palabras en la construcción de las explicaciones de los procesos del pasado. La disciplina de la historia en cuanto ciencia social, busca comprender la complejidad de las sociedades humanas desde una perspectiva diacrónica e interpretativa. Este conocimiento histórico, escrito en primera instancia por especialistas, es recontextualizado como discursos históricos pedagógicos tanto en los materiales de clase como en el discurso de la interacción del aula. Comprender la historia en la enseñanza básica y en la enseñanza media implica desarrollar una capacidad de recepción y de uso del lenguaje en los estudiantes que les permita reflexionar con herramientas propias de la disciplina y construir significación histórica. Este objetivo supone que los estudiantes desarrollen habilidades para entender cómo se construye una explicación histórica en la que participan actores, eventos y procesos en cadenas de causalidad más o menos complejas. Así, dado que la historia es una ciencia social e interpretativa, en el modo verbal su discurso se construye principalmente a través de ideas abstractas junto con un lenguaje técnico y especializado (Coffin, 2006; Martín, 2002, 2017; Matruggio et al., 2012; Schleppegrell et al., 2004; Oteíza, 2006; Oteíza y Pinuer, 2013); y, por otro lado, el modo visual desempeña un rol fundamental en la construcción de la evidencia y en el despliegue de los procesos históricos (Manghi, 2013; Oteíza y Pinuer, 2016a, 2016b).

Los ejemplos que ilustran esta exposición están tomados de una investigación sobre la transmisión intergeneracional de la memoria histórica del pasado reciente nacional en el ámbito de las salas de clase de enseñanza básica y media. Se llevó a cabo en establecimientos municipales, particulares-subvencionados y privados del sistema escolar chileno.¹ El proceso histórico particular que investigamos fue la violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Este análisis fue realizado con el propósito de comprender cómo se transmite la memoria y el rol que tienen las memorias personales y sociales, tanto de profesores como de estudiantes, en la construcción de las memorias históricas sobre este pasado reciente nacional en niños y jóvenes.

Las clases de historia pueden considerarse como microespacios de práctica de la memoria o como un «hacer» de la memoria en el que dialogan memorias oficiales con memorias alternativas, las cuales siempre implican procesos de recordar y de olvidar el pasado. Las memorias históricas se caracterizan por ser dinámicas, inestables

¹ Fondecyt Regular 1130474: «Construcción discursiva de la violación a los derechos humanos y su recontextualización pedagógica: negociación de las memorias del pasado reciente en las nuevas generaciones» (2013-2016),

y subjetivas en tanto interpretaciones del pasado y, de manera crítica, son formas de acción mediadas semióticamente por herramientas culturales (Achugar, 2016; Jelin, 2002; Wertsch, 2002; Oteíza, 2014, en prensa; Oteíza y Pinuer, 2016a, 2016b). En estas clases entran en juego una serie de recursos semióticos de diferente naturaleza que son parte de la interacción entre los profesores y los estudiantes. Entre ellos tienen un papel relevante los textos escolares, los documentales, las presentaciones de Power Point, la interacción verbal entre profesores y estudiantes, entre otros. En esta charla nos detendremos en explorar algunos de estos *artefactos semióticos multimodales* con el propósito de comprender su rol en el proceso de lectura histórica que deben realizar los estudiantes. Veremos un ejemplo de textos escolares de enseñanza básica y luego de una presentación de Power Point. Tal como se ha establecido al principio de esta presentación, nuestro enfoque para la lectura histórica de imágenes y palabras estará centrado en la dimensión de la evidencialidad como base fundamental para la construcción de las explicaciones históricas en la sala de clases.

Para este análisis adoptamos una postura social e ideológica de análisis multimodal del discurso, lo que implica un enfoque crítico en nuestro acercamiento (Kress y Van Leeuwen, 2006; Kress, 2014; Oteíza, en prensa). Este enfoque considera la intertextualidad multimodal desde una perspectiva valorativa de las prácticas de la memoria en la sala de clases. Esto es, la exploración de la acumulación de los significados valorativos o de «prosodias valorativas» (Martin y White, 2005; Oteíza, 2017), las que implican la presencia de actitudes o de puntos de vista respecto de la comprensión de la historia. Los significados valorativos pueden organizarse en los dominios semánticos de las emociones, de los juicios y de las valoraciones sociales, al tiempo que podemos graduar estos significados y expresar el origen o fuente de los mismos. El modelo de «valoración» propuesto por Martin y White (2005) y que se enmarca en la teoría sociosemiótica de la lingüística sistémico funcional, considera que la intersubjetividad se construye en conjunto por escritores y lectores, «quienes interactúan en un espacio social y cultural determinado que ha moldeado las formas por las que las emociones y las opiniones son codificadas a través del lenguaje o mediante otros modos semióticos» (Oteíza, 2018)

El discurso de la sala de clases se puede explorar desde diferentes ámbitos de cómo se construye el significado: ideacional o de cómo se construye la experiencia del mundo; interpersonal o de cómo se realizan las interacciones entre los participantes de la interacción; y textual o de cómo se organiza el mensaje en un modo semiótico particular (Halliday, 2014). En esta presentación nos detendremos de manera particular en las funciones interpersonal y textual, tanto en el modo verbal como en el visual.

Si las imágenes incorporadas como materiales pedagógicos históricos no son transparentes y en el lenguaje verbal predominan las ideas abstractas, ¿cómo ayudamos a que nuestros estudiantes participen como lectores efectivos y reflexivos de manera que puedan ser parte de la construcción del conocimiento disciplinar?

Para abordar nuestro objetivo organizaremos esta presentación de la siguiente manera: (1) ¿qué entendemos por evidencia histórica y por qué es fundamental para los procesos de lectura y de comprensión de la disciplina?; (2) ¿cuál es el rol de las imágenes y las palabras en la construcción de la evidencia histórica? y (3) ¿de qué manera construyen significados en conjunto las imágenes y las palabras en la interacción de clase de historia y los textos escolares?

1. ¿Qué entendemos por evidencia histórica y por qué es fundamental para los procesos de lectura y de comprensión de la disciplina?

En la historia, la construcción de la evidencia es crítica para la elaboración fundamentada de explicaciones históricas. La evidencia histórica puede ser integrada en el discurso de manera visual, a través principalmente de fotografías, líneas de tiempo, mapas entre otros. O de manera verbal mediante la inclusión de documentos y fuentes secundarias. Es el trabajo con fuentes primarias y secundarias lo que permite a los historiadores y a las historiadoras elaborar de manera sólida un razonamiento histórico de carácter interpretativo. La evidencia se considera, entonces, «como el trabajo con fuentes primarias de las cuales el historiador realiza una selección de la información para utilizarla como evidencia que fundamente una explicación histórica determinada» (Oteíza, 2018). Trabajar con la evidencia histórica implica, por lo tanto, reconocer la incorporación de diferentes posicionamientos en el discurso, lo que también puede pensarse como la expresión de intertextualidad propia de la disciplina.

En la clase de historia, profesores y estudiantes trabajan con materiales que han experimentado un proceso de recontextualización para convertirse en materiales pedagógicos. Algunos han sido recontextualizados de manera que constituyen discursos oficiales, como es el caso de los textos escolares. Otros han experimentado este proceso de recontextualización mediante el análisis de los mismos profesores que los han seleccionado para trabajar con sus estudiantes en el desarrollo de un pensamiento histórico.

2. ¿Cuál es el rol de las imágenes y las palabras en la construcción de la evidencia histórica?

La evidencia histórica puede construirse en el modo visual como en el modo verbal. En la disciplina de la historia, así como en la recontextualización pedagógica de la misma, *las fotografías poseen un estatus destacado en el modo visual*. Así, tanto en los textos escolares de historia analizados como en los Power Point y otros materiales que los profesores incorporan en sus clases, predominan en más de un 90%. Puede plantearse que la fotografía tiene el potencial de construir evidencia en el ámbito de la historia cuando es incorporada en el discurso, dado que «el objeto fotografiado tiene que haber estado en un lugar o en un momento puntual; de esta manera, la fotografía constituye una evidencia que puede ser empleada en la construcción de las explicaciones históricas» (Oteíza y Pinuer, 2016b).

Ahora bien, aun cuando se ha documentado el rol clave de las fotografías para la construcción visual de la evidencia (Manghi, 2013; Oteíza, 2006, 2018, en prensa; Oteíza y Pinuer, 2016a, 2016b), los profesores integran también otros recursos semióticos como documentales y caricaturas políticas que contribuyen a la elaboración de explicaciones del pasado. Esto implica generar una *expansión del repertorio semiótico* más allá de los textos escolares, desde determinadas prosodias valorativas. De esta manera, en la sala de clases se incorporan también como parte del repertorio semiótico, caricaturas políticas, las cuales se caracterizan por construir una interpretación de la realidad y no constituyen evidencia histórica como las fotografías, sino que construyen un punto de vista sobre un actor o actores históricos, sobre un evento o un proceso histórico. En general, cumplen la función de ilustrar un posicionamiento político. Asimismo, como veremos más adelante, las caricaturas políticas incorporan el humor y la ironía en el despliegue de significados, y pueden

colaborar con la representación visual de actores y procesos históricos que comúnmente no están presentes en otros modos semióticos.

3. ¿De qué manera construyen significados en conjunto las imágenes y las palabras en la interacción de clase de historia y los textos escolares?

3.1. Inclusión de fotografías en textos escolares de historia de enseñanza básica y enseñanza media

Para ilustrar cómo se representa el proceso de violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura cívico-militar de Pinochet (1973-1990), en los libros escolares se privilegian las imágenes de monumentos, museos y memoriales (Oteiza y Pinuer, 2016a, 2016b). Esto se puede apreciar en la imagen 1, que reproduce una página de un texto escolar para sexto año de enseñanza básica, publicado por Editorial Zig-Zag (2013). En esta página podemos observar cuatro fotografías de monumentos, memoriales y museos que ejemplifican la idea expresada en el macro-epígrafe de «conservar la memoria». Así, los «dolores» y «pérdidas» se presentan como parte de toda la sociedad, al igual que «las víctimas de la violencia». Por razones de espacio, nos detendremos en la relación intermodal de los epígrafes de las dos primeras fotografías para ilustrar algunas posibilidades de herramientas analíticas de integración intermodal (Painter et al., 2013), que los profesores podrían trabajar con sus estudiantes para facilitar el proceso de lectura del significado de palabras e imágenes de manera conjunta.



Imagen 1: Página texto escolar de historia de sexto año básico (Zig-Zag, 2013)

En las siguientes imágenes (imagen 2 e imagen 3) puede apreciarse a la izquierda la fotografía de la muralla del Parque por la Paz Villa Grimaldi y, en una posición simétrica a su lado, el memorial al Senador Jaime Guzmán. Esta organización de la composición de la página es clave para la construcción del significado del concepto «víctimas de la violencia», dado que los cientos de personas que fueron torturados en el centro de detención Villa Grimaldi son equiparados visualmente con el asesinato de Jaime Guzmán. En la lectura de esta página no se hace una distinción entre los miles de opositores al régimen de Pinochet y a uno de los ideólogos más importantes de la dictadura, Jaime Guzmán.

En la primera fotografía, visualmente tenemos una imagen narrativa en la que se observan personas que dan la espalda al observador; no vemos sus rostros, no hacen contacto con

nosotros, sino que en una toma lejana, social de cuerpo casi completo, miran la muralla en la que están tallados los nombres de las personas que estuvieron detenidas y fueron torturadas en Villa Grimaldi. De este modo, la representación de las violaciones a los derechos humanos prácticamente no es distingible por el observador. Por lo oblicuo de la toma, la falta de contacto visual y la distancia, esta fotografía produce una involucración afectiva muy baja con los observadores, esto es, con los estudiantes.

Sin embargo, el significado crítico de la pared se abre ligeramente si incorporamos el modo verbal de su epígrafe. En él se especifica que la fotografía representa un lugar de «detención y tortura», si bien en este mismo modo, luego se agrega el eufemismo carente de agencia a través de la nominalización: «la lista de personas que pasaron por el lugar».

La valoración ética negativa de las prácticas de la tortura queda evocada en un grado máximo, dado que el énfasis está puesto en las circunstancias temporales y espaciales en el modo verbal: este fue un lugar de tortura y hubo personas («la lista de personas») que pasaron por el lugar. Las valoraciones afectivas de inseguridad y de sufrimiento de las víctimas no se expresan directamente, sino que también quedan mencionadas de manera altamente implícita en las palabras del epígrafe. Sin embargo, si el profesor o la profesora trabaja en una lectura intermodal con sus estudiantes, la fotografía con las palabras del epígrafe construyen un significado más completo que difícilmente podría «leerse» si se toma cada modo por separado.



Parque por la Paz Villa Grimaldi, lugar que fue un campo de detención y tortura durante el régimen militar. En la imagen la lista de las personas que pasaron por el lugar.

Imagen 2: Parque por la Paz Villa Grimaldi (Zig-Zag, 2013).



Memorial al Senador Jaime Guzmán, asesinado en 1991 por un grupo de extrema izquierda. A través de él se busca perpetuar su pensamiento.

Imagen 3: Memorial al Senador Jaime Guzmán (Zig-Zag, 2013).

Por su parte, la fotografía que se encuentra junto a la de Villa Grimaldi, es la del Memorial al Senador Jaime Guzmán. Si la anterior construía una relación lejana con el estudiante, esta resulta aún más distante, dado su carácter conceptual, abstracto y altamente simbólico.

Las columnas de piedras irregulares no nos comunican un mensaje claro. El agua y el cielo azul pueden colaborar con el ambiente plácido que recrea el monumento. No tenemos presencia humana que nos provoque alguna conexión afectiva o de otra naturaleza. La distancia social junto con la ausencia de una mirada humana nos posicionan frente a una imagen que tiende a la objetividad y al bajo involucramiento. El mensaje de la violación a los derechos humanos solo se comprende a través del mensaje verbal y, en este caso, sí se presenta una agencia explícita de quienes cometieron el crimen, el cual aparece entonces valorado de manera explícita y negativa desde una mirada ética: «asesinado (...) por un grupo de extrema izquierda».

Este grupo de izquierda queda claramente identificado a diferencia de quienes torturaron a los miles de personas, más de 39.000 si se consideran todos los centros de detención que estaban repartidos por el país. Este aspecto no es menor, y es un tema sobre el que los profesores pueden reflexionar con sus estudiantes. Más aún cuando se valora positivamente al ideólogo de la dictadura y de la Constitución de 1980 que todavía rige a Chile, manifestando que: «a través de él se busca perpetuar su pensamiento» .

Así, su ideología debe permanecer en el tiempo («perpetuar») y, de esta manera, se la valora positivamente como un hecho que importa, que marcó de manera fundamental a nuestra sociedad.

Uno de los aspectos notorios es que ambas imágenes se equiparan en su significado como víctimas de una «violencia» sin que medie una diferenciación de actores, eventos y procesos políticos e históricos. Este es el «imperativo ético» que los niños y las niñas deben comprender. La «violencia» es así una violencia generalizada, pero no se aborda la violencia o el terrorismo de Estado. Por lo mismo, el análisis intermodal cuidadoso, que parte desde el posicionamiento composicional de la página, ya constituye una importante herramienta de construcción de significados que los profesores pueden explorar con sus estudiantes. Se produce así lo que en otros textos escolares es muy común: una agencia selectiva de los responsables de la violencia (Oteíza, 2014).

En este ejemplo de elaboración multimodal de un texto escolar, así como en el resto de los textos escolares de historia de enseñanza básica analizados entre los años 2004–2014, puede apreciarse una lejanía con los hechos y procesos históricos, especialmente si pensamos que este material está destinado a estudiantes de sexto año de enseñanza básica. Esta situación contrasta con las fotografías que se incluyen en los textos escolares de tercer año de enseñanza media, en los que la presencia humana es más frecuente como despliegue visual de la violación a los derechos humanos cometidos durante la dictadura de Pinochet (imagen 4), y que marca una importante diferencia respecto de la presencia de monumentos, museos y memoriales de los que hemos presentado algunos ejemplos previamente (Oteíza y Pinuer, 2016a, 2016b).



“Detenidos en el Palacio de La Moneda, 11 de septiembre de 1973”

Imagen 4: Representación de la violencia del Golpe de Estado de 1973. (Santillana 2009).

3.2. Evidencia histórica multimodal y su funcionamiento en la sala de clases

Por razones de espacio nos detendremos únicamente en una caricatura y fotografía trabajada en clases de historia de tercero de enseñanza media. En este ejemplo se puede apreciar cómo la profesora ha incluido a diferentes actores que son parte del proceso de violación a los derechos humanos, pero utilizando modos visuales de diferente naturaleza, así como el modo verbal hablado y escrito.

Como podemos observar en la imagen 5, la profesora ha incluido a los agentes de estado de la CNI (Central Nacional de Informaciones) a través de la caricatura de Rufino.² En este caso, a diferencia de las fotografías, la caricatura política incorporada en el Power Point no constituye una evidencia histórica, sino que permite incorporar una interpretación histórica; el punto de vista del caricaturista que con humor e ironía denuncia la censura y la represión que la sociedad chilena y en particular los opositores al régimen dictatorial vivieron durante la dictadura de Pinochet a manos de los agentes del Estado:



Imagen 5: Interacción en clases de historia de tercero de enseñanza media, uso de Power Point.

² Alejandro Montenegro Gallardo, más conocido como «Rufino» es un famoso caricaturista chileno que realizó humor político en los años ochenta en plena dictadura militar.

Si observamos en primer lugar la caricatura, ya tenemos que realizar un análisis intermodal de la misma por las palabras del globo: «quisiéramos tener un pequeño debate ideológico con usted».

La profesora entonces, va explicando el sentido y el alcance de una noción altamente eufemística que expresaban los partidarios de la dictadura en los años setenta y ochenta: «neutralizar a la oposición», al tiempo que va elaborando una explicación histórica de cómo esta expresión significaba para el régimen, asesinar a la oposición y avanzar en la institucionalización del régimen. La profesora se refiere a estos «civiles no identificados» que operaban como agentes del régimen de Pinochet y explica cómo la caricatura de Rufino trata con ironía la censura que vivía la sociedad en todos sus ámbitos. Así, los procesos de «pensar» y de «decir» quedan desempaquetados de la nominalización («pequeño debate ideológico») y contribuye a que los estudiantes comprendan mejor el clima que se vivía en el país. El dibujo de la caricatura también permite un análisis productivo que se entretreje con las palabras. En la siguiente tabla 1, se propone un análisis visual de la misma:

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>-va JUICIO: ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)</p> | <p>Tamaño pequeño, color blanco, mirada desde ángulo bajo, no agente (solo observa al agente que lo duplica en tamaño) (inscrito)</p> | <p>ACTOR HISTÓRICO: opositor al régimen de Pinochet</p> |
| | <p>+va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad, (inscrito)</p> | <p>Tamaño mayor, color negro de traje y lentes, mirada desde arriba, vector dominante del brazo del primer agente y palo que lleva el último mientras canta (ironía) (inscrito)</p> | <p>DINA (“civiles no identificados”)</p> |

Tabla 1: Análisis visual de la caricatura política.

Asimismo, la presencia de la fotografía —justo a la derecha de la caricatura en la diapositiva— posibilita que la profesora se refiera al proceso de lucha por la justicia y verdad de las organizaciones de familiares de detenidos desaparecidos. En la fotografía se pueden apreciar las conocidas palabras que ya conforman la memoria social de los estudiantes: «dónde están». Estas palabras se encuentran sobre el retrato de una víctima real de la dictadura que sí establece un contacto visual con los estudiantes. Ambas mujeres nos interpelan, una con su mirada inocente de una foto que proviene de otro contexto y la dirigente que mira fijo al observador, con el rictus de su boca serio, en actitud de demanda, de denuncia por justicia, la que solo se logra comprender si se lee en conjunto con el «ícono» del cartel con la fotografía de la detenida desaparecida («dónde están»).

La profesora va conectando las luchas políticas (dirigente) y culturales (caricaturista Rufino) de resistencia para referirse al complejo proceso de represión y de terrorismo de

Estado que vivió el país durante la dictadura. En la pizarra las palabras escritas por ella refuerzan las nociones fundamentales que desea explicar, y a las que desea entregar una densidad de significado histórico: «neutralizar a la oposición» e «institucionalización del gobierno» (imagen 6):



Imagen 6: Interacción en clases de historia de tercero de enseñanza media. Imágenes de Power Point y palabras de la pizarra (Oteíza, 2018)

Es posible apreciar que la profesora despliega diferentes recursos semióticos para trabajar con sus estudiantes en la construcción de una explicación histórica. No tenemos espacio aquí para discutir en profundidad cómo también va articulando esta explicación en conjunto con los estudiantes. Sin embargo, podemos puntualizar que no todas las imágenes, así como no todos los textos escritos funcionan como evidencia en las clases. Las fotografías tienden a tener este estatus que, como hemos visto, no comparten las caricaturas políticas. Sí nos parece fundamental comprender de qué manera los estudiantes van recepcionando los distintos modos que se activan en la clase. La lectura de la historia no se limita al modo verbal, sino que se construye en un diálogo multimodal en donde se produce una lectura más densa, más completa y que ayuda a la construcción de sentido histórico de los estudiantes. Imágenes y palabras dialogan para crear en conjunto significados que siempre implican un punto de vista, una valoración, esto es, que siempre suponen una relación ideológica.

Bibliografía

Achugar, Mariana (2016). *Discursive Processes of Intergenerational Transmission of Recent History: (Re)making our Past*. New York: Palgrave Macmillan.

Coffin, Caroline (2016). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London/New York: Continuum.

Halliday, Michael (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge.

Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Kress, Gunther (2014). «Multimodal discourse analysis», en James Paul Gee; Michael Handford (eds.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.

Kress, Gunther; Van Leeuwen, Theo (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London/New York: Routledge.

Manghi, Dominique (2013). «Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal», en *Revista Signos* vol. 46, N° 82, 236-247.

Martin, James Robert (2017). «Revisiting field: Specialized Knowledge in secondary school science and humanities discourse», en *Onomázein*, Número Especial LSF: 111-148.

----- (2002). «Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past», en Mary Schleppegrell; Cecilia Colombi (eds.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Martin, James Robert; White, Peter (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

Matruglio, Erika; Maton, Karl; Martin, James Robert (2012). «Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching» en *Linguistics and Education*, vol. 24, N° 1, 38-49.

Oteíza, Teresa (2018). «Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno», en *Discurso & Sociedad*, vol. 12, N° 1, 112-160.

----- (2017). «The Appraisal Framework and discourse analysis», en Tom Bartlett; Gerard O'Grady (eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Routledge.

----- (2014). «Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno», en *Discurso & Sociedad*, vol. 8, N° 1, 109-136.

----- (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis Editores.

----- (en prensa). «Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia», en *Cadernos de Linguagem e Sociedade*.

Oteíza, Teresa; Pinuer, Claudio (2016a). «Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective», en *International Journal of Language Studies*, vol. 10, N° 2, 5-32.

----- (2016b). «Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena», *Revista Signos*, vol. 49, N° 99, 374-399.

----- (2013). «Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses», en *Discourse Studies*, vol. 15, N° 1, 43-64.

Painter, Clare; Martin, James Robert; Unsworth, Len (2013). *Reading Visual Narratives*. Sheffield: Equinox.

Santillana (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto de estudiante*. Tercero medio. Santiago de Chile: Santillana.

Schleppegrell, Mary; Achugar, Mariana; Oteíza, Teresa (2004). «The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language», en *Tesol Quarterly*, vol. 38, N° 1, 67-93.

Wertsch, James (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zig-Zag (2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Texto de estudiante*. Sexto básico. Santiago de Chile: Zig-Zag.

Lumífera: arte y tecnología

Por Cynthia Conrads

CHILE

En el año 2009, inicié una investigación personal en torno a la realización de talleres de arte y tecnología enfocados en la infancia. En esos años no existían muchas instancias de cruce entre creatividad y tecnología en procesos de aprendizaje con niños y niñas. Tampoco existían muchas herramientas tecnológicas adecuadas para orientar estas inquietudes. Por internet descubrí un curioso invento tecnológico para hacer grafitis animados de forma virtual. Este descubrimiento marcó el inicio de un proceso de trabajo que sigue abriéndose hasta el día de hoy. Su nombre es *Tagtool*, un proyecto DIY (*Do it yourself* o «házlo tú mismo») desarrollado por un grupo independiente de artistas, diseñadores e informáticos de Austria. Se trataba de un dispositivo electrónico confeccionado de forma artesanal, que al conectarlo a un computador y a una tableta de dibujo digital, permitía realizar ilustraciones y animarlas de forma simultánea con un joystick.

Como artista visual sabía que no podía trabajar sola. Necesitaba de otras personas con conocimientos no solo en programación y electrónica para armar el dispositivo, sino para experimentar las posibilidades creativas y pedagógicas de su uso. ¿Podía utilizarse solo para hacer grafitis virtuales o también para otras experiencias creativas que integran el dibujo y la animación? ¿Podía usarse solo por artistas especializados o también por otras personas que no tuvieran experiencia previa en arte digital? Debido a su interfaz intuitiva y amigable con el usuario, ¿podría ser utilizada como herramienta pedagógica con niños y niñas? Estas y otras inquietudes surgieron y llamaron a la colaboración.

Luego de armar el primer dispositivo *Tagtool* y usarlo durante cuatro años en diversas instancias creativas de improvisación experimental, comprobé que esta tecnología permitía no solo que niños y niñas se entregaran flexiblemente a experimentar procesos colaborativos de creación, sino que además generaba una instancia socializadora entre artistas de diversas áreas. Surgió la inquietud de sistematizar un proceso de investigación y realizar una propuesta más concreta con respecto a su uso como herramienta creativa y pedagógica. Paralelamente, la compañía austríaca Oma Internacional ya había logrado que *Tagtool* evolucionara hacia una aplicación para tablets. A diferencia de la versión DIY, la actual permitía además conectar todos los dispositivos en red wi-fi, y poder así realizar de forma conjunta dibujos y animaciones a tiempo real en una misma sesión de trabajo. La posibilidad de co-creación y colaboración en este nuevo formato, se presentaba aún más enriquecedora.

Luego de muchos intentos de conseguir financiamiento, gracias al Fondart Regional Nuevos Medios 2015, desarrollado en la ciudad de Valparaíso, pudimos equiparnos y reunir a un grupo multidisciplinario para investigar la tecnología *Tagtool* en cruce con los cuentos. Junto a una cuentacuentos, una ilustradora y un músico, nos unimos y desarrollamos nuestra primera puesta en escena de un cuentacuentos multimedia con música y

dibujos animados en vivo y en directo: *El regreso del chivato*. Simultáneamente surgió la necesidad de conformar la compañía de arte y tecnología Lumífera, la cual es una plataforma multidisciplinaria de investigación y creación de experiencias relacionadas con el uso creativo de las nuevas tecnologías en cruce con la educación y la infancia.

En Lumífera, la interdisciplinariedad la abordamos en procesos creativos horizontales. Cada integrante aporta desde su expertiz, referencias y conocimientos –que van desde la literatura clásica hasta la animación y los videojuegos– mediante una escucha activa constante, llegando siempre a lugares de encuentro, comprendiendo el poder de cada uno de los lenguajes y el provecho de estos en el desarrollo de la idea que queremos transmitir. Valoramos los saberes y la mirada de cada uno de nosotros y confiamos en la sincronización espontánea durante el proceso creativo. Además, reconocemos en la tecnología a un aliado para la educación, la creación artística y la actividad colaborativa. Esto puede sonar muy alejado de la realidad, pero desde la vereda que decidimos transitar, resulta real.

El regreso del chivato: un cuentacuento multimodal

El regreso del chivato es un cuentacuentos basado en la novela fantástica *Don Guillermo*, escrita por José Victorino Lastarria a mediados del Siglo XIX. Después de la lectura colectiva del texto y tras meses de investigación, logramos crear y contar una historia conjugando el arte tradicional de la narración oral, con la manipulación digital de dibujos animados que interactúan en vivo y en directo con la cuentacuentos y el público durante la función. En su puesta en escena se despliegan códigos visuales, musicales y textuales, tejiendo una trama narrativa en tres lenguajes distintos y complementarios.

El regreso del chivato es un cuentacuentos multimodal. Su tratamiento textual y visual está construido en base a la forma narrativa del género del libro álbum, que aborda la imagen como un texto visual complejo, tan polisémico e intertextual como el texto escrito. Ambos medios –en complemento– invitan a ser leídos e interpretados como un todo para llenar de significado la historia. Comunican los colores, los trazos, las tipografías, los formatos, las perspectivas y lo hacen de forma simultánea. Esta forma de presentar y contar en diversos códigos semánticos es lo que trasladamos en la creación de esta puesta en escena, que además incluye el factor sonoro-musical y la interactividad de sus elementos gracias a la tecnología utilizada. Durante el proceso creativo estuvimos siempre conscientes del espectador infantil, de considerar al niño como un sujeto crítico y activo frente a lo que experimenta, dejando pedazos de la historia abierta para facilitar el ejercicio de libre interpretación.

El trabajo que realizamos con este tipo de tecnología interactiva nos confirmó el potencial de las TICs como mediadoras de experiencias que estimulan el desarrollo de la comunicación en su más amplio espectro (lectura, escritura, recepción, comprensión y elaboración de mensajes, entre muchas otras). La imagen y la literatura requieren y exigen una capacidad de reflexión crítica por parte de los lectores/receptores, pero también nos inquieta que este lector/receptor adquiera herramientas y habilidades que le permitan no solo leer, escribir y comprender la dimensión «literal» de un mensaje, sino su dimensión *representativa*, hacedora de mundo, potenciando así una alfabetización coherente a nuestro contexto intercomunicado, hiperconectado, audiovisual y textual.

Varios de los integrantes de Lumífera trabajamos directamente con niños y niñas en procesos de taller y modalidades similares, por lo que fue natural la inclinación a generar

una instancia donde los niños y niñas pudieran vincularse no solo como receptores, sino como creadores. Así nace *Animacuentos*, un taller que invita a los niños y niñas a participar desde el juego, a co-crear y animar un cuentacuentos a tiempo real. Diseñamos un espacio de socialización y de diálogo creativo mediante el uso de la tecnología *Tagtool* y la lectura compartida de libros, habitando una convivencia de formatos, donde la ilustración en papel trabaja en conjunto con la ilustración digital animada.

Animacuentos: una experiencia de fomento lector + nuevas tecnologías

Para *Animacuentos* diseñamos una metodología en la cual los asistentes escuchaban la narración de un cuento, mirando simultáneamente el libro que la cuentacuentos presenta al grupo. Esta narración se realiza con uso especial del cuerpo y la voz, devolviendo la musicalidad a las palabras para darle vida a la historia. Luego, entregamos a los niños las tablets con la aplicación *Tagtool* instalada y los introducimos en el uso de comandos básicos. El paso siguiente fue invitar a los niños a explorar la interfaz libre e intuitivamente, mediante dibujos improvisados. Los comandos de animación se van incorporando mediante ejercicios prácticos y cuando los asistentes ya asimilan con destreza la aplicación. El desafío consiste en conectar todas las tablets en red e ilustrar de forma colaborativa los personajes y elementos principales del cuento. El resultado final del taller es lograr la puesta en escena colectiva de lo que se desarrolló: se cuenta nuevamente la historia y cada niño/a manipula la animación que creó en tiempo real, interactuando con la narración en vivo y en directo.

Animacuentos es una instancia donde se articula el libro con una herramienta digital de carácter colaborativo. Las tecnologías colaborativas han cobrado gran importancia en entornos de aprendizaje donde se valora el intercambio de saberes e información. Por lo mismo, han sido paulatinamente incorporadas en contextos educativos innovadores, demostrando que su uso adecuado contribuye a generar procesos más participativos y constructivos. Creemos que es fundamental que los niños y niñas de hoy utilicen y asimilen tecnologías que favorezcan la socialización y que generen experiencias significativas que estimulen la creación y la interacción de sus propios conocimientos.

En *Animacuentos* utilizamos la tecnología en un doble proceso de colaboración. La primera es una colaboración en dúos, donde cada dispositivo tablet es utilizado para explorar la aplicación *Tagtool* en parejas. Los niños y niñas deben trabajar en conjunto y respetar el tiempo de uso del otro, en el que deben dibujar alguno de los elementos que constituirán la animación del cuento. No trabajamos con tiempos ni con supervisiones de turnos, pero sí los concientizamos en la importancia de compartir, confiándoles a ellos mismos la responsabilidad de regular esta fase. La segunda es la colaboración co-creativa, planteada en el desafío grupal de dibujar conectados en red para recrear de forma conjunta los elementos del cuento, por lo que deben enfrentarse a dialogar constantemente y a descentralizar sus acciones en pos del trabajo y objetivo común.

Entendemos la mediación lectora como una acción que conecta de manera significativa a una persona con un libro. En *Animacuentos* propiciamos esta conexión desde el placer que genera en los niños y niñas el uso de la tecnología. *Tagtool* posee un carácter intrínsecamente lúdico; los niños y las niñas lo asocian inevitablemente a una experiencia de juego. En ese sentido, la tecnología que utilizamos es un medio y no un fin. Esa mezcla entre libros, tecnología y juego, logra que se entreguen a una instancia de aprendizaje

multimodal con alegría y disposición. Cada vez que trabajamos desde el libro y luego aparecen las tablets con las proyecciones visuales animadas, el entusiasmo se apodera de todos. El entusiasmo es un motor imprescindible para cualquier tipo de aprendizaje.

La tecnología *Tagtool* permite el juego y la colaboración, pero también es una herramienta interactiva. En la metodología de *Animacuentos* el factor interactividad es vital para la apropiación de los códigos visuales y textuales. No solo se requiere ver y escuchar, sino procesar lo visto y escuchado recreando el cuento a través de dibujos y animación. La historia vuelve a cobrar vida en el momento donde cada uno asume sus propios personajes y elementos para crear una puesta en escena en movimiento y a tiempo real. De este modo el libro y el cuento ya no son ajenos, se transforman en un escenario habitable, inmersivo, donde el niño/a es co-creador, generando de este modo un vínculo inolvidable con su universo simbólico.

Bibliografía

Tagtool, en <https://www.oma.at/tagtool/>



Diálogos sobre la creación: siempre somos otros

Ser otros, ser todos

Elicura Chihuailaf

357

El día de Manuel (o cómo un libro me enseñó a ser otro)

María José Ferrada

361

Poesía travesti

Claudia Rodríguez

367

Ser otros, ser todos

Por Elicura Chihuailaf

CHILE

1

Tuwvn, kvpan, kvpalme: Iney rume zullikelay ñi llegal kiñe lof mew / kiñe az mew ñi chumgen / kiñe mogen, kiñe az zugun / kiñe chem rakizuamgen / feypimekeeyiñ mew taiñ pu Che / Welu kvzawtuaiñ taiñ kimael tañi chumlen taiñ mogen / kimvn mew mvten ta mvley taiñ pepi poyewael / ka poyeael taiñ wallon mew / ka taiñ yamael ta mvlelu zoy ayepvle / taiñ pu ken ka taiñ kintun / ka taiñ pu reñma ka pu lof / Faw, aye mew ka kompvlle / Feypi piyeeiñ mew taiñ pu Che tañi Gvlam mew / Wimtun ta Ñuke Mapu mu.

Identidad, almidad: Nadie elige nacer en un lugar / en un color determinado / en una historia, un idioma / una visión de mundo / nos está diciendo nuestra Gente / Mas, la tarea es conocer lo que nos ha tocado / porque conocer es la única posibilidad de amarse / y de amar lo que nos rodea / y luego respetar lo que está más allá / de nuestros lugares y miradas / de nuestras familias y comunidades / Aquí, allí y en todas partes // Así nos está hablando nuestra Gente, en sus Gvlam sus Consejos / Costumbres de la Madre Tierra.

2

Lo constatable es que todos los seres vivos, entre ellos los seres humanos, nacemos en la dualidad de ser únicos y otros al mismo tiempo, hebras entre las hebras del gran tejido universal. Somos cuerpos fugaces habitados por una energía, el pvllv / el espíritu que conversa con nuestro corazón. Positivos y negativos, niños y ancianos a la vez; y, por el influjo de la Luna y el Sol, masculinos y femeninos, racionales y emocionales, centrífugos y centrípetos a la vez. ¿Cómo asumimos esto? La respuesta –en principio– me parece que tiene que ver con la visión de mundo desde la que pensamos / soñamos. ¿La vida transcurre con una mirada lineal y unidireccional, por lo mismo, excluyente? ¿O transcurre con una mirada circular y abarcadora, necesariamente incluyente? De la experiencia de cada cual depende –desde luego– la memoria de la historia que la fundamenta y sostiene.

En todo caso, nuestra unidad / totalidad –Itrofill Mogen– como personas es ser otros, diversos: hijos, hermanos, abuelos, sobrinos, tíos, compañeros, padres, amigos, poetas, obreros, profesionales, etcétera, al mismo tiempo. Relativamente sanos y relativamente desvalidos. Habitando un presente que es futuro y pasado a la vez.

¿Y cuál es tu memoria de ser otro?, me está diciendo mi hija Kallfvray:

Mi gente dice que somos hijos e hijas, brotes, de la Madre Tierra, le digo. Que, así como nuestra Madre vive bajo el influjo de Kvyen la Luna y de Antv el Sol, que la privilegian con las denominadas Estaciones del Año, cada uno de nosotros es habitado también por todas ellas, aunque siempre hay una que nos preside, dicen. Así cuando una persona se caracteriza por su solemnidad se dice que está presidida por la Luna de los Brotes Fríos, el Invierno; si una persona es alegre, está presidida por la Luna del Verdor / la Primavera; si es apasionada, está presidida por la Luna de los Frutos Abundantes / el Verano; si su actitud frecuente es de nostalgia se dice que está presidida por la Luna de los Brotes Cenicientos / el Otoño.

Hoy, cuando empiezo a ordenar estos apuntes que como Sueños han entrado a habitar mis pensamientos y giran, ruedan, en la conversación que se hace cada día más intensa y tal vez más profunda entre mi espíritu y mi corazón... Este amanecer la causalidad me despertó con el sonido del viento que ha golpeado mi ventana y la ha vuelto mustia, ocre, color de despedida. «Llegó la Luna de los Brotes Cenicientos», me está diciendo.

Ayer, después del mediodía, en el otoño que me preside (mi interior-exterior), el sonido del aún caudaloso río Allipén –que está a unos tres kilómetros al norte de nuestra comunidad– vino a adormecerse entre las ramas del notro, de los hualles y castaños, y en el antiguo bosque que bordea a nuestra Casa Azul. Por todas partes anda ensoñándose el río. Cuando sucede esto es señal de que vendrá la lluvia, se sigue diciendo nuestra gente, y así lo comprendemos y constatamos todos.

Llueve, llovizna, amarillea el viento en la memoria de mi niñez y de mi ancianidad. La condición dual que nos rige en la totalidad de nuestra existencia. Itro Fill Mogen / biodiversidad: la totalidad sin exclusión, la integridad sin fragmentación de la vida, nos está diciendo la sabiduría de nuestras Ancianas, de nuestros Ancianos. ¿Recuerdas que somos apenas una pequeña parte del universo, abrazados por la dualidad de su energía a la que nos abrazamos? Porque somos hermanos y hermanas de las estrellas y de la brizna del más grande y del más pequeño ser vivo aún no nombrado que nos mira en todo instante desde lo aparentemente invisible, y que nos nombra y nos pide que lo nombremos para por fin mirarse y mirarnos –cara a cara– desde las flores del jardín que son nuestros pensamientos.

Mas hay también aquellos seres vivos que estaban y desaparecieron, y esos que apenas asoman desde sus estaciones para recordarnos que la palabra añoranza nos acecha desde la acción depredadora de unos pocos que acometen a nuestra Tierra con su codicia y egoísmo, parapetados en la debilidad de nuestra defensa de la Naturaleza.

Frente a esa triste realidad, nos preguntamos: ¿qué fue de los pudúes, de las tornasoladas cantaurias, de las pequeñas serpientes, de las diversas ranas, y del michay? ¿Qué ha sido del saúco que con sus flores blancas y sus bayas azul negruzco retrocede lentamente hacia las sombras, y de los coleópteros que con su azul acuatizaban sobre el refulgir de los esteros? ¿Qué fue de los ciervos y guanacos y de la dura madera de la luma, y de los saltillos de agua que resplandecían en los cerros de Werere? Ahora las últimas lloicas y pájaros carpinteros vienen de cuando en cuando a consolarnos...

Está amaneciendo y ha dejado de llover. Las bandurrias llenan con sus graznidos nuestro despertar. En el oriente las nubes blancas se transforman en arboles de la mañana, en esperado fulgor de la imaginación. Después, la luz del optimismo hace suya la tarea

de mostrarnos otra vez el cielo azul. Y el Sol, el Sol que se ocupa de animar la palidez de nuestra Luna Llena –amada madre Luna– que parece avergonzada por no haber alcanzado a esconder la desnudez de su fertilidad.

Bajo los ramales de los castaños y del nogal se van quedando las huellas del otoño. Caen, vuelan las hojas que parecen pájaros que remontan hacia abajo. Poco a poco se irá borrando también la Luna de los Brotes Cenicientos. La vida es breve y maravillosa, nos están diciendo nuestras Abuelas, nuestros Abuelos. Me apresto entonces a contemplar intensamente este tiempo de mi espíritu. Respiro y me dispongo a escuchar la memoria de lo venidero que –como antaño– retorna y es nuevo... una vez más.

4

¿Pewmaymi? ¿Chem Pewmaymi? ¿Soñaste?, me dice la lluvia. ¿Qué soñaste? Y busco una respuesta en los días en que empiezo a vislumbrar las primeras imágenes de mi infancia a orillas del fogón de la ruka, la casa familiar en nuestra lof comunidad, en Kechurewe. En el centro de sus llamas las pequeñas tormentas del Sol, y en su humareda el misterio de Wenuleufv el Río de Cielo, mientras en el constante chisporroteo de los leños nacían y morían las estrellas. Lo cotidiano e inmediato es la réplica de lo que sucede al mismo tiempo en el universo infinito; la resonancia del pasado y del futuro. Así dice nuestra gente.

¿En qué momento –me digo– tomé conciencia de los relatos (de ser otros) de mis abuelos y de los cantos de mi tía Jacinta y del aroma del pan cocándose en la ceniza caliente? ¿Y de las manos sanadoras de mi madre y de mi padre? ¿Y del agua de la tetera haciéndose neblina en el centro del fuego o brillando en los pequeños pocillos del mate que animaba la conversación?

Rememorando ese tiempo, me digo: en este sur, ¿hay algo más hondo que el silencio después de la lluvia? ¿Hay algo más evocador que el silbido del viento resbalando entre las cornisas de una casa de madera? La Casa Azul de piso y medio (aledaña a nuestra ruka, nuestra casa mapuche-pewenche) construida sobre esta colina abrazada por la arboleda y por la verdeazulada proximidad del bosque que oigo resollar... ¿Cuál es tu palabra, tu pensamiento?, me está diciendo junto al silencio (la contemplación) de la noche que aún rodeándola ya conversa con la creatividad (el vocerío) del día.

El día de Manuel¹ (o cómo un libro me enseñó a ser otro)

Por María José Ferrada

CHILE

¿Cómo supiste que tenía autismo?, le pregunté a la madre de Manuel en nuestra primera reunión.

«Me costaba hacer contacto visual con él. Creo que eso fue lo primero. Después vino lo de las líneas. Manuel tenía una fascinación por las líneas. Primero las seguía solo con la mirada y luego, cuando aprendió a caminar, comenzó a seguirlas con sus pasos. Manuel caminaba siguiendo las líneas de la alfombra», me explicó.

Era la primera de varias reuniones. Madre e hijo –de entonces 5 años– me ayudarían a hacer un libro que pudiera ayudar a otros niños como él a entender en qué consistía el autismo, eso que hacía a Manuel ser diferente a otros niños de su edad.

Sábados

Entendí que la línea de Manuel era lo que en autismo se conoce como interés restringido. En su caso eran las líneas. En otros, los perros, las señales del tránsito, o todo lo que tuviera que ver con el metro. Así de restringido y así de variado.

Lo sabía, porque durante un tiempo trabajé en una casa cuidando a niños que tenían autismo, entre otros complicados diagnósticos. Eran doce niños que vivían en un departamento de Barcelona, niños a quienes sus familias habían dejado al cuidado del Estado para que este se encargara de darles vivienda, educación y una vida que se pareciera lo más posible a la que llevaría cualquier niño de su edad.

¿Por qué no se la daban ellos? ¿Qué clase de padres eran los que se deshacían de sus hijos solo porque tenían problemas? ¿Cómo podían hacer eso? Fueron solo algunas de las preguntas que me hice cuando me describieron lo que sería mi nuevo trabajo que consistiría en ir los sábados –días en que no tenían escuela– a acompañarlos.

La respuesta la encontraría semanas más tarde en el prólogo de *Hablando con el ángel*, conjunto de cuentos donados por sus colegas escritores al inglés Nick Hornby para colaborar con la escuela especial a la que asiste su hijo autista.

El escritor británico lo explica así:

¹ *El día de Manuel*, escrito por María José Ferrada e ilustrado por Patricio Mena, fue publicado en 2014 por Editorial Alfaguara (Chile), en 2015 por Editorial Lo Que Leo (Argentina) y en 2017 por la Editorial Kaisei-sha (Japón).

En un lugar de Londres hay un niño que esta noche ha dormido cinco o seis horas (en realidad todas las noches duerme cinco o seis horas, de modo que, si has podido mantenerlo despierto hasta las nueve, por ejemplo, se despertará a las dos o las tres de la madrugada). Se siente frustrado, está nervioso y empieza a gritar, y sus padres, que han dormido quizá, tres o cuatro horas, se despiertan con una mezcla de agotamiento, congoja y pánico. Viven en un apartamento, las paredes son muy delgadas, y saben que no son ellos los únicos a los que despiertan noche tras noche. Faltan seis horas para que uno de ellos se vaya a trabajar (al otro le gustaría poder ir a trabajar, pero por falta de una plaza escolar adecuada para su hijo, tiene que quedarse en casa), y para entonces el niño habrá intentado lesionarse golpeándose la cabeza contra la pared; quizá haya tirado el desayuno, se haya resistido a ir al baño, haya acabado ensuciando una alfombra, y haya exigido, en el único lenguaje del que dispone (una palabra, repetida con fuerza y volumen crecientes), que lo lleven al parque a pesar de que afuera está oscuro... Por fin se hace de día y, como las autoridades locales aún no tienen plaza escolar adecuada para tu hijo (aunque están trabajando en ello, te lo aseguran, y ahora mismo van a celebrar una serie de reuniones para tratar de crear una escuela que tal vez abra cuando tu hijo tenga siete, ocho o diez años), te enfrentas a otras diez, doce o quince horas de lo mismo, aliviadas tan solo por la eventualidad de que el niño se duerma; sueño que no debería permitírsele, porque empeorará las cosas la noche siguiente, pero es tu único respiro en todo el día. Y no tienes adónde ir, ni ante quien lamentarte, ni dinero en el banco para pagar una ayuda, porque en casa no entra más que un sueldo... (Hornby, 2002).

Durante los sábados que siguieron comprendí que mis preguntas, las preguntas que solemos hacernos, («¿Qué clase de padres eran los que se deshacían de sus hijos solo porque tenían problemas? ¿Cómo podían hacer eso?») no solo eran ingenuas, sino que también podían ser bastante crueles.

En los sábados que siguieron aprendí algunas cosas (desde lavarles los dientes a teorías de variedad neurológica que buscaba en los libros que hablaban sobre el tema), pero lo más importante fue que desaprendí otras tantas. Ahí estaba el otro y gracias a él me veía obligada a revisar los estrechos márgenes de mi mundo, borrarlos y volverlos a dibujar.

Un lugar

Estoy otra vez en una cafetería con la madre de Manuel, en otra de nuestras reuniones. El libro avanza. Se tratará de una línea que el protagonista, al que también llamaremos Manuel, seguirá a lo largo de las páginas.

Hoy está contenta. Ha ganado una pelea con el municipio de su ciudad. Por temas de presupuesto habían decidido quitarle el apoyo, un profesor especial que lo acompaña y adapta los contenidos a sus necesidades. Y Manuel lo necesita. Tenerlo o no tenerlo puede hacer que su vida tome un rumbo diferente.

Su madre entendió tempranamente lo que no siempre entienden las instituciones: no puede quedarse entre cuatro paredes, debe salir a relacionarse con el mundo, a aprender, tal como lo hacen todos los niños de su edad.

Las investigaciones, que en el caso de los niños autistas parecen negarse a llegar a acuerdo, sí concuerdan en eso: los primeros años de intervención son difíciles, pero cruciales.

Nick Hornby, me ayudaba otra vez, planteando las preguntas que nos hacemos todos los que nos acercamos al mundo del autismo:

«¿Cómo educas a un niño con autismo profundo? ¿Cómo enseñas a quienes no poseen lenguaje ni deseo de adquirirlo? Que nacieron sin la necesidad de explorar el mundo; que prefieren caminar en círculo y hacer el mismo rompecabezas una y otra vez a jugar con otros niños?».

El mismo Hornby es quien se encarga de responder: «Enseñándole, pues no hay otra alternativa».

La educación consiste en enseñar a mirar, vocalizar, jugar con juguetes, dibujar, divertirse, vivir, estar. Y el esfuerzo es titánico. Padres, profesores, hermanos y ellos mismos, terminan el día agotados. Pero los esfuerzos pueden implicar que niños como Manuel no queden recluidos en una vida marcada por patrones fijos, repeticiones y rutinas infinitas. Pueden implicar que la línea de Manuel sea un camino y no un círculo cerrado.

El mundo es otro

Fue un siquiatra infantil llamado Leo Kanner quien descubrió este trastorno en 1943 al percatarse de que once de sus jóvenes pacientes parecían habitar en mundos privados e ignorar a las personas que los rodeaban.

Fue el mismo Kanner, quien bautizó esta enfermedad con el nombre de autismo, del termino griego para el yo, autos, puesto que cuando más felices parecían aquellos niños era cuando se encontraban aislados.

Ni un siglo ha pasado desde los descubrimientos de Kanner y el 2014 la OMS señalaba que uno de cada 160 niños tenía diagnóstico de TEA (Trastorno de Espectro Autista), mientras que la reciente publicación *Autismo y Asperger, otras maneras de entender el mundo*, señala que uno de cada sesenta y ocho niños en edad escolar en Estados Unidos se enmarca dentro del espectro autista.

Las causas siguen siendo desconocidas, pero hay avances, por lo menos en lo que a la comprensión de este «otro» se refiere. Uno de ellos es el concepto de neurodiversidad que propone que «trastornos como el autismo, la dislexia o el trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA) deberían considerarse variantes cognitivas naturales con grados diversos, que han contribuido a la evolución de la tecnología y la cultura, en lugar de como meras listas de comprobación de déficits y disfunciones» (Silberman, 2016).

Y es que existen personas con autismo que, gracias a un entorno comprensivo y la estimulación necesaria, no solo han logrado adaptarse, sino que han contribuido al avance de la ciencia, el arte y la tecnología. Un caso emblemático es el de la norteamericana Mary Temple Grandin, zoóloga, doctorada en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois y profesora de la Universidad Estatal de Colorado, que ha dedicado su vida a diseñar madereros que disminuyan el sufrimiento de los animales. También a explicar al mundo en qué consiste la vida cuando tienes autismo severo.

Su ejemplo parece afirmar una de las conclusiones a la que llegó Steve Silverman en el libro citado: muchos de los desafíos a los que se enfrentan a diario las personas con autismo no son síntomas de este, sino penurias impuestas por una sociedad que rehúsa realizar los ajustes básicos para acomodar a las personas con discapacidades cognitivas.

Por lo mismo, cada día somos más los que junto con el autor de esta investigación, nos convencemos de que la cura de la mayoría de los aspectos incapacitantes del autismo no procederá de una píldora, sino de nuestra capacidad de establecer comunidades más flexibles y comprensivas.

Motivos

Cerraré esta ponencia, explicando por qué decidí hablar sobre el proceso de escritura del libro *El día de Manuel* cuando, con motivo de este seminario, se me pidió que me refiriera de la relación entre escritura y construcción del otro.

Si bien creo que todo libro es en esencia un intento de comunicación con el otro, de comprensión del otro, ninguno me ha enseñado tanto acerca de ese proceso como *El día de Manuel*. Y es que al terminar de escribir el libro comprendí que el otro no era Manuel, sino yo, que al relacionarme con él me había visto obligada a replantear las rígidas definiciones de la «normalidad» que sostenían mi mundo, un mundo que, a punta de borrar y volver a trazar, tenía ahora unos límites más delgados y flexibles.

Cerramos el libro explicándole a los pequeños lectores que niños como Manuel nos enseñan que hay formas diferentes de habitar este inmenso mundo. Y sigo convencida de que así es.

Bibliografía

Silberman, Steve (2016). *Autismo y Asperger, otras maneras de entender el mundo*. Buenos Aires: Paidós.

VVAA (2002). *Hablando con el ángel. Doce relatos de los mejores narradores anglosajones contemporáneos seleccionados por Nick Hornby*. Barcelona: Salamandra.

Poesía travesti

Por Claudia Rodríguez

CHILE

Debo decir que desde chiquitito me dijeron que soy tonto, entre otras cosas, pero a mí me gusta hacerme la linda. Desde chiquitito, como una tonta incapaz de leer el mundo, me hago la linda, como para sobrevivir. Cuando una nace pobre, poblacional, parece que para un niño travesti no queda más que hacerse la linda para sobrevivir. Cuando una nace pobre, con una pobre educación, el travestismo se construye como una especie de espectáculo cómico, un show, una experiencia banal, sin contenido.

La experiencia travesti en la población es más patética que la misma pobreza. En los campamentos los niños afeminados entendemos que merecemos la discriminación, la violencia y el mal trato psicológico de los pobres. Pobres que son nuestra propia familia, nuestros padres y hermanos. Los profesores, de quienes se debe esperar protección y educación, de ellos también recibimos desprecio.

Hoy tengo 48 años y como activista travesti reflexiono sobre mi infancia y la infancia de todas mis amigas travestis que nacimos justo en ese momento, en el momento en que el pueblo de Chile sufrió una dictadura militar que lo marcó todo, incluso la educación de los chilenos y chilenas. Mi educación sufrió la sangrienta dictadura militar del país, mi infancia fue carne invisible de esa tragedia. Mi infancia –en esa educación– mi cuerpo, mi deseo y todo mi mundo fue excluido de todo lo importante de la nación, por razones semejantes a lo peligroso de cualquier disidencia ideológica y política. El pensar políticamente distinto fue ser un enemigo al que había que eliminar de este territorio.

Para las personas travestis aún existe una marca que se mantiene hasta ahora: somos experiencias de vidas banales para la sociedad actual. Al decir banales, me refiero a existencias que no importan. Somos existencias que no tienen importancia para la patria.

La marca, la cicatriz, la exclusión, la invisibilidad de nuestras existencias en el sistema educacional, el caernos del sistema educacional; la deserción de las travestis del sistema escolar nos ha determinado existencias banales y analfabetas. Es decir, desde mi perspectiva, el ser raras, afeminadas, y por estas razones el no adherirnos al modelo de educación, no solo impidió que aprendiéramos a leer y escribir, sino que se produjo la peor de las violencias de la modernidad, una violencia grave de los derechos humanos, me refiero a la incapacidad de defendernos, de defender nuestro derecho a existir aquí, en este territorio: raras, feas, maltrechas, pero con la capacidad de hacer reflexiones críticas respecto de nuestro propio mundo. El mundo no cree que podemos ser inteligentes y capaces.

«Se cree que lo diferente es grotesco y monstruoso, he sido tan odiada que tengo razones para escribir. Nunca fui una esperanza para nadie. Junto las letras y escribo mediocrementemente sobre este vacío. Escribo porque no he sido la única. Con mis amigas travestis hemos sido rechazadas, porque el cuerpo es sagrado y con él no se juega. Por eso escribo, por todas las

travestis que no alcanzaron a saber que estaban vivas por la culpa y la vergüenza de no ser cuerpos para ser amados y murieron jóvenes antes de ser felices. Murieron sin haber escrito ni una carta de amor».

Se podría decir que yo crecí sin saber que no me sabía defender, porque no sabía ni leer ni escribir. Por mi historia, se podría decir que, a pesar de haber estudiado hasta la enseñanza media, solo hasta mis 20 años no sabía que yo, aunque fuera así, un joven afeminado, una loca arrebatada, no sabía que tenía derecho a tener derechos humanos. Fue a mis 20 años cuando por primera vez leí la declaración universal de los derechos humanos y por primera vez leí a esa edad algo que me importó, por primera vez leí un texto que decía algo que me importaba; un texto que se relacionaba directamente con mi vida, con la importancia de mi vida; un texto que me unía a la importancia de este territorio y de su historia.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de creencia.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión.

Lo que quiero decir, lo que me estoy esforzando en decir, es que antes nunca leí nada que dijera algo de mí. Lo que me estoy esforzando en decir con todas mis cicatrices a cuestas es que ningún texto me importó antes porque leía libros, me obligaban a leer libros que no me incluían sino todo lo contrario. Es decir, en mi vida durante 20 años leí escritura que me negaba, literatura que me mentía. Durante 20 años me rodeó un mundo de palabras que me odiaba y esperaban mi desaparición. Quiero decir que hasta los 20 años viví en un mundo arrebatado. Nací aquí, pero sin porvenir. Mi destino era ser otra analfabeta y morir llamada.

Hoy puedo decir, aquí frente a ustedes, que aprendí a leer y me esfuerzo en ser inteligente y escribir sobre todo esto, porque aprendí que esto importa. Aprender a leer y escribir importa principalmente porque todos y todas podemos leer cosas que nos interesen, que hablen de cosas que nos acerquen para encontrarnos y saber cómo defendernos. Porque una puede llegar a descubrir que podemos ser raras, pobres y feas, pero capaces, sí, excluidas pero inteligentes. Que una puede ser monstruosa pero liberadora de las marcas y cicatrices de cualquier historia, de cualquier pasado que nos niegue.

Hemos llegado a este punto: tenemos que hacernos cargo. Hoy estoy hablando aquí, siendo quien soy, una travesti de un mundo arrebatado, no para decir que todo se ha solucionado. Estoy aquí para apuntar que aquí —con la historia de este territorio— ninguna existencia sobra. Nunca más ni una debe ser considerada estar de más, y principalmente nunca «ni una menos».

Por la historia de este territorio que nos pertenece, debemos defender que la diversidad de la sexualidad es un derecho humano, y debemos enfrentarla sin miedo ni vergüenza.

Las travestis debemos tener derecho a leer sobre lo que escriban otras travestis.

Finalmente, agradezco esta invitación para hablarles cara a cara y decirles, desde mi perspectiva, que el acceso a la lectoescritura desde la infancia es un reconocimiento a la propia importancia de existir, que la lectoescritura debe reconocer la diversidad de los seres humanos, que la lectoescritura debe recoger la diversidad de los seres humanos. La escritura y los libros deben asumir todo lo que somos, para apostar a sus capacidades e inteligencia. Que nunca más las políticas de educación, de la lectura y el libro, dictaminadas o implícitas, nieguen la existencia de quienes en realidad somos.

Quiero decir que todo el mundo tiene derecho a escribir y leer cartas de amor, hasta las arrebatadas como yo.

Quiero decir que la lectura, la escritura, los libros y la poesía nos necesitan; los libros, la industria de la literatura necesitan de escrituras arrebatadas, feas y monstruosas como yo.



Espacios de lectura y formatos accesibles

**Proceso de adaptación
de libros multimodales**

Soledad Veliz

373

**Biblioteca de Santiago:
cuando una biblioteca inclusiva
puede cambiar la vida**

Marcela A. Valdés

379

**Personas con discapacidad visual
y acceso a la lectura**

Claudia Pérez

383

El verdadero arte es sentir

Chileactores

389

Proceso de adaptación de libros multimodales

Por Soledad Veliz

CHILE

El desarrollo y adaptación de libros para personas en situación de discapacidad (PeSD) cuenta con escasas iniciativas en nuestro país. Cedeti UC ha trabajado desde el año 2012 en la adaptación de libros para que sean accesibles a todas las personas. En este proceso, que consta de varias fases, se han enfrentado numerosos desafíos, en particular respecto a la participación y representación de las poblaciones para las cuales se han adaptado los libros. En esta ponencia se presentará el proceso de adaptación y sus desafíos.

En el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Información (Cedeti UC), se llevan a cabo libros accesibles para niños, niñas y jóvenes (NNJ) desde el año 2012, aproximadamente. El equipo que trabaja en las adaptaciones está compuesto por psicólogos, lingüistas, profesores, ingenieros y diseñadores, y se ha mantenido relativamente estable a lo largo de los años. Desde entonces cuatro libros se han adaptado: *Papelucho*, *El principito*, *Los tres chanchitos* y una versión de *La Biblia*. Estas adaptaciones se encuentran disponibles en la página web del centro: <http://www.cedeti.cl/recursos-tecnologicos/libros-inclusivos/>.

Los libros que se han desarrollado presentan criterios de accesibilidad para personas sordas y ciegas, aunque, primordialmente, se pretende que los libros desarrollados resulten interesantes y entretenidos para todos y todas.

I. ¿Por qué adaptación?

Estos libros han sido desarrollados desde el concepto de mediación tecnológica. Los libros electrónicos han hecho posible la incorporación de material multimedia (Longa & Mich, 2013) como videos y audio, aspecto que los convierte en dispositivos multimediales, capaces de proveer información a través de diferentes canales sensoriales y, simultáneamente, dispositivos multimodales, capaces de proveer significado a partir de diferentes vehículos semióticos. Si bien la inclusión de recursos multimedia ha mostrado tener un impacto positivo en la comprensión lectora de NNJ sordos, esto solo ha sido demostrado en aquellos casos en que los libros han sido cuidadosamente diseñados y construidos (Gentry, Chinn y Moulton, 2013; Mich, Pianta y Mana, 2013). Esta evidencia pone presión en los equipos que diseñan y producen los libros, ya que se asume que la simple combinación de videos, audio, ilustraciones y texto no asegura el acceso a la historia.

Por lo tanto, se habla de adaptación por varias razones. La primera razón es que los libros digitales suponen una transformación de la información desde lo verbal (y, a veces, también visual) hacia lo multimedial (videos, imágenes, texto, hiperlinks, etc). La segunda razón es

que la evidencia acumulada sobre los procesos lectores de personas sordas, en los que Cedeti UC se ha centrado particularmente, señalan una serie de adecuaciones que serían más pertinentes a esta población (no obstante, volveré sobre este punto más adelante). Asimismo, es una transformación desde un medio análogo a uno digital, lo que acarrea sus propias dificultades y beneficios. Por último, inevitablemente se hace una adaptación del contenido literario, lo que transforma el libro en una interpretación de la obra original. A continuación, de todas estas adaptaciones, me centraré en el proceso de adaptación en fases que se ha desarrollado a partir de la adaptación de varias obras literarias.

II. Proceso de adaptación

El proceso de adaptación de libros cuenta con cuatro fases:

Fase 1: Identificación de la narrativa

La selección del texto a adaptar debe estar relacionada con las necesidades planteadas por los futuros usuarios. Dos de los libros consideraron la opinión de profesores y miembros de la comunidad, en este caso sorda, a través de encuestas. Profesionales que trabajan con NNJ sordos comunicaron al equipo de Cedeti UC la necesidad de contar con dos versiones adaptadas del texto, diferenciadas por el nivel de complejidad léxica del relato en Lengua de Señas Chilena (LSCh) y en el texto.

Es necesario hacer una revisión exhaustiva de la propiedad intelectual de los textos e imágenes en el país en el cual se va a hacer la adaptación. La selección del texto debe incorporar las negociaciones para contar con los permisos para modificar el texto.

Fase 2: Adaptación multimodal de la narrativa

Esta es la fase central y más compleja del proceso de adaptación. No obstante, en este escrito se describirá la adaptación verbal y visual del texto. Se toman decisiones respecto a cómo transformar un texto mayormente verbal en un texto híbrido, verbal y visual. Por lo tanto, una de las decisiones más importantes es respecto a qué contenido se expresa con palabras y qué contenido se expresa en imágenes. Por lo tanto, el nuevo texto y las imágenes se producen simultáneamente.

Las imágenes son uno de los elementos que presenta mayores cambios y versiones anteriores a las definitivas. Usualmente, el primer borrador incorpora bosquejos muy simples e interdependientes del texto los que van evolucionando hacia la versión final de las ilustraciones a color. En esta etapa, los mayores cambios los hacen informantes claves, usualmente adultos sordos, que revisan los bosquejos en relación con el texto verbal.

El segundo borrador, aquel que se produce después de incorporar los comentarios de los informantes, incluye el texto verbal y las imágenes en una versión pulida. Esta versión suele utilizarse para que expertos produzcan guiones en la LSCh. Estos guiones son grabaciones del experto transformando el texto y las imágenes al lenguaje viso espacial de la LSCh, sirviendo como guía al intérprete que se graba haciendo la LSCh y representan una nueva transformación de la narrativa, no equivalente a una traducción fiel del bosquejo viso verbal sino una nueva interpretación de la narrativa.

Como productos finales de esta etapa se encuentran el texto, las ilustraciones y los guiones en LSCh. Se genera una narrativa unificada de texto e imagen como producto de este proceso, que sirve como insumo central de los procesos siguientes.

Fase 3: Producción de medios

En esta fase se producen profesionalmente los medios para la narrativa. Es decir, se generan las versiones finales y definitivas del texto, las ilustraciones, y se realizan las grabaciones profesionales de audio y de las LSCh.

En el caso de tres de los libros adaptados, la grabación en LSCh se realizó por adultos sordos nativos en la lengua, con experiencia docente y de cuentacuentos en LSCh. La correspondencia gruesa de contenido de las versiones viso verbales y viso espaciales es corroborado por una intérprete en LSCh.

La grabación de audio, por su parte, incluye determinar la naturaleza de la narración y la inclusión de efectos de sonido. Agregar audio a los libros permite que tanto niños sordos como oyentes, en conjunto o de manera individual, tengan una experiencia de disfrute hacia la lectura, así como incorporar a lectores ciegos.

Fase 4: Diseño de interfaz y pruebas de usabilidad

Esta fase no ocurre en forma lineal, como las otras, sino que se entrelaza con las otras fases.

El objetivo de esta fase es proveer una interfaz para que los usuarios accedan al contenido y naveguen el libro. Así como detectar tempranamente requerimientos especiales o desafíos tecnológicos.

Al inicio del proyecto se desarrolla un boceto de interfaz de lectura junto a desarrolladores y diseñadores. Esta interfaz puede generarse en medios análogos o digitales, pero su objetivo es realizar pruebas de usabilidad que guíen el diseño definitivo hacia la accesibilidad. Se consideran pruebas de usabilidad todas aquellas evaluaciones que tienen por objetivo determinar el grado en que el desarrollo puede ser utilizado por un usuario determinado con efectividad, aprendiendo su uso, memorabilidad, eficiencia y satisfacción con el mínimo de errores (Nielsen, 2012). En este proceso los NNJ son constantemente consultados. Las pruebas de usabilidad pretenden producir información confiable sobre cómo los usuarios navegan e interactúan con los recursos digitales. El equipo de usabilidad de Cedeti UC utiliza varias estrategias para que los usuarios compartan las opiniones que tienen sobre los desarrollos. Una de las estrategias más utilizadas se encuentran protocolo de «Concurrent Gestural Think Aloud» con un intérprete de LSCh, un cuestionario de preguntas cerradas para recabar información sobre heurísticos, entre otros.

Estas pruebas se realizan con pocos usuarios, entre 3 a 10 personas, pero en profundidad.

III. Los desafíos del desarrollo de tecnologías con participación

Si bien el modelo de 4 fases ha permitido el desarrollo exitoso de libros digitales, han surgido desafíos importantes, en particular debido al limitado y restringido espacio para participación de los NNJ y adultos en situación de discapacidad involucrados en los proyectos. El primer libro, *Papelucho*, fue desarrollado con fuerte dependencia de la evidencia

científica en el proceso lector de las personas sordas. Sin embargo, al planificar un segundo libro, el equipo que se reunió con profesores de NNJ sordos y recibió retroalimentación de que a ellos les servía una versión del libro diferente a la planteada y que contradecía evidencia en la literatura científica. Ante esta necesidad, el equipo se cuestionó el rol que la participación de personas en situación de discapacidad había tenido hasta entonces, y se comenzó a trabajar en un formato de trabajo más participativo. Esta decisión ha traído tensiones no del todo resueltas.

Una investigación que se llevó a cabo en Cedeti UC el año 2016 deja en evidencia los desafíos pendientes en cuanto a participación en el desarrollo de los libros adaptados. Cabe mencionar que esta investigación solo consideró a la población de personas sordas.

El nivel de participación de los NNJ se ha organizado en torno a nivel de involucramiento de los NNJ en el proyecto e impacto de la participación en el diseño de la tecnología. Es decir, en qué rol han sido involucrados los NNJ en situación de discapacidad en los proyectos y cuál ha sido el resultado de ese involucramiento.

Nivel de participación de NNJ

Druin (2002) propone cuatro niveles de involucramiento de NNJ como desarrolladores de tecnología (de menor participación a mayor): usuario, prueba, informante y compañero de diseño. En todos los libros el tipo de participación más común fue como sujetos de prueba (tester). En este rol los investigadores observan a los NNJ interactuar con el desarrollo en etapas tempranas y les piden entregar retroalimentación a través de preguntas predeterminadas. En solo uno de los libros los NNJ actúan como informantes. En este rol, los NNJ se integran al proceso creativo en varias oportunidades, a petición de los adultos involucrados (por ejemplo, *Los tres cerditos*). En este libro tres niños sordos participaron directamente en la creación del primer bosquejo del libro. En esta sesión se les pidió crear a los personajes utilizando diversos materiales puestos a su disposición, describir a los personajes psicológicamente (sus motivaciones, su rol en la historia, etc), las locaciones espaciales donde ocurría la historia y la relación entre ellas. Cada pregunta contaba con materiales y actividades propias para promover la participación. Ninguna de las actividades involucró a los NNJ en el nivel más alto de participación, esto es, compañero de diseño, un rol en el cual los NNJ son tratados como iguales a los adultos a través del proceso de desarrollo.

Impacto de la participación de los NNJ en el diseño

Las formas en que los NNJ impactan en el desarrollo de los libros suele ser indirecta o a través de retroalimentación. Un impacto indirecto es aquel en el cual las ideas de los NNJ sirven como inspiración para el proyecto. Por ejemplo, en las etapas de usabilidad los NNJ participan dando retroalimentación al desarrollo. En ambos roles, el impacto que los NNJ tienen en los libros se encuentra severamente restringido por su rol de consultores en vez de creadores. Solo en el desarrollo de un libro, *Los tres cerditos*, estos trabajaron como parte de un diálogo. Este nivel de impacto implica la posibilidad de crear ideas que son discutidas en trabajo de grupo entre adultos y NNJ. Por ejemplo, en base a las apreciaciones de los niños se realizaron modificaciones a las imágenes. Por ejemplo, durante la revisión los niños se mostraron confundidos frente una imagen del

lobo, personaje que desde su perspectiva se mostraba triste y llorando, mientras que a criterio de la ilustradora el lobo estaba «hambriento». Esto llevó a una modificación de la imagen final.

Por lo tanto, la participación por parte de los NNJ en el desarrollo de libros adaptados difiere dependiendo de las características y demandas de cada libro. Esto puede reflejar una metodología participativa inconsistente, pero también puede mostrar cómo los requisitos, limitaciones de tiempo, objetivos y proyecciones de cada proyecto afectan la forma en que se configuran las contribuciones de los participantes.

A través del análisis de las prácticas presentes en el desarrollo de tres libros para NNJ sordos, el equipo de investigación tomó conciencia de que no sigue una metodología participativa específica. Más bien, los intentos de incorporar a las personas sordas en el proceso de desarrollo son el resultado de las necesidades emergentes y dependen de las posibilidades que ofrece el contexto en el que trabaja el equipo. Por lo tanto, uno de los desafíos del equipo de Cedeti UC es adoptar una postura con respecto a la participación de los NNJ, considerando una metodología participativa para futuros proyectos.

Las técnicas de fomento de la participación que el equipo más apreció fueron: la realización de talleres de diseño con niños, con la intención de interactuar con ellos como socios de diseño; el uso de protocolos gestuales de Think Aloud; desarrollo de guiones en LSCh antes de que el equipo narrativo los grabe y la implementación de una serie de pruebas de usabilidad.

Biblioteca de Santiago: cuando una biblioteca inclusiva puede cambiar la vida

Por Marcela A. Valdés

CHILE

La Biblioteca de Santiago es pública, y bajo esta premisa está enfocada. No obstante, requiere de políticas, líneas de acción, capacitación, participación de la comunidad y el compromiso de quienes la componen. Es decir, de trabajadores, autoridades y público potencial, con el fin de generar un espacio realmente inclusivo y que dé cuenta de su condición pública.

Cuando la biblioteca se inauguró, en noviembre de 2005, se planteó como un espacio abierto y democrático que declaraba la necesidad de la participación de la comunidad. De hecho, su punto de partida fue conversar con la comunidad cercana al lugar donde se estaba construyendo, porque en la medida que las comunidades son parte de las bibliotecas y estas últimas comprenden que, más allá de cumplir estándares y misiones de atención y servicio, deben ser un espacio que apunte a generar herramientas donde la comunidad sea un ente activo en la gestión y calidad, generando un vínculo que provocará también encuentros significativos con la lectura o más bien con múltiples lecturas, porque finalmente leemos el mundo de muchas maneras.

Con esta premisa tuvimos la posibilidad de crear una biblioteca diferente, acorde a su comunidad, con lectores distintos que potenciaran la democracia, la participación y, por ende, provocarán una decisión política en cuanto al fomento de la lectura. Esta biblioteca debía transformarse en un espacio inclusivo, con lo cual tuvimos que pensar no en una sola comunidad, sino en todos y todas: personas con diversidades sexuales, discapacidad, en los pueblos originarios, en la tercera edad, en guaguas, mujeres, migrantes, gente en situación de calle, entre otras, y tener una mirada amplia que permitiera compartir la biblioteca y que la misma se transformara en una oportunidad y en un espacio que pudiese, de alguna forma, cambiar sus vidas. Entendiendo que en algunos casos, para remover, debíamos excluir y generar actividades enfocadas solo a ciertos grupos, como una forma de llamar la atención y enviar un mensaje que diera cuenta de lo que es estar en el lugar de otro.

En ese sentido, comprendimos que la biblioteca, al igual que la lectura, junto con entregarnos conocimiento e información, debía ser asimilada como un espacio de encuentro comunitario. Nosotros éramos los mediadores –el puente– que junto con fomentar, debíamos provocar ese encuentro y crear una nueva comunidad.

Hace algún tiempo, en un encuentro donde Mempo Giardinelli hablaba sobre la lectura, escuché algo que hasta hoy recuerdo: «Hacer leer a una nación es una decisión política...». Esta frase creo que se aplica a las bibliotecas: hacer que las personas vayan a la biblioteca es una decisión política. Da cuenta de lo activo que debemos ser a la hora de plantearnos el compromiso con ellas y cómo este debe ser parte de una decisión de

los actores, mediadores, autoridades y de quienes, de alguna forma, son responsables de generar tanto capacidad crítica en las personas como espacios democráticos donde estén presentes el placer por la lectura, la información, el conocimiento y, con ello, la libertad.

Debemos, no solo cambiar la infraestructura de las bibliotecas y generar nuevos espacios y formas de acceso, sino también generar líneas de acción reales, servicios, actividades y experiencias que involucren a las personas, porque es la única forma de que se apropien y se sientan parte. No desde un llamado paternalista o como un mero proveedor de servicios, sino desde un llamado a construir. Para que esto suceda, debemos partir por cambiar mentalidades y derribar mitos y prejuicios.

En ese sentido quiero detenerme en algunas líneas que hemos ido generando en los últimos años para lograr un gran objetivo: que nuestra biblioteca sea tan inclusiva que llegue el momento en que ya no sea tema, que lo tengamos tan incorporado que no podamos imaginar otra forma de funcionamiento de las instituciones ni del país.

Partimos por cambios físicos y de infraestructura, cambios que como muchos otros, significaban para las personas vivir una experiencia distinta en la biblioteca. Hoy contamos con un piso sin juntas, con señalética en mapudungun y con mobiliario apto para guaguas y adultos mayores, adecuado a las necesidades de cada grupo.

Generamos actividades y servicios que se traducen en experiencias diversas e inclusivas. Contamos con una sala de exposiciones que oferta muestras permanentemente gracias al trabajo con la asociación Crea. Así, el arte puede llegar sin exclusión. Incorporamos obras a festivales de teatro y dirigidas a la primera infancia, permitiendo que este llegue desde el comienzo de la vida. Abrimos nuevas salas para grupos etarios: la Guaguatca y la Sala +60, esta última para adultos y adultas mayores. Contamos con una cartelera de actividades que es una oportunidad de participación a través de talleres gratuitos de idiomas, de lengua de señas o de español dirigido a la comunidad haitiana. Y así hemos ido generando beneficios y posibilidades que permitan mejorar la calidad de vida de las personas y acrecentar sus capitales sociales, económicos, humanos y culturales.

Pero todo esto ha sido posible porque entendimos que el corazón de la inclusión son las personas. En eso nos basamos cuando partimos hace algunos años capacitando a nuestro personal y entregándoles herramientas tanto para aprender la lengua de señas como para trabajar con personas con discapacidad mental, para atender a la población migrante como entregando fuente de trabajo y prácticas laborales a personas con discapacidad.

El bibliotecario estadounidense David Lankes¹ plantea: «Las bibliotecas malas construyen colecciones, las buenas servicios, las mejores comunidades». Y esto es justamente lo que buscamos con la Biblioteca de Santiago: construir comunidad.

Cuando tenemos una biblioteca accesible a través de su infraestructura, de sus actividades culturales y de fomento lector y escritor, con personal capacitado que entrega oportunidades laborales de manera permanente, nos queda pensar en cómo ir más allá. En este camino hemos implementado nuevas líneas. Una de ellas tiene que ver con la inscripción de socios y socias. En un país donde actualmente tenemos una crisis de confianza, la biblioteca como institución estatal y pública debe aproximarse a las personas y generar esa confianza. Así que, desde este año, para inscribirse en la biblioteca solo es

¹ Bibliotecario Syracuse University's School of Information Studies

necesario presentar un documento de identidad nacional o extranjero. Esto es una forma de decir que confiamos en nuestro público y ellos pueden confiar en nosotros; es tender un puente. Es dar la oportunidad para acceder a la biblioteca sin importar si tienen un domicilio estable o si su situación está regularizada en el país, en el caso de los migrantes. Es eliminar barreras y trámites.

La otra línea tiene relación con la empatía, y para ello prontamente la Biblioteca de Santiago será una biblioteca humana, poniendo a disposición de la comunidad un catálogo de personas, que podrán ser prestadas para contar sus experiencias de vida a los interesados. El catálogo contará con una gran variedad de «libros», que es como llamamos a las personas que son parte de este catálogo. Tomamos este proyecto de una idea que se inició en Copenhague en 1993, donde un grupo de jóvenes -luego de que uno fuera acuchillado en una discoteca- creó este movimiento para incentivar el diálogo y fomentar el intercambio de conocimientos y entendimiento entre los seres humanos.

Este es un paso importante para eliminar prejuicios, para colocarnos en el lugar de otro, para aprender de las experiencias de vida, para rescatar la conversación, la memoria y la comunicación en una sociedad cada vez más alienada, más individualista y competitiva. Estamos convencidos de que la biblioteca pública es el espacio más democrático de una sociedad, un espacio donde las personas son sujetos de derecho y merecen no solo ser bien atendidos, sino participar y satisfacer necesidades culturales, formativas, educacionales y sociales.

He dado un breve panorama del trabajo que ha realizado la Biblioteca de Santiago. Estamos generando, de alguna forma, ese cambio de mentalidad y trabajando para no concebir un servicio que no esté destinado a todos los públicos. Dentro de este cambio no puedo dejar de mencionar la existencia en la biblioteca de un Comité de Inclusión compuesto por personal de todas las áreas y que permanentemente piensa en proyectos y actividades, además de educarse, investigar y transmitir esos conocimientos al resto de sus compañeros y compañeras. Es un espacio de interacción y una forma de institucionalizar la inclusión.

Finalmente, la Biblioteca de Santiago es un laboratorio, es un espacio mágico donde mezclamos ideas, sueños y experiencias que permitan mejorar y ojalá cambiar la vida de las personas. En ese sentido, siempre estaremos abiertos a probar y entregar nuestra experiencia para que otros espacios mejoren, para encontrarnos con nuevas expresiones, otras personas y culturas, y para encontrar ventanas que miren al mundo.

Personas con discapacidad visual y acceso a la lectura

Por Claudia Pérez

CHILE

El acceso a la información es una de las principales barreras que hemos debido superar. En esta ponencia se desarrolla el tema de cómo, a lo largo de los años, estas dificultades se han ido resolviendo, teniendo las personas ciegas y con baja visión cada vez más acceso a la lectura, la cultura y la entretenición. Veremos aquí, a su vez, el importante rol que la Biblioteca Central para Ciegos ha desempeñado, otorgando desde hace cincuenta años un servicio ininterrumpido a través de recursos tales como audiolibros, el sistema Braille y hermosas ilustraciones en relieve que ayudan a conocer por medio del tacto los diversos espacios y personajes presentes en cuentos y novelas.

El sistema Braille llegó para quedarse

En el siglo XIX, las personas ciegas no tenían acceso a la lectura, no existía el sistema Braille ni otras herramientas. Sin embargo, ya a inicios de este siglo, el Sr. Valentín Hawy, creó el primer establecimiento educacional para niños con discapacidad visual del mundo denominado «Instituto para Jóvenes Ciegos de París». Allí comenzó a enseñarles a sus alumnos a leer con caracteres impresos en relieve, dibujados con cuerdas, cáñamo y materiales similares.

En este instituto y en este contexto, comenzó sus estudios el joven Louis Braille, quien en 1824 creó un sistema de comunicación que, poco a poco, los niños, jóvenes y adultos ciegos fueron aprendiendo, difundiéndose éste por Europa y paulatinamente por todo el mundo.

Este sistema táctil está compuesto por seis puntos en relieve distribuidos en dos columnas paralelas. En él se pueden leer y escribir todas las letras del alfabeto, vocales acentuadas, números, signos de puntuación junto a otros que permiten leer tanto matemáticas como partituras.

Así, durante el siglo XX, en América Latina se fueron creando importantes organizaciones como la Fundación Braille del Uruguay (FBU), la Editora Nacional Braille, la Biblioteca Argentina para Ciegos (BAC) y la Biblioteca Central para Ciegos (BCC), que contribuyeron a que pudiéramos leer libros y revistas dirigidas a públicos de diversas edades, como las revistas infantiles «Martín Pescador» y «Hola Chicos». Con ellas, los niños de las décadas de los años 70 y 80 nos entreteníamos, con cuentos, chistes, adivinanzas y juegos. Todos estos ejemplares eran enviados por correo a los niños de América en forma gratuita.

En esa misma época se imprimían libros gigantes, compuestos por muchísimas hojas y muchos tomos, algunos escritos incluso a mano por abnegados voluntarios que lo hacían en regleta o en máquina Perkins, palabra a palabra.

En 1998 la BCC crea su imprenta Braille, comenzando con una producción a nivel masivo, siendo la primera de nuestro país. Su trabajo se inicia con la adaptación e impresión de los textos escolares publicados por el Ministerio de Educación en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estos textos eran distribuidos a los niños ciegos de todo el país, ya sea en escuelas de educación regular como especial. Ya iniciando este milenio, el trabajo se fue ampliando para dar apoyo también a los niños con baja visión, editando estos mismos textos en macrotipo o letra ampliada en tamaño 24 y con más espacio para que el niño pudiera responder y desarrollar las actividades al igual que sus compañeros y compañeras. Todo lo anteriormente mencionado fue otorgando oportunidades reales de inclusión en muchas escuelas y colegios chilenos.

Para iniciar esta imprenta la BCC se vio en la necesidad de adquirir nuevas maquinarias que permitieran realizar un trabajo masivo. Fue así como se fueron importando las impresoras Braille Impacto Texto, traídas desde la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Estas impresoras, de tipo industrial, trabajan con papel formulario continuo tamaño carta y son capaces de imprimir hojas tanto por uno o ambos lados, de acuerdo con los requerimientos de sus lectores, imprimiendo un promedio de doce hojas por minuto durante varias horas continuas.

Con estos equipos de alta tecnología, la BCC fue postulando a diversos fondos y ganando el financiamiento para una serie de proyectos entre los que se destacan: *Mi revista*, revista infantil y juvenil (Proyecto Senadis), enviada a niños y jóvenes entre 9 y 18 años; *Nuestros Premios Noveles*, libro compuesto por poemas de Pablo Neruda y Gabriela Mistral (Proyecto Usach); *Poetas chilenos del siglo XX* (Proyecto Usach), libro compuesto por poemas de Nicanor Parra y Gonzalo Rojas; la colección «Maletín literario», constituida por libros de Alicia Morel, Hernán del Solar y Héctor Hidalgo entre otros autores (Proyecto Senadis), entregada a niños de la región Metropolitana; la colección «Papelucho» de Marcela Paz (Proyecto Senadis), distribuida a las bibliotecas públicas; El Principito de Antoine de Saint-Exupéry, financiado por la Empresa BNP Paribas Cardif. Estos últimos con hermosas láminas fabricadas en papel microcapsulado en una máquina llamada Horno Fuzer, la cual da relieve a la tinta impresa en el papel por medio del termoformado, proceso que hace posible imprimir imágenes táctiles en un material plástico transparente denominado PVC.

En la actualidad, nuestra imprenta Braille publica trimestralmente la revista *Bibliotas*, enviada a doscientos cincuenta lectores, tanto de nuestro país como del extranjero. Esta revista contiene diversos artículos referidos a temas relacionados con el deporte, la salud, la literatura, la cocina, así como diversos temas de actualidad. Esta iniciativa cuenta con el apoyo de la municipalidad de Providencia.

La BCC ha sido, a su vez, coejecutora de una serie de proyectos financiados por el Fondo del Libro y la Lectura, editando libros como *Las nieves eternas* de Baldomero Lillo, *Ternuras y jugarteras* de Gabriela Mistral y *Poemas y aforismos* de Vicente Huidobro. Además, actualmente se está imprimiendo la revista de difusión cultural *El caballo verde*, la cual está siendo entregada a las bibliotecas de la región de O'Higgins.

La BCC cuenta además con una biblioteca Braille abierta a todos sus lectores, quienes acuden a solicitar en calidad de préstamo los libros con los que contamos. Nuestra imprenta apoya, a su vez, a muchos estudiantes ciegos, quienes a través de sus padres o profesores solicitan la transcripción de libros de lectura complementaria, de pruebas y guías, recursos educativos que son retirados en nuestras oficinas o enviados a distintas regiones de Chile.

A partir de este año, la BCC adquiere una nueva impresora Braille llamada Everest V4, la cual es capaz de imprimir folletos, diplomas, portadas de libros y boletas de servicio entre otros textos, los que al ser impresos no en papel continuo sino en hojas sueltas, los convierte en mucho más inclusivos.

Los audiolibros y la tecnología

En la década del 70 comienza a tener un gran auge las cintas de audio o casetes, las cuales sirvieron a la BCC y a otras entidades para empezar a grabar no solo textos literarios, sino también aquellos que apoyaron los estudios de muchos niños y jóvenes de la época, facilitando el acceso a la información y aliviando a las familias de la compleja tarea de leer en voz alta cada uno de los textos que requerían.

Estos libros eran grabados por personas voluntarias que trabajaban para apoyarnos día a día. Todos quienes vivimos esa época, nos vimos en la necesidad de trasladar a casa gran cantidad de casetes, con los cuales llenábamos nuestras repisas y estantes, ya que libros como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* contaba con setenta cintas de audio, y otros con veinticinco o treinta casetes.

Así, destaca el Centro de grabaciones para Ciegos de Viña del Mar, la Corporación para Ciegos y la Biblioteca Central para Ciegos, fundación que actualmente cuenta con más de dos mil quinientos audiolibros en un catálogo ordenado por títulos y autores. Este servicio aún se encuentra vigente y diariamente acuden a esta institución tanto personas ciegas como quienes ven y utilizan este medio de lectura mientras realizan otras actividades como viajar o manejar. Actualmente estas cintas de audio están siendo traspasadas a formato MP3 para ofrecer a nuestros lectores también esta alternativa.

En forma simultánea a los avances descritos, se han ido creando programas computacionales y aplicaciones que nos permiten leer en un computador, en reproductores MP3 o en nuestros propios teléfonos móviles. Un paso fundamental fue la creación de los programas lectores de pantalla como Jaws y NVDA. Estos softwares nos facilitan el acceso a la lectura de documentos, correos, hojas de cálculos y todo tipo de textos en formato Word. A su vez, existe una serie de programas computacionales que convierten archivos Word a formato MP3. Este proceso se realiza en escasos minutos y entrega a las personas ciegas la posibilidad de desempeñar un papel activo al convertir el texto que desean. Cabe destacar que estos programas transforman el archivo a voz sintetizada.

La biblioteca ha contribuido también en este ámbito, ofreciendo cursos de computación, desde dactilografía hasta niveles más avanzados, brindando a sus usuarios oportunidades de completar sus estudios y acceder a nuevos puestos laborales.

Todos estos avances tecnológicos nos permiten llevar, por ejemplo, un libro que tenía treinta cintas de audio en un pequeño pendrive o tarjeta de memoria, haciendo más cómodo y fácil su transporte. En este sentido, resulta importante destacar el proyecto ejecutado durante el presente año por esta fundación, denominado «Acercando la Lectura a los Alumnos de Enseñanza Media», el cual consistió en la entrega de una serie de pendrives que contenían libros de lectura complementaria para apoyar a estos estudiantes principalmente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Al hablar sobre el acceso a la lectura de las personas ciegas y con baja visión, no podemos dejar de destacar el importante aporte que está desempeñando la organización argentina Tiflonexos, a través de su sitio web Tiffolibros (www.tiffolibros.com.ar), el cual contiene miles de libros en diversos formatos, los que pueden ser bajados por los lectores con discapacidad visual y las organizaciones que nos apoyan, ya sea para ser leídos con algún programa lector de pantalla, para ser convertidos a formato MP3, o bien para ser impresos en Braille. Este sitio está siendo continuamente actualizado, debido a que con frecuencia sus gestores consiguen que diversas editoriales les entreguen los archivos de nuevos libros; voluntarios tipean y corrigen textos y sus propios lectores suben a los web textos que han escaneado y desean compartir con esta gran red de apoyo.

Conclusiones

A modo de síntesis, podemos afirmar que el alcance de la tecnología ha facilitado el acceso a la lectura de las personas con discapacidad visual y que instituciones como la Biblioteca Central para Ciegos luchan día a día para brindarnos, a través de múltiples recursos, nuevas formas de inclusión y participación educativa, social y laboral.

Y también que todas las herramientas y recursos anteriormente descritos contribuyen al acceso a la lectura, y que una persona con discapacidad visual puede contar con todos estos e irlos utilizando de manera funcional de acuerdo con sus necesidades.

El verdadero arte es sentir

Por Chileactores

CHILE

En 1993, hace ya 24 años, un grupo de 52 actores y actrices comandados por Luis Alarcón dimos vida a Chileactores con el objetivo de defender nuestros derechos de propiedad intelectual. Fue una tarea difícil, porque en un país donde durante 17 años se vulneraron escandalosamente los derechos humanos básicos, no se podía entender que un grupo de «pelafustanes» exigiera que se les respetara algo tan difuso como «la creación artística». Y menos, creer que en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se leyera claramente lo siguiente: «Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autor».

Así, recorrimos un camino largo, lleno de batallas y portazos en la cara, hasta que finalmente conseguimos que el 5 de febrero de 2008 se promulgara la ley 20.243: nuestra ley. Hoy, gracias a ella, todos los artistas audiovisuales tienen garantizado el derecho a que se les valore el esfuerzo y el talento que entregan en cada una de sus creaciones, dignificando así este trabajo que es parte fundamental de nuestra identidad cultural.

Desde el nacimiento de la Corporación, tuvimos claro que como artistas no podíamos abandonar el compromiso social inherente a nuestra profesión. Por ello, nos lanzamos a un nuevo desafío: la creación de la Fundación Gestionarte, la que tiene como pilar fundamental el desarrollo de contenidos culturales de acceso universal. Con ese espíritu, nos pusimos a trabajar rápidamente en la creación de proyectos inclusivos con el fin de demostrar que el acceso a la cultura no es privilegio único de los que ven o de los que oyen. Si no es para todos, la cultura deja de plasmar el corazón de un pueblo y, por lo tanto, deja de ser cultura.

Según las cifras del II Estudio Nacional de la Discapacidad en la Población Adulta, realizado por el Ministerio de Desarrollo Social y Senadis en el 2015, en Chile hay 2.606.914 personas con algún tipo de discapacidad, lo que equivale al 16,7% de la población total de nuestro país. En cifras digeribles, esto significa que aproximadamente 16 personas de cada 100 viven con alguna disminución física, síquica o sensorial. No son pocos. De ellos, el 20,1% reporta ceguera o algún grado de sordera.

Es tal la importancia que ha adquirido a nivel mundial la conciencia de que la cultura y el arte son parte de nuestros derechos básicos, que el 23 de julio del 2015 la Organización Mundial para la Propiedad Intelectual (OMPI) –organismo con representación en 186 países– promovió el Tratado de Marrakech, una alianza internacional que busca facilitar el acceso a las obras impresas a los más de 314 millones de ciegos y discapacitados visuales de todo el mundo. Este acuerdo, que está vigente debido a la ratificación de 31 países (entre ellos Chile), permite multiplicar las ediciones en braille, textos de gran formato y audiolibros, ya que armoniza las legislaciones de todos los países para facilitar los formatos

accesibles, sin perjudicar por ello a los autores y editores. Con este tipo de convenios, todos aquellos que defendemos los derechos autorales mostramos una vez más que ante todo somos grupos solidarios. Protegemos lo justo por encima de cualquier otra consideración y humanizamos el derecho de propiedad intelectual.

Con la intención de integrar, sorprender y emocionar, creamos nuestro primer proyecto, realizado en conjunto con Senadis: el libro digital accesible *La creación*.¹ Adaptamos poesías de grandes autores chilenos como Pablo Neruda o Vicente Huidobro y cuentos originarios con ilustraciones, lengua de señas, audio narraciones, con descripción de las ilustraciones, lectura de texto, música y efectos sonoros. Todas estas opciones interactivas se pueden combinar entre sí. El usuario puede escoger el o los sentidos con los que quiere adentrarse en el libro. Las obras literarias fueron narradas por grandes actores chilenos tales como Héctor Noguera, Elsa Poblete, José Soza, Néstor Cantillana, Claudia Cabezas y Amparo Noguera, convocados por Álvaro Espinoza, director de este proyecto.

No es azaroso que los actores nos comprometamos con este tipo de proyectos. Nuestro oficio de intérpretes requiere de los cinco sentidos y nuestro fin último es comunicar, contar historias, crear lenguajes e imaginarios que nos permitan reflejarnos como sociedad, como país, que aporten a la reflexión y al crecimiento humano. Mientras más acceso tengamos a nuestra cultura, más posibilidades tenemos de desarrollarnos integralmente y de convertirnos en mejores personas.

Los invito a utilizar todos los sentidos y leer todos juntos el poema «Adán» de Vicente Huidobro: <http://www.leamostodosjuntos.cl/la-creacion/poesia/adan/>

La creación puede ser visitada desde computadores, teléfonos móviles, tablets y a través del sistema operativo JAWS para personas con discapacidad visual. Desde la puesta en marcha de este proyecto, la página ha tenido más de 2.000 visitas. Nuestro anhelo es que el sitio Leamos Todos Juntos pueda albergar muchos libros más.

Además de desarrollar un formato especialmente diseñado para obras literarias, ideamos la posibilidad de adaptar películas chilenas para personas ciegas y sordas. Así nació el Cine Chileno Inclusivo, compuesto por 10 filmes clásicos nacionales, como *Cachimba*, *El chacal de Nahueltoro*, *Coronación*, *Julio comienza en julio*, entre otras. Cuentan con subtítulos descriptivos, audiodescripción y lengua de señas chilena, y están contenidas en un pack de 10 cds, a disposición de todas las organizaciones que deseen presentarlas de manera gratuita. Este proyecto, que fue acogido a la ley de donaciones culturales y que ha contado con el importante apoyo de la Cineteca Nacional, ha tenido más de 400 exhibiciones en todo Chile. Debido a la gran acogida, estamos preparando una nueva edición con destacadas películas nacionales como *Violeta se fue a los cielos* y *Gloria*, además de un ciclo de cine chileno para niños.

A medida que fuimos avanzando en acercar nuestro trabajo actoral a personas con discapacidad, entendimos que las adaptaciones no solo tienen que apuntar a la comprensión formal de un guión, de un relato o de un personaje. El objetivo definitivo es vivir una experiencia artística completa; entregar atmósferas, colores, distancias e intenciones. Así surgió «Cine al oído», otro ciclo de películas chilenas adaptadas a formato audiodrama, en donde reflatamos un género dramático tan entrañable como el radioteatro y lo pusimos a disposición de personas ciegas y de todos aquellos que quieran ver a través de los sonidos.

¹ Disponible en www.leamostodosjuntos.cl

En definitiva, ver, oír o leer no es nada más que comprender y sentir. Y no hay nada más universal que las emociones. Si siento, soy capaz de entender y de disfrutar lo que me rodea. No tiene ninguna importancia si lo que percibo me llega por una oreja, un ojo, por la lengua o el dedo, pues toda la información se almacena en el mismo lugar: el corazón. Y eso es lo único que importa.

Anexo

**Was the Cat in the Hat Black?
The Hidden Racism of Children's Literature
and the Need for Diverse Books**

Philip Nel

395

**The Importance of Media Literacy
in the Age of Machine Learning**

Thomas C. Reeves

407

Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature and the Need for Diverse Books

Philip Nel

UNITED STATES

My talk is about racism and anti-racism in (mostly) American children's literature. I don't know which ideas may also apply to Chilean children's literature, and which may not. But I look forward to learning from you in the Question-and-Answer period, and throughout the conference.

So. Was the Cat in the Hat Black? And what on earth do I mean by that question? After all, he's a cat, isn't he? OK, sure, a cartoon cat who walks upright, carries an umbrella, wears a garish red tie, white gloves, and a red-and-white-striped top hat. But definitely a cat – sort of. Maybe?

I'll answer my title question in a moment, but first I should say that the Cat in the Hat is one of the most famous characters in American children's literature. Created by Dr. Seuss sixty years ago, he stars in six books, two good animated cartoons, a Broadway musical, and one truly awful film. He's in toys, on two US postage stamps, the mascot of the National Education Association's «Read Across America», and a corporate logo for Random House's Beginner Books. He's at the center of the Dr. Seuss National Memorial. So, think of the best-known character in Chilean children's literature – that's what the Cat in the Hat is in the US, Canada, and to a lesser extent, Australia, New Zealand, and England.

I've made the question «Was the Cat in the Hat Black?» the title because – as Robin Bernstein has noted – racism sneaks into «children's culture» under the cloak of innocence, and once there, continues to seep into the broader culture (*Racial Innocence* 51). I've made this question the title because racial and racist images and ideas persist in the cultures of childhood, frequently in ways that we don't notice on a conscious level. This is why, in children's books, race is present especially when it seems to be absent.

Dr. Seuss's *Cat in the Hat* illuminates the ways in which images from the past continue to haunt the present, and apparently discarded racial ideas linger on. The Cat in the Hat is racially complicated, inspired by blackface caricature and by actual people of color.

One story of the book's origins is that, in 1955, William Spaulding – director of Houghton Mifflin's educational division – thought that Seuss could solve the *Why Johnny Can't Read* crisis by writing reading primers that children actually enjoyed reading. As Seuss rode the elevator up to Spaulding's office, he noticed that the elevator operator was an elegant, petite African American woman who wore white gloves and a secret smile. Her name was Annie Williams. In response to Spaulding's challenge «Write

me a story that first-graders can't put down!», Seuss wrote *The Cat in the Hat*, giving the protagonist Mrs. Williams's white gloves, her sly smile, and her color. A source for the Cat's red bow tie is Krazy Kat, the black, ambiguously gendered creation of biracial cartoonist George Herriman. Seuss also draws upon the traditions of minstrelsy – an influence that emerges first in a minstrel show that he both wrote and performed in, in blackface, while a high school student.

Blackface minstrelsy recurs in Seuss's early cartoons, in twentieth-century popular culture, and in many other icons of children's culture. As Robin Bernstein says, «children's culture has a special ability to preserve (even as it distorts) and transmit (even as it fragments) the blackface mask and styles of movement, which persist not only in Raggedy Ann and the Scarecrow but also in the faces and gloved hands of Mickey Mouse and Bugs Bunny». To her list, we can add Seuss's Cat. Are there Chilean children's characters that draw on caricature, racial or otherwise?

What makes the Cat so interesting and representative, is that, during the same decade *The Cat in the Hat* was published, Seuss was *both* speaking out against racism *and* recycling racist caricature in his books. In a 1952 essay, he pointedly critiques racist humor. Inspired by his opposition to anti-Semitism, Seuss wrote *The Sneetches*, which was first published in 1953. In that story, the Sneetches with stars discriminates against the Sneetches without stars; by the end of the story, they learn to treat each other equally. And then, published the same year as *Brown vs. Board of Education* (which ostensibly made school segregation illegal in the U.S.), Seuss's *Horton Hears a Who!* (1954) presents the Whos' smallness as an arbitrary mark of difference for which they are unfairly penalized. At the time, one review said that Horton's refrain, «A person's a person, no matter how small» was «a rhymed lesson in protection of minorities and their rights». Yet in *If I Ran the Zoo* (1950), Gerald McGrew – who travels the world, collecting animals for his zoo – proposes going to «the African Island of Yerka» to «bring back a tizzle-topped Tufted Mazurka», who sits on a perch carried by two African men. Suggesting a kinship with animals, the two nearly naked Africans have tufts on their heads that resemble the tuft on the bird's. Their faces each seem to come straight out of Seuss's early cartoons. The same book offers a visit to «the mountains of Zomba-ma-Tant / With helpers who all wear their eyes at a slant». Meanwhile, *Scrambled Eggs Super!* (1953) invites us to laugh at Ali, a gullible Arab, being attacked by hundreds of angry Mt. Strookoo Cuckoos. Dr. Seuss's work both is racist and opposes racism, and does both in the same decade.

These characters and the Cat's minstrel ancestry reveal Seuss's racial unconscious, indicating how his imagination resuscitated and revised early twentieth-century and nineteenth-century stereotypes. Seuss's career also reminds us that you don't need to be a Klansman or, say, Donald Trump to participate in White supremacy: racist tropes often get transmitted unconsciously. Recognizing the Cat in the Hat's ancestry in both blackface performance and African American culture makes visible three ways in which American picture books have been a battleground in the fight against racism. First, just as recognizing how Black voices shaped Mark Twain's *Huckleberry Finn* helps to desegregate American literature, so understanding how Black voices and blackface created Seuss's *Cat in the Hat* assists us in desegregating children's literature. Seuss's work is not only heir to the nonsense of Lewis Carroll, Edward Lear, and

Hilaire Belloc; it is also heir to E. W. Kemble (in its stereotypes) and Langston Hughes (in challenging those same stereotypes). Second, in the 1950s, American readers of children's literature saw animal characters as racialized. In both racist and antiracist children's literature, differences between animals have a long history of representing differences between (or similarities among) races. In 1959, racist Southerners accused Garth Williams's *The Rabbits' Wedding* (1958) – in which a white rabbit marries a black rabbit – of promoting integration, and demanded that the book be removed from libraries. This became a national news story at the time. Third, borrowing from American iconography, the Cat in the Hat and the minstrel both dramatize the moral contradictions at the heart of the United States, a country founded on both slavery and (paradoxically) the idea of freedom. As a response to the *Why Johnny Can't Read* crisis, the Cat offered the hope that his exciting poetic narrative would make literacy available to all American children. But despite *Brown v. Board of Education* (1954) three years before, schools and libraries remained segregated in most states. Black students did not have access to the same materials White students had. If the Cat represents all American children's right to literacy, he also masks a separate but unequal educational system. He embodies the discrepancy between the ideals and the realities of America in the 1950s – and today.

Which is why *Was the Cat in the Hat Black?* is the title of the book. But the book is not only about Dr. Seuss – really, only the first chapter is. Each chapter of *Was the Cat in the Hat Black?* addresses the often unseen ways in which racism persists in children's culture. Racism endures because racism is structural: it's embedded in culture, and in institutions. My argument here is that one of the places that racism hides – and one of the best places to oppose it – is books for young people. What we learn as children shapes our world view so profoundly because, when we are small, we are still in the process of figuring out who we are and what we believe. For this reason, children's toys, books, and culture are some of the most important influences on who we become – and on what biases we harbor... or don't harbor.

So, we need to ask hard questions and have uncomfortable conversations about the children's books and culture we consume. This will upset some people. For instance, Dr. Seuss Enterprises – the corporate entity that oversees the licensing and production of all things Seuss – would really, really prefer that Seuss's racism not be discussed. When I wrote the Seuss biography for the official *Seussville* website, I was asked to cut any mention of the stereotypes in Seuss's cartoons, even though my narrative framed these cartoons in a positive way, indicating that later cartoons and books challenged stereotypes. Since I wanted to be paid, I cut where I was asked. But I also included this story in this book.

Seuss Enterprises' resistance exemplifies the problem. The failure to discuss a work honestly helps sustain structural racism in children's literature and culture. To borrow the words of Robin DiAngelo, «A continual retreat from the discomfort of authentic racial engagement results in a perpetual cycle that works to hold racism in place» (66). If we are ever to break this cycle, we need to experience that discomfort. In fact, I argue that reading racist classics of children's literature can actually help us initiate those uncomfortable but necessary conversations.

Now, I quite understand why people would want to erase the racism from books for young people: changing the offensive portions of *Huckleberry Finn*, *Charlie and the*

Chocolate Factory, *Doctor Dolittle*, *Mary Poppins* and other books seems to offer us a way to keep a literary work available without inflicting harm on young readers. To be clear, racist texts can inflict real psychic damage on children of all races, but the child who is a member of the targeted group bears a heavier burden than the child who is not. The racism in these books all but ensure that children who are (and have historically been) the targets of prejudice will suffer in ways that White children will not.

Some questions for your consideration: are there Chilean children's books that perpetuate stereotypes? Have any been revised to try to remove those stereotypes?

The 1988 edition of Lofting's *Doctor Dolittle* removes all references to skin color, and Prince Bumpo no longer wishes to be white – the bird Polynesia instead tricks him through hypnosis. In 1973, Roald Dahl revised his own *Charlie and the Chocolate Factory*: instead of African pygmies, the Oompa-Loompas became small White people from Loompaland. P.L. Travers rewrote the «Bad Tuesday» chapter of *Mary Poppins* twice: in 1967, to remove the dialect from the people they meet as they travel around the world, and, in 1981, to remove these people and replace them with animals: Polar Bears replace Eskimos, a Hyacinth Macaw replaces the «negro» family, a Panda replaces the old «Mandarin» Chinese man, and a Dolphin and her son replace Chief Sun-at-Noonday and the «Indian boy». Alan Gribben's 2011 edition of *The Adventures of Huckleberry Finn* replaces all instances of «nigger» with «slave» and all instances of «Injun» with «Indian». That's a lot of changes: Twain uses the n-word 219 times in *Huck Finn*.

For this very reason, there is a strong case to be made for removing racist books from grade school and high school curricula. Julius Lester has said that he is «grateful that among the many indignities inflicted on me in childhood, I escaped *Huckleberry Finn*». He adds that, «as a black parent», he sympathizes «with those who want the book banned, or at least removed from required reading lists in schools. While I am opposed to book banning, I know that my children's education will be enhanced by not reading *Huckleberry Finn*». We could develop this line of reasoning further, and argue that the best way to hasten the decline of a racist classic – and thus the racism it may propagate – is not to teach it at all, at any level.

However, ignoring the symptoms does not cure the disease. It is more risky to ban racist books outright, or to use only the Bowdlerized versions. (For those who may not know the term, to «Bowdlerize» is to «clean up» an offensive text; the term comes from Thomas Bowdler, who did this to Shakespeare, 200 years ago.) So, rather than Bowdlerize, it is a less risky choice to teach these books critically, helping students see the ways in which they reinforce racism, and engaging in painful, but sadly necessary conversations. Here's why. Just as popular characters like the Cat in the Hat, Mickey Mouse, and Bugs Bunny naturalize their minstrel origins, Bowdlerized versions of classic books normalize the racism that revisionists aspire to expunge. Attempts to erase racism do not get rid of racist ideologies; they just make them less obvious, and thus more difficult to resist. In the revised *Charlie and the Chocolate Factory*, the Oompa-Loompas still happily acquiesce to being shipped to England «in large packing cases», and prefer life in a factory to life in their native land. They still submit to enslavement happily. Similarly, removing references to skin color in *Doctor Dolittle* does not also remove colonialism: Doctor Dolittle remains an enlightened White European who goes to civilize the natives. The King of the Jolliginki may now be colorless, but he still lives in a palace «made of mud» in the jungle, and is foolish enough to be duped by a

bird (Polynesia). In all cases, trying to remove the racism and colonialism more subtly encodes the same racial and colonial messages. Cleaning up these texts just makes these messages harder to spot and, thus, harder to oppose.

So, a better approach is to read the originals with children, and of course in the context of other books that present racism and colonialism critically. Here are three benefits of doing so.

First, as Brigitte Fielder noted after I presented a version of this chapter at a conference, «The decision to talk about racism is a position of privilege». I mention this because some people may question the wisdom of talking about racism with young children. Nearly all people who raise this question will be White. Since children of color face racism from their earliest days, the adults in their lives do not have the choice of whether to discuss racism with them. The subject will come up, and responsible adults will also bring it up, in the hopes of improving the children's safety. In the U.S. parents tell their Black children (especially their sons) «only walk in the street with one boy at a time» because «[i]f it's three or more, you're a mob. That's how [the police] will see you» (Sultan). They tell them never to ask the police for help (Hughes). They say: «Don't run or they'll shoot you» (Sultan). If children of color are going to survive in America and in the larger world, they will need to learn how to respond to racism. Discussing racism via the safer realm of children's books can prepare them to face it in the world beyond the classroom.

Second, teaching racist children's books can help direct the anger of those readers who are racism's targets. If, when facing racist art, children do not learn how to express anger, they may be left only with a pain they cannot articulate. Finding the appropriate target for one's anger is a vital survival skill. As Martha Nussbaum points out, «submerged anger» can emerge as «depression». However, expressed anger can be vital for developing agency. As Nico Frijda notes, «Anger implies hope. Further, anger implies that fighting is meaningful; one is not reduced to mere passivity». I am *not* arguing for «tough love». Suffering is not ennobling. Rather, I am arguing that children understand more than they can articulate, and without the ability to name or diagnose what they've experienced, they risk – in the words of Mari J. Matsuda – «internalize[ing] the injury done them and [being] rendered silent in the face of continuing injury».

I must stress here that racist novels must only be read in context. To expose the illusion of kindly White slave-owning Uncle Silas and the kind-but-gullible Jim in *The Adventures of Huckleberry Finn*, readers might turn to realistic novels like Christopher Paul Curtis's *Elijah of Buxton* (2007), where slavers are murderers and torturers, and where Canada – not America – is «the land of the free» (164). Or they might read *To Be a Slave* (1968), a powerful collection of ex-slaves' narratives. There, they'll learn of living quarters «more fit for animals than human beings» (62), mothers who killed their own children rather than allow them to be sold, and other ways that slaves resisted White masters.

Third, a critical examination of racist children's books while readers are still children may prevent youthful affection from curdling into adult nostalgia. Grownups' emotional relationship with the works of their childhood often clouds their perception; fondness can deflect critical questions. In contrast, asking children questions about these books can create a different, more critically engaged, more uncomfortable relationship. Many adults' emotional relationships with these books have closed, their feelings codified into facts. But children's emotional relationships with these books are still developing and open-ended.

The need to read and to teach un-Bowdlerized books is an argument I make with reluctance and sadness. All children should be granted a childhood free from the injuries of prejudice. However, since encounters with hate are sadly inevitable, literature can offer a safer space for young people to explore the complex, difficult, painful emotions that racism elicits. Both shielding children from and exposing children to racist texts are poor choices, but failing to confront racism is far more dangerous than ignoring it. Indeed, learning how to respond to racism is especially important in Donald Trump's America, which has made overt racism more socially acceptable than it has been in decades. According to the Southern Poverty Law Center's 2016 study, *The Trump Effect*, «Over two-thirds ... of educators reported that young people in their schools—most often immigrants, children of immigrants, Muslims, African Americans and other students of color—had expressed concern about what might happen to them or their families». After the election, hate crimes and racist harassment have only increased. In the U.S., the Trump presidency has required all good teachers to learn how to discuss racism in the classroom.

These discussions can also take place where racism does not seem to be a core issue of the work – where, at first glance, racial politics and race itself seem wholly absent. However, the stories in which race seems to disappear are also often those where racism is embedded more subtly, and more dangerously.

William Joyce's *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* is a case study of this phenomenon. It's an Oscar-winning animated short (2011) that became an electronic book app (2011) and a picture book (2012). It's an aesthetic marvel – it may be the only children's story that works equally brilliantly as book, app, and film. It's also, really, really White. Its erasure of non-White people is especially strange because Hurricane Katrina—a main inspiration for the story – killed nearly 2000 people, most of them African Americans. Throughout New Orleans, «African American victims outnumbered white victims by more than double», comprising «66 percent of the storm deaths», while «whites made up 31 percent» (Campanella). The storm also displaced many more people. However, with the exception of a portrait of Duke Ellington hanging on the wall and glimpsed briefly near the end of both app and film, there are otherwise no characters of color in app, film, or book.

The conspicuous racial absence in this story and in Joyce's body of work more generally highlight how structural racism works in children's literature: it tends to normalize whiteness, to dwell in nostalgia, and to exoticize, demonize, or erase non-White people. *Morris Lessmore* also represents technological innovation's propensity for distracting us from the unexamined racial assumptions that underwrite its success. Morris Lessmore's acclaim depends, in part, upon the way it makes race disappear beneath Whiteness's invisibility cloak. Unacknowledged Whiteness is the midwife to all ostensibly transcendent, timeless stories: culturally unmarked White characters read as «universal» characters. Joyce's displaced people are all White. The White title character becomes caretaker and librarian of a beautiful library, whose patrons are all White, and whose books are all by White authors. Despite *Morris Lessmore's* declaration in both app and picture book that «Everyone's story matters», Joyce's story emphatically disagrees.

Even more troubling is that Joyce's larger body of work either omits people of color or uses them only as exotic secondary characters. In *Dinosaur Bob and the Family Lazardo*, «Jumbu, their bodyguard, said nothing» is a running gag, recurring three

times: Jumbu's only «speech» in the book is a smile on the final two-page spread (fig. 3). His name, costume, and role as a silent servant to a White American family makes him an exotic «other». More troubling is Joyce's tendency to shade his villains in a dark color, such as the «attacking army of Dark Elves» in *Santa Calls* (1993). In images that resemble 1930s magazine illustrations, Joyce's imaginative, nostalgic vision subtly reinscribes early twentieth-century ideologies of race, while effacing a history underwritten by those same ideologies.

That said, I can totally understand why nostalgia might inspire Joyce's *Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. After the storm moved the New Orleans that Joyce knew from contemporary time into the receding tide of memory, it's really not surprising that longing for the pre-Katrina city would find expression in nostalgic reconstruction. Located where today dreams of forgotten yesterdays, nostalgia is itself a crossroads, with paths leading to childhood, creativity, and sorrow – all central concerns of *Morris Lessmore* and its creator. As Linda Hutcheon suggests, ever since nostalgia shifted from a physical condition (it was originally a diagnosis for severe homesickness) to a psychological one, nostalgia has been yoked to childhood. In 1798, Kant noticed of nostalgia sufferers – Hutcheon tells us – «that people who did return home were usually disappointed because, in fact, they did not want to return to a place, but to a time, a time of youth». That the author of a children's story might revive earlier aesthetic motifs, possibly images encountered in his own childhood, not only resonates with Kant's insight, but also recalls the connections between creativity and nostalgia.

The problem is not that Joyce is nostalgic; the problem is his type of nostalgia. To borrow Svetlana Boym's useful distinction between *restorative nostalgia* and *reflective nostalgia*, Joyce's work cloaks the former in the latter. As Boym writes:

Restorative nostalgia does not think of itself as nostalgia, but rather as truth and tradition. Reflective nostalgia dwells on the ambivalences of human longing and belonging and does not shy away from the contradictions of modernity. Restorative nostalgia protects the absolute truth, while reflective nostalgia calls it into doubt.

Joyce's *Morris Lessmore* visually resembles reflective nostalgia, lingering on (to quote Boym) «ruins, the patina of time and history, in the dreams of another place and another time». However, ideologically, *Morris Lessmore* yearns for that «tranhistorical reconstruction» characteristic of restorative nostalgia. It imagines a past where, in the midst of a pastoral idyll, a library's open door invites a White reader onto beautifully polished hardwood floors, where he can peruse stacks of books by White authors, and loan some of them to White readers.

Now, I don't think that William Joyce himself is *consciously* nostalgic for White supremacy. Rather, I think that a memory steeped in a White supremacist culture cannot easily filter out the racist bits. I also think that because aesthetics are bound up in emotions, this type of restorative nostalgia cannot easily be repelled or refuted. When the imagination mingles racist imagery or racial erasures with a deep yearning for childhood, these strands become extremely difficult to disentangle. In other words, the unconscious racism of restorative nostalgia tends to resist analysis: creators and audiences insist that because they are not personally racist, their affection for the work repudiates any allegation that it might contain even trace elements of racism. The absence of non-White characters, for example, often gets interpreted as evidence that

the artist simply does not see race, and thus his characters' Whiteness is merely a mark of his objectivity. Yet Whiteness' power derives from its ability to figure White people as ideologically neutral, as the human race, instead of as White. Works that ask us to read their population of exclusively White characters as merely normal, universal people assert White dominance via not just the erasure of Blacks but the denial of race itself.

The absence of sympathetic characters of color in Joyce's and other White creators' works – this is a case study, it's not unique to Joyce – perpetuates failures of the imagination. When children primarily consume culture that distorts or omits people like them, their psyches become damaged. The Nigerian-born contemporary novelist Chimamanda Ngozi Adichie has spoken eloquently of the effect that a childhood spent reading British and American children's books had on her. When she began writing her own stories at the age of seven, she tells us,

All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. And they talked a lot about the weather –how lovely it was that the sun had come out. Now this despite the fact that I lived in Nigeria, I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we didn't talk about the weather because there was no need to.

As she says, her young experience shows «how impressionable and vulnerable we are in the face of a story – particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books by their very nature had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify». So, she says, one «unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature» («The danger of a single story»). Whether we call this process «the danger of a single story» or «colonizing the imagination», it demonstrates that racial invisibility is as harmful as racial stereotyping.

Such erasures are not limited to works with all-White casts, either. Publishers can even perform racial vanishing acts on books featuring characters of color. In the interests of time, I've cut the «whitewashing» chapter from my presentation – but this is what it's about. Believing that books with a person of color on the cover will not sell, publishers put a White face (or a silhouette, or an ambiguously raced face) on the dust jacket of a book whose protagonist is not White. This is important because we do judge books by their covers: those that render people of color invisible tell them that their life experiences are not important enough to read about. And young readers notice.

To address the problem of racism in children's literature, we need to change the way it's produced. Right now, 89% of people employed in the American publishing industry identify as White or Caucasian. Only 5% identify as Asian, 3% as Hispanic, and 1% as African-American (Milliot). Those numbers do not represent the population at large, and nor do the books published each year. Though half of U.S. public school-age students are children of color, only 14 percent of American children's books published in 2015 were *about* people of color – and the number by people of color was only 10 percent. Look more closely, and you'll notice something else: realism, historical novels, and non-fiction are, by far, the most popular genre categories.

In American children's and young-adult publishing, genre is the new Jim Crow – a «non-racial» way of regulating the literary experiences of people of color. Where fifty years ago people of color were almost entirely excluded from mainstream publishing,

now they can publish – but mainly in a few neighborhoods, the borders of which can be mapped by genre. As the YA novelist Malinda Lo noted, «There can be a zillion white authors who write [whatever kind of book] but if one marginalized author exists who does it, that’s enough». There are countless stories like these.

Until recently, we have had to rely on only these stories. However, in February 2015, the University of Wisconsin’s Cooperative Children’s Book Center – which does a fantastic job of tracking how many diverse books get published each year – for the first time posted a list of all of the titles in its annual «African/African American» and «American Indian» categories for books published in 2014. It did not list titles in other categories, and has not released titles for any other year. I read reviews of each book (and, in some cases, the book itself), counting which books fit which genres. All books fit more than one genre; so, my genre percentages do not add up to «100».

Of the 193 books on the «African/African American» list, 34 percent are realism, 30 percent have a historical focus, and 10 percent are biographies. All the other genres crowd together in a much smaller space.

The fact that books in other genres do get published may prompt some to challenge my Jim Crow metaphor: after all, if segregation meant separate water fountains (and bathrooms, schools, etc.), then wouldn’t publishing’s version of Jim Crow mean that some genres would be «Whites only»? A reasonable question. But... No. It wouldn’t. The term «segregation» is a misnomer. In the Jim Crow south, segregation did not literally mean the separation of races – but rather identified a way of regulating the spaces where the races interacted. African Americans shared the same spaces with White Americans, but they shared them unequally. As Karen Fields says, «Jim Crow on the railways offered an exemption for the Afro-American servant attending her mistress or the mistress’s child» (84). Comparably, African American authors and characters do find a place in genres outside of history and realism, but only in a tokenistic way, rather like that servant in the railway car or the sole Black friend on a TV sitcom. So, in 2014, the presence of four dystopian novels does not contradict the fact that dystopia is mostly closed to writers and characters of color. These exceptions not only prove the rule but also provide a colorblind alibi for structural racism.

Four reasons why diversifying genre is important. First, the institutional emphasis on history also has the unintended consequence of implying that progress in time correlates with progress towards justice. It subtly conveys the message that America’s crimes happened in the past, that the present is better, and that the future will be better still. There are very few books about Ferguson, the Black Lives Matter movement, the prison industrial complex, or racist profiling. Part of diversifying genre requires a richer selection of contemporary texts that address present crises. In other words, we do not need fewer realist and historical texts; we need more of everything else.

Second, a different genre offers a new perspective on the real. One risk of so much realism and historical fiction is that readers can get jaded – *oh, another realistic novel about the civil rights movement*. But novels can explore history via fantasy, science fiction, dystopia, mystery, horror, or just about any other mode of storytelling. In speculative fictions, alternate histories illuminate unexamined facets of our own history. An African American dystopian novel shifts the narrative’s center of gravity, examining power from an angle that a Caucasian dystopian novel (a.k.a. «dystopian novel») might neglect. Genre shifts perspective, changing the way we understand, shaking us out of our habits of thought.

Third, diversifying genre can liberate the imagination. When we publish, teach, or read Black dystopian novels, Black fantasy, and Black speculative fiction, we challenge the unspoken assumption that certain genres are mainly for White writers and readers. White children should not be the only ones encouraged to see themselves on a quest in an imaginary world, grappling with technologies of the future, inhabiting mythological tales, or banding together to resist a dystopian regime. We need diversity among genres in order to decolonize the imagination.

Fourth, to foster literacy among *all* children, we need greater diversity within and among genres. Though a voracious reader as a child, Walter Dean Myers recalled the moment – as a teen – when, noticing that «there was something missing» in his books, he began to turn away from reading. He writes, «As I discovered who I was, a black teenager in a white-dominated world, I saw that these characters, these lives, were not mine». Years later, James Baldwin’s «Sonny’s Blues» would bring Myers back to reading and, ultimately, lead him to an acclaimed and prolific career of writing books for young people. But Myers was exceptional. For many people, the moment they «lost the potential person [they] would become» – such a powerful and deeply sad idea – begins a slide towards a hopelessness from which they never fully recover.

In the fight for diverse books, focusing on genre is insufficient in and of itself. Structural racism is a many-headed hydra. Indeed, I don’t know how structural racism might emerge in Chilean children’s book publishing, and I hope we can talk about that in the question-and-answer period. But I do know that we need to battle structural racism however we can. So, in the book’s conclusion, I offer a manifesto for anti-racist children’s literature. Here are a few highlights.

1. Recognize that personal racism is often unconscious, and that systemic racism is typically invisible. In 1942, Dr. Seuss drew a cartoon that he called, «What This Country Needs Is a Good Mental Insecticide». The cartoon suggests that, if we could just get our heads fumigated, racism would no longer afflict us. While I admire the optimism of Seuss’s metaphor, racism is not a bug; it’s a feature. Racism is not aberrant; it’s ordinary. At the very time that Seuss drew this cartoon, he was creating other cartoons that stereotyped people of Japanese descent –inadvertently revealing his own confusion about how racism works. Racism is what Raymond Williams would call «a structure of feeling», which involves «meanings and values as they are actively lived and felt». There is a «lived and felt» component to racialized thought, which unconsciously shapes our emotional responses, daily interactions with others, and general experience of the world.

In any area of life where emotions inform behavior, racial structures of feeling play a role. When evaluating books for young readers, these areas include judgments of whether a character is sympathetic (or not), a novel is realistic (or not), a book has aesthetic merit (or not), a manuscript is marketable (or not).

2. Do not just «teach tolerance»; actually respect difference. As Karen Fields and Barbara Fields write, the word tolerance is a well-meaning misnomer.

As they note, tolerance’s «shallowness as a moral or ethical precept is plain («Tolerate thy neighbor as thyself» is not quite what Jesus said)». Instead of «tolerating» difference, we must respect difference by, first, acknowledging that it is real. Second, we should

recognize that we have difference in common. Our differences are interesting: we can learn from each other, if we listen to and respect different experiences.

3. Be aware of the limits of empathy. White people's well-meaning attempts to feel non-White people's pain not only often falls short, but can actually be harmful. In the field of children's literature, educators, publishers, and consumers must do more than just sympathize with underrepresented groups. Instead, people need to ask: How is my action or inaction creating pain? How am I responsible? What can I do? If you are a teacher, do you have just a token «Black» novel on your syllabus, or many such novels?

4. Mark Whiteness. If, while reading, we encounter a character whose race is not named, Whiteness is automatically assumed. However, we can take away Whiteness' unmarked power by naming it. If you are a writer who only assigns race or ethnicity to non-White characters, then change that. If you identify an indigenous third-grader or a Black teacher, then you should also identify the White football coach, White bus driver, and White guidance counselor. In the fall of 2015, *Kirkus Reviews* started doing this.

5. White people: recognize your complicity in white supremacy and use your privilege to fight it. To quote Robin DiAngelo again, «White racism is ultimately a white problem and the burden for interrupting it belongs to white people». Precisely. All White people need to acknowledge that you do not have to actively support White supremacy in order to benefit from White supremacy. All White people benefit from White supremacy – whether we want to or not. As beneficiaries, we are also unwitting accomplices. Fortunately (though unfairly), our unearned privilege grants us a more receptive audience with those Whites who remain unconvinced. Therefore, we have a moral obligation to use White privilege to undermine White supremacy.

6. Buy diverse books. And remember: children of all races need books featuring characters of color.

7. Teach diverse books.

8. Publish diverse books. U.S. publishers need to meet the needs of a population that is growing more racially diverse, not just because this is the right thing to do, but because failing to respond risks engineering their own irrelevance. By 2043 the U.S. population will be majority non-White. If, deterred by books that ignore or stereotype them, these children learn to read in lesser numbers or come to understand that reading is not for them, then they are less likely to grow into adults who read and buy books.

Finally, it's the responsibility of everyone – not just authors, writers, educators, and parents of color, but everyone – to support these efforts. We can do this by being allies, and advocates. By supporting those working to bring diverse books to children. By buying them for our libraries, teaching them in our classes, giving them to the young people in our lives.

Racism is resilient, adaptable, and thriving – as indicated by the continued popularity of white supremacist leaders (Donald Trump in the U.S., Marine Le Pen¹ in France, who lost the recent election but still received 34% of the vote – or nearly twice what her father won in 2002). The best place to fight racism is in children's literature and culture. We need to help nurture a new generation that is less susceptible to the follies of bigotry and the many wounds it inflicts.

Thank you. I'm glad to take questions.

¹ Jean-Marie Le Pen obtuvo el 17,8 % de los votos el 2002.

The Importance of Media Literacy in the Age of Machine Learning

Thomas C. Reeves

UNITED STATES

Over the past 25 years, major advances have been made in the development of machine learning, also referred to as «deep learning», a branch of artificial intelligence (AI) whereby computers are programmed to analyze large data sets and make inferences about new data. Deep learning algorithms are automating jobs done by humans at an ever-increasing rate (Ford, 2015). These developments have major implications for education in general and especially for the expansion and improvement of opportunities for students to develop more sophisticated media literacy skills.

AI research got underway in earnest after a small group of computer scientists and other researchers gathered at Dartmouth College in the United States of America in 1956. Early pioneers like John McCarthy, the computer/cognitive scientist who coined the term «artificial intelligence», were primarily focused on building machines that mirrored or simulated human intelligence. For example, they sought to build computer programs that could beat grand masters in chess, but this quest had little success for many years because of the limits of technology and programming at the time.

In fact, it wasn't until 1997 that IBM's Deep Blue computer program conquered then World Chess Champion Garry Kasparov. These and other advances were realized only after most AI researchers abandoned the pursuit of mimicking human intelligence. Instead, relying on vast increases in computing power and advances in programming that allow «deep learning» by machines, AI researchers and developers focused on building systems that could perform smaller tasks over and over again, millions of times, until they «learned» to solve problems such as the winning chess moves their own way, without necessarily «thinking» or «reasoning» the way humans do.

Today, the capacities of deep learning machines to see and understand, listen and speak, read and write, and integrate information and make judgments are developing at amazing rates. While we have grown accustomed to thinking that robotics would take over most manufacturing tasks, most of us have not begun to grapple with what machine learning advances mean for the professions, including those in law, medicine, and education (Susskind & Susskind, 2015).

Robots Then and Now

While many AI research are seeking to advance applications of machine learning to complex tasks such as classifying DNA sequences, improving cybersecurity, and purchasing stocks, others are seeking to integrate machine intelligence into various

types of robots. Although the term, robot, was invented by Josef Čapek, a Czech artist, in 1920, the concept of robots did not begin to capture the popular imagination in the 1940s and 50s. Early images of robots were primarily of two kinds. On the one hand, the covers of popular technical magazines sometimes featured images of helpful robots putting up a Christmas tree or vacuuming a living room. On the other hand, there were numerous portrayals of menacing robots in sci-fi magazines, comic books, and movies like *The Day the Earth Stood Still*.

Practical robots began to come into widespread use in the 1970s, but they did not turn out to look the way science fiction authors and artists portrayed them. The December 8, 1980 issue of *Time* magazine illustrated what it labeled «The Robot Revolution» with depictions of robotic arms and other automated mechanisms that had begun to play increasingly important roles in manufacturing. Today, however, some robots are being developed that actually do look like they stepped off the covers of science fiction books; these new types of robots can run without falling, jump over obstacles, and move around barriers with surprising ease and even grace (Frank, Roehrig, & Pring, 2017).

Meanwhile, other robots are being crafted to look more and more humanlike. For example, Hiroshi Ishiguro, the director of the Intelligent Robotics Laboratory at Osaka University in Japan, is constructing robots that are remarkably lifelike in appearance. Moreover, Ishiguro and his research team are seeking to empower these humanoid robots with the capacity to express the six core human emotions of being happy, sad, afraid, surprised, angry, or disgusted within the next ten years (Mar, 2017).

Utopian and Dystopian AI Futures

The longer-term implications of advances in machine intelligence are unknown, but the cover story of the February 21, 2011 issue of *Time* magazine described predictions that mankind might attain «The Singularity» by 2045. The term singularity has several different interpretations, but it essentially represents the time when artificial intelligence exceeds and/or merges with human intelligence enabling unpredictable scenarios, some negative such as when robots and deep learning computer algorithms «perceive» that they no longer need us and eliminate or subsume us into their systems, and others more positive such as enabling humans to achieve some form of digital immortality. As intriguing as singularity scenarios are, most contemporary AI researchers dismiss them. However, a few famous individuals such as Elon Musk and Stephen Hawking have actually called for a halt to efforts to develop machine intelligence for fear of the long-term consequences.

Setting aside the concept of the singularity, it is clear that society is moving from what has been characterized as an «information age» to one that will be labeled as the «automation age». More and more career paths and specific jobs are being assumed by automated systems. For example, in the field of pharmacy, the routine tasks of pharmacists increasingly are being taken over by automated systems and robots. In his 2015 book, *Rise of the Robots: Technology and the Threat of a Jobless Future*, computer scientist and entrepreneur Martin Ford describes how the pharmacy at the University of California Medical Center in San Francisco prepares 10,000 individual doses of medication every day without a human pharmacist touching a pill or a medicine bottle. Instead, an automated robotics system handles virtually everything including storing,

dispensing, packaging, and delivering the medications directly to each patient's bedside accompanied by bar codes so nurses can track the matching of medications with patients, greatly reducing the possibility of human error.

In the field of journalism, the need for journalists and technical writers is already being reduced by automated systems that search the Internet and internal databases for relevant information and write reports at amazing speeds. An A. I. engine called «Quill» developed at Northwestern University and spun off into a company called Narrative Science is being used to produce automated articles for corporations and even magazines like Forbes (Wright, 2015). These systems can generate a news story on an emerging topic in 30 seconds. Steven Levy from Wired magazine predicts that these types of programs will write 90 percent of all news stories within a few years (Ford, 2015).

In their 2015 book, *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*, father and son authors, Richard and Daniel Susskind, describe how emerging «deep learning» systems are increasingly taking over the tasks reserved for physicians, accountants, architects, lawyers, and even teachers, among other professions. The Susskinds are not computer scientists. The elder Susskind is one of the most distinguished barristers in the United Kingdom, and his son is an Economics lecturer at Oxford. They predict the dismantling of the professions as we know them. Physicians may be among the first professions to be affected. Already, AI algorithms are able to diagnose certain kinds of tumors more accurately than human radiologists (Rajpurkar et al., 2017).

Halal, Kolber, Davies, and Global (2017) described two possible machine intelligence futures evolving by 2030. The first is a growth perspective that predicts that while most routine work will be automated, there will be an even greater demand for knowledge workers who will collaborate hand-in-hand with AI algorithms. The second is a crisis perspective that predicts that 35% or more of existing jobs will be eliminated by machine intelligence and/or robots and that unemployment will soar with millions of people around the globe finding themselves without any career prospects.

The most pessimistic prognosticators foresee a new and frightening type of techno-feudalism. In traditional feudal systems, the lower classes toil for their overlords and receive just enough for their labor to maintain basic subsistence. Medieval feudalism was grounded in a symbiotic relationship wherein the rich lords needed the workers to build their wealth and the workers relied on the lords for survival. But within techno-feudalism, the serfs will no longer be needed at all because the lords will use robots that do most types of work and thus they will have no incentive to help the poor survive.

What is behind such widely divergent utopian and dystopian visions of our AI-based future? Some of the controversy stems from the increasing awareness that no one, not even the computer scientists creating them, can completely explain these deep learning systems. In his 2015 book, *Humans Need Not Apply: A Guide to Wealth and Work in the Age of Artificial Intelligence*, futurist and entrepreneur Jerry Kaplan, wrote:

In most cases, it's impossible for the creators of machine learning programs to peer into their intricate, evolving structure to understand or explain what they know or how they solve a problem, any more than I can look into your brain to understand what you are thinking about (p. 30)

The Implications of AI for Education

Although there is considerable uncertainty about the ultimate impact of AI on humans, some experts predict a more positive future. In their 2014 book, *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, Erik Brynjolfsson and Andrew McAfee, two professors from MIT's Sloan School of Management, predict that there are three important educational outcomes that robots and deep learning machines won't be able to accomplish in the foreseeable future, specifically ideation, broad-frame pattern recognition, and complex communication. Ideation concerns the creation of new ideas, the much vaunted «thinking outside the box». Broad frame pattern recognition involves using input from multiple senses and examining the whole picture – including social, political, economic, cultural, and technical factors – to find a solution to ill-structured problems. Complex communication requires the integration of verbal and non-verbal communication and nuance with empathy to make convincing arguments and persuade others.

Media literacy education has the potential to address all three of these critical outcomes (De Abreu, Mihailidis, Lee, Melki, & McDougall, 2017). Ideation powers are bolstered when students learn how to create different forms of media for self-expression as well as more substantive engagement with societal issues (Buckingham & Willett, 2010). Broad frame pattern recognition is stimulated by the critical analysis of the impact of media on human thought and actions, especially important in the wake of the pervasive spread of «fake news» (McNair, 2017). Complex communication skills are enhanced through the use of media to engage in responsible and respectful discourse about the complex problems of our times such as climate change, persistent poverty, and the future of work as machine learning evolves (Rogers, Winters, Perry, & LaMonde, 2015).

Comprehensive media education engages students in learning «from, with, and about» media and technology. Learning «from» media and technology refers to the use of media and technology as vehicles for the delivery of instructional materials (Vandewaetere & Clarebout, 2014). The learning «from» approach in education is often over-promised and under-delivered (Cuban, 2002, 2013). Unfortunately, every time a new technology has been thrown over the walls of classrooms, there have been overly-optimistic predictions about how this or that new device or innovative practice will «revolutionize» education (cf. Regalado, 2012). Too much educational technology research has been focused on testing whether new forms of media and technology are more effective than traditional classroom instruction with the most common finding being «no significant differences» (Reeves & Reeves, 2015). Meta-analyses of the effects of «from» approaches such as computer-based instruction show modest results at best (Hattie, 2009).

The learning «with» approach, by contrast, treats media and technology as «cognitive tools» that are given directly to learners to use to represent and express what they know or can do (Kim & Reeves, 2007). In the «with» approach, learners function as designers and producers who use media and technology as tools for analyzing real life problems, accessing and interpreting information, organizing their newly acquired knowledge into prototype solutions, and sharing what they create with others for critique and revision (Jonassen, 1996). Research studies on learning «with» media and technology approaches show promising results, especially with respect to developing higher order outcomes such as problem solving (Jonassen, 2011).

Learning «about» media and technology involves helping students to critically analyze the content, format, audiences, goals, and the processes by which a book, film, website, or other media are created (De Abreu et al., 2017). Learning «about» is fostered when media education is infused throughout the curriculum (Semali, 2010). Media education helps students develop awareness of the impact that media exert on society, as well as the need for social responsibility by both the producers and users of media. Media education also empowers students to develop their own skills in designing and producing a wide variety of media. The ability to express oneself in multiple media is an increasingly important skill in an age dominated by social media (Greenhow, Sonnevend, & Agur, 2016).

The Importance of Media Education

Contemporary education must prepare students to survive in a rapidly changing world, one in which the very concept of lifelong careers of today may be available to only a select few (Ford, 2015). In addition, teachers, librarians, parents, students, and the public at large must change their mental model of learning from one focused on the storage of information in long term memory to one that conceives of learning as a complex social network of knowledge, needs, passions, and motivations in which the solitary human mind is just one node. In this still evolving mental model of learning, knowledge is much more than a collection of facts stored in long-term memory, but instead involves a spectrum of internal mental states ranging from simple propositions (e.g., stating that Chile is the copper mining capital of the world), proceeding through schema, rules, general rules, skills, general skills, automatic skills, and finally, mental models (e.g., interpreting the trade relations between Chile and other countries as a form of economic symbiosis) (Kyllonen & Shute, 1989). The «higher» mental states of knowledge are particularly important because mental models are believed to be the basis for generalizable problem solving and creativity.

Accomplishing higher learning outcomes such as the development of robust mental models requires more investment in media literacy at every level of education from preschool through postgraduate. Research has shown that the learning «from» media and technology approach has limited effects, the learning «with» approach has great potential for achieving higher order outcomes, and that the learning «about» approach is a serious subject neglected in most schools. But each approach has its place, and all three can help students develop better research skills, knowledge representation skills, presentation skills, and reflection skills

This paper raises many questions and presents few concrete answers about the impact of machine intelligence on our future and what educators can do to prepare students for that time. The French philosopher, Voltaire, advised, «Judge a man by his questions rather than his answers». Perhaps ten or more years from now, someone reading paper will be able to say, «That author was like the boy who cried robot, but unlike the proverbial wolf, the robot never came». Hopefully so. But the rapid development of machine intelligence compels reflection upon another quote from Voltaire who wrote, «Everything's fine today, that is our illusion».

Sobre los autores

Christian Anwandter

CHILE

Doctor en teoría de la literatura y ciencias humanas y magíster en historia y semiología del texto de la imagen por la Université Paris Diderot- Paris 7, Francia y licenciado en literatura francesa, con mención en literatura comparada por Universidad Montpellier III Paul Valéry, Francia. Trabajó como encargado de formación y estudios de las Bibliotecas Escolares CRA, de la unidad de currículum y evaluación (Mineduc).

Paulo Barraza

CHILE

Doctor en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, licenciado en psicología de la Universidad de La Serena y diplomado en neuropsicología de la Universidad de Valparaíso. Actualmente es investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Tiene una amplia trayectoria como docente en la Universidad de Chile y la Universidad Católica. Desde el año 2002 viene desarrollando publicaciones e investigaciones científicas en el área de la neurociencia como asistente de investigación, coinvestigador y director de investigación.

Brenda Bellorín

VENEZUELA

Investigadora, profesora y crítica de literatura infantil y promoción de la lectura. Licenciada en letras por la Universidad Central de Venezuela; magíster en estudios liberales en la New School University, Nueva York; magíster de didáctica de la lengua y la literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctora en esta misma casa de estudios. Ha trabajado en Ediciones Ekaré y el Banco del Libro a cargo de la coordinación del comité de evaluación de libros y el evento anual Los mejores libros para niños y jóvenes. Desde el 2006 es profesora del Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Banco del Libro.

Sara Bertrand

CHILE

Escritora, periodista y licenciada en historia. Ganó el New Horizons Bologna Ragazzi Award 2017 con *La mujer de la guarda* (2016); el premio Banco del libro de Venezuela 2016 con *Cuando los peces se fueron volando* (2015); el concurso Alimón de Tragaluz editores con *Nuestro gordo* (2015); la beca de creación literaria del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes con *Cuentos inoxidables* y la de la Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano con *Los acordes del mandinga*. Ha publicado en Francia, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, México, Venezuela y España. Ha sido traducida al francés y catalán. Sus últimas publicaciones: *Álbum familiar* (2016); *La mujer de la guarda* (2016) y *No se lo coma* (2016).

Ana María Borzone

ARGENTINA

Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Doctora en filosofía y letras por la Universidad de Buenos Aires y directora del proyecto: «Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas».

Jaqueline Caniguan

CHILE

Poeta, lingüista y académica de la Universidad de la Frontera. Magíster en lingüística por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Elicura Chihuailaf

CHILE

Poeta y traductor mapuche. Su obra es mayormente bilingüe. Algunas de sus obras son *El invierno, su imagen y otros poemas azules* (1991), *Kalfv mapu / Tierra azul* (2008), *Kalfv Pewma Mew / Sueño Azul* (2009), entre otras. Entre sus premios destacan Premio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura (1994), Premio de Poesía Jorge Teillier (2014) y el Premio Luis Oyarzún (2016).

Cynthia Conrads

CHILE

Directora de Productora Lumífera, Valparaíso. Licenciada en artes plásticas con mención en grabado. Utiliza la aplicación Tagtool y otras tecnologías en proyectos artísticos y educativos.

Kristina Cordero

CHILE

Traductora, escritora y académica. Coordinadora académica Biblioteca Escolar Futuro UC y directora del diplomado en edición y publicaciones de la Facultad de Letras de la Universidad Católica. Licenciada en lenguas romances (Harvard University) y doctora en ciencias de la computación por Pontificia Universidad Católica de Chile.

Paula Córdova

CHILE

Pedagoga en educación básica con mención en lenguaje y comunicación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El año 2015 cursó el diplomado fomento de lectura y literatura infantil y juvenil en la misma casa de estudios. Desde marzo del año 2017 es la responsable del área de educación e interculturalidad de la oficina del Fundación Servicio Jesuita a Migrantes de la ciudad de Arica.

María José Ferrada

CHILE

Periodista y escritora, autora de una treintena de libros. Sus obras han sido publicados en editoriales de literatura infantil chilenas y extranjeras, tales como Brasil, Colombia, México y Argentina, además de España, Italia y Japón. 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 Ibbby Chile. Sus últimos libros son *Il segreto delle cose* (Topipittori, Italia, 2017); *Las visiones fantásticas* (Tragaluz, Colombia, 2017); *La tristeza de las cosas* (Amanuta, Chile, 2017); *Mexique, el nombre del barco* (Libros del Zorro Rojo, España, 2017); *Mi cuaderno de haikus* (Amanuta, Chile, 2017) y *Sábados* (Ekaré Sur, Chile, 2018).

Rosa Gaete-Moscoso

CHILE

Licenciada en educación por Universidad Austral de Chile; licenciada en sociología, Université Catholique de Louvain, Bélgica; magíster en sociología, Université Catholique de Louvain, Bélgica y doctora en sociología por Universidad Alberto Hurtado. Actualmente se desempeña como académica y directora de la carrera de educación básica de la Universidad Alberto Hurtado.

Gusti

ARGENTINA-ESPAÑA

Artista visual argentino que reside en Barcelona hace más de 20 años. Es autor e ilustrador de números libros infantiles y juveniles. Ha sido premiado con la Manzana de Oro de Bratislava, con el Premio Nacional de Ilustración, el premio Lazarillo entre otros. El año 2016 ganó el Bologna Awards Prize por el libro *Mallko y papá* en la categoría de discapacidad. Imparte clases y talleres en diferentes centros y escuelas. Es fundador de la asociación sin fines de lucro Windown, que trabaja por una sociedad más inclusiva.

Francisca Gutiérrez

CHILE

Sin información.

Vicky Haoa

CHILE

Docente y lingüista. Es profesora bilingüe del Programa de Inmersión del Liceo Lorenzo Baeza Vega (Isla de Pascua), presidenta de la Academia de la Lengua Rapa Nui y miembro directivo de la Corporación de Resguardo Cultural «Mata Nui a Hotu Matu'a o Kahu-Kahu o Hera». En el año 2003 fue reconocida con el Premio Orden al Mérito Docente y Cultural «Gabriela Mistral».

Lodenir Karnopp

BRASIL

Magíster en letras y doctorada en lingüística y letras de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul y profesora del departamento de estudios especializados y programa de posgraduación en educación de la misma casa de estudios. Desarrolla investigaciones en campo de estudios culturales en educación, con énfasis en lengua de señas y educación de sordos. Es directora del Grupo Interinstitucional de Investigación en Educación de Surdos (GIPES).

Claudia Larraguibel (Lola Larra)

CHILE

Escritora, periodista y editora. Nació en Chile, creció en Venezuela y trabajó muchos años como periodista en Madrid. Ahora vive en Santiago, donde dirige Ediciones Ekaré Sur. Ha publicado cuentos y las novelas *Reír como ellos*, *Reglas de caballería*, *Donde nunca es invierno*, *Puesta en escena* y *Sprinters: los niños de Colonia Dignidad*. Su novela gráfica *Al sur de la Alameda. Diario de una toma* (Ekaré Sur, 2014) obtuvo variados premios tales como el White Ravens (2014); Premio a la Edición de la Cámara Chilena del Libro (2014); Mejor novela juvenil de 2014 por Babelia; Premio Fundación Cuatrogatos (2015) y la Lista de Honor IBBY (2018).

Francisca Leal y Edward González

CHILE

Docentes de la facultad de letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile y coordinadores del Programa de Apoyo a la Comunicación Académica, o PRAC, en su área de inglés.

André Letria

PORTUGAL

Ilustrador y editor. Sus ilustraciones se encuentran en páginas de libros y periódicos desde 1992. Ha ganado diversos premios por su trabajo, como el Premio Gulbenkian en 2004, el Premio Nacional de Ilustración en 2000, y un Premio de Excelencia en Ilustración, atribuido por la Society for News Design (EEUU). Ha dirigido películas animadas y diseñando escenarios para teatro. En 2010 creó la editorial Pato Lógico.

María Rosa Lissi

CHILE

Psicóloga y licenciada en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile; magíster en science in deaf education, Lamar University, Beaumont, Texas; Doctorado en educational psychology, University of Texas, Austin. Ha desarrollado una línea de investigación acerca de la adquisición de la lengua escrita en niños sordos.

María Emilia López

ARGENTINA

Especialista en fomento lector desde primera infancia. Dirige el jardín maternal de la facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Es autora y coordinadora del programa de escritura para docentes «Escribir las prácticas es construir mundos» y del Programa de Investigación y Formación docente continua de la misma institución. Trabaja en diversos proyectos de gestión cultural para la infancia, asesora programas de lectura y educación en México, Brasil, Colombia. Es consultora de Cerlalc en temas de cultura y primera infancia y autora de los libros *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia* y *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*.

Elisa Loncon

CHILE

Profesora de inglés con cursos de postítulo en el Instituto de Estudios Sociales de la Haya (Holanda) y en la Universidad de Regina (Canadá); magíster en lingüística de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa UAM-I (México) y doctora en lingüística, Universidad de Leiden (Holanda). Actualmente se desempeña como académica de la Universidad de Santiago. Ha sido consultora y coordinadora tanto de proyectos, talleres y programas, como así también, profesora de enseñanza del mapudungun e inglés en diversos establecimientos. Escribió en coautoría con Paula Miranda el libro *Violeta Parra en el Wallmapu* (2017).

Carmen Luz Maturana

CHILE

Docente y académica de facultad de educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su tesis doctoral se tituló «Intersemiosis verbal-visual en seis libros álbum chilenos (2010-2015): análisis de ensambles multimodales desde una perspectiva sociosemiótica».

Paula Miranda

CHILE

Académica asociada de la facultad de letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, investigadora del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR) e integrante del Directorio de la Fundación Pablo Neruda. Es doctora en poesía chilena e hispanoamericana por la Universidad de Chile y sus líneas de investigación son la poesía chilena e hispanoamericana y las literaturas tradicionales e indígenas.

Lorena Moya

CHILE

Jefa de la sala infantil de Biblioteca de Santiago del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Es educadora de párvulos, licenciada en educación y diplomado en educación inclusiva y discapacidad.

Philip W. Nel

ESTADOS UNIDOS

Especialista estadounidense de literatura para la infancia y profesor del departamento de inglés de la Universidad de Kansas. Director del Programa del Departamento de Inglés en literatura infantil. Es conocido por su trabajo de investigación en Dr. Seuss y Harry Potter, y ha sido galardonado con el Premio Balfour Jeffrey en Humanidades y Ciencias Sociales, Premio Higuchi-KU de Investigación y Logro de Investigación, Distinguished Graduate Faculty Award de KSU y el Stamey Award, entre otros.

Carola Ojeda

CHILE

Licenciada en letras y educación; profesora de lenguaje y magíster en LIJ por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente se desempeña como directora del Centro de estudios Troquel, de Fundación La Fuente. Además, es docente del diplomado de ilustración de la Pontificia Universidad Católica de Chile y del magíster en edición de la Universidad Diego Portales. Sus intereses académicos son el libro álbum desde su perspectiva material, la ideología en la LIJ y el código visual como generador de realidad literaria.

Teresa Oteíza

CHILE

Doctora en educación por la University of California, Davis. Se desempeña como profesora asociada y jefa del doctorado en lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación incluyen los estudios críticos del discurso, la lingüística sistémico funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. Entre sus publicaciones se encuentra el libro titulado *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (2011), editado junto con Derrin Pinto y *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la reconstrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, (2006).

Mali Ow

CHILE

Académica facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en didáctica de las lenguas y la literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de filosofía y de castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha especializado en didáctica de la lengua y literatura infantil. Ha sido jefa del equipo de lenguaje, dependiente del departamento de didáctica; tutora del postítulo de mención de lenguaje para profesores de segundo ciclo de educación general básica y jefa del programa de doctorado en ciencias de la educación. Actualmente es directora de pregrado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Iskra Pávez Soto

CHILE

Doctora, magíster y diplomada en sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus principales líneas de investigación son los estudios de infancias; estudios de género y generacionales; el poder y el cuerpo; violencia sexual; movilidades humanas y migraciones transnacionales; intervención social y políticas públicas. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Políticos, Culturales y Sociales de América Latina (Epcal) de la Universidad Bernardo O'Higgins.

Claudia Pérez

CHILE

Licenciada en lengua y literatura hispánica de Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente trabaja en la Fundación Biblioteca Central para Ciegos (BCC) como encargada de la Imprenta Braille y se desempeña como académica en la Universidad Central dictando clases en los núcleos de necesidades educativas especiales y de adaptaciones curriculares en el área de discapacidad visual (Escuela de Educación Diferencial).

Thomas C. Reeves

ESTADOS UNIDOS

profesor emérito de aprendizaje, diseño y tecnología en la Universidad de Georgia. Desde que recibió su Ph.D. en la Universidad de Syracuse, ha diseñado, desarrollado y evaluado numerosos programas interactivos de aprendizaje para la educación, la formación y el apoyo al rendimiento. Fue presidente de la Asociación para el Desarrollo de Sistemas de Instrucción Basados en Computadora (ADCIS) y Profesor Fulbright. Fue editor desde 1997 hasta 2000 de la Revista de Investigación de Aprendizaje Interactivo. En 2003 recibió el Premio AACE Fellowship de la Asociación para el Avance de la Computación en la Educación por su libro de Evaluación de Sistemas de Aprendizaje Interactivo (coautor con John Hedberg).

Mercedes Rivadeneira

CHILE

Doctora en educación, University College London; magíster en educación (EdM), Universidad de Harvard y licenciada en historia por la Universidad Católica de Chile. Su trabajo se ha centrado en educación inicial y primaria, especialmente en desarrollo del lenguaje. En su doctorado, investigó las creencias y prácticas de lenguaje y lectura en familias vulnerables de preescolares chilenos, y la influencia de estas en el desarrollo de lenguaje y lectura de los niños. Trabajó como coordinadora y asesora del proyecto Un Buen Comienzo y en el sector público como directora de la Oficina Técnico Pedagógica de la Corporación Municipal de Puente Alto. Actualmente asesora escuelas vulnerables, y organizaciones educacionales y es parte del directorio de la Fundación Educacional Protectora de la infancia y del colegio CREE, en Cerro Navia.

Claudia Rodríguez

CHILE

Poeta, activista y trabajadora social de la Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Diplomado de género en la facultad de filosofía y humanidades de la Universidad de Chile.

Pablo Simonetti

CHILE

Escritor, ingeniero civil en la Universidad Católica de Chile y magíster en economía por la Universidad de Stanford. Autor de *Vidas vulnerables*, *Madre que estás en los cielos* (2004), *La razón de los amantes* (2007), *La barrera del pudor* (2009), *Jardín* (2014) y *Desastres naturales* (2017). Fue presidente de Fundación Iguales, que trabaja por la plena igualdad de derechos y la no discriminación de la diversidad sexual.

Myriam Solis

CHILE

Profesora de educación diferencial en trastornos de la visión, licenciada en educación y magíster en educación diferencial con mención en necesidades múltiples (UMCE). Ha realizado estudios en el ámbito de cuentacuentos con Fundación Mustakis, entre otros varios relacionados con discapacidad múltiple y perros de asistencia. Actualmente es académica de pregrado en la Universidad Mayor y de Posgrado en la UMCE y la Universidad SEK. Ha participado en diversas acciones desarrolladas en la unidad de educación especial del Mineduc.

Marcela Tenorio

CHILE

Psicóloga de la Universidad de los Andes (Bogotá-Colombia), doctora en psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Realizó fellow postdoctoral con apoyo del Gobierno de Chile en colaboración con Birkbeck College-University College of London. Es profesora e investigadora de la Escuela de Psicología de la Universidad de los Andes (Chile), directora del magíster en neuropsicología pediátrica de la misma casa de estudios. Investiga en temas relacionados a desarrollo cognitivo, procesos lectores y parentalidad en personas con discapacidad intelectual.

Luz María Terán

CHILE

Es profesora de educación diferencial mención deficiencia mental y licenciada en educación, UMCE; magíster en ciencias de la educación mención currículum y evaluación, Universidad Mayor. Es académica de la Universidad Diego Portales en la carrera de educación diferencial y coordinadora académica del diplomado herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos.

Consuelo Undurraga

CHILE

Doctora en psicología de la Universidad de Sorbonne (Paris-Francia), psicóloga y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora y académica con una amplia trayectoria en diversas universidades en Chile y el extranjero. Autora de libros de psicología del adulto: *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa* y *Psicología del adulto: De la conquista del mundo a la conquista del sí mismo*. Asimismo, ha participado en numerosas investigaciones como directora de proyectos y coinvestigadora. Paralelamente a su trabajo académico e investigativo, se ha desempeñado como psicoterapeuta por más de treinta años.

Marcela Valdés

CHILE

Directora de la Biblioteca de Santiago. Comunicadora social, con estudios de bibliotecología en la Universidad Central de Venezuela, con especializaciones en Bélgica, Francia y Japón. Fue secretaria ejecutiva del Consejo Nacional del Libro y la Lectura y posee experiencia en elaboración y coordinación de proyectos en gestión cultural; dirección de recursos humanos; edición de publicaciones; generación de recursos externos y desarrollo de colecciones, además de dirección de comités de selección, especialmente en los relacionado con la selección de libros para niños y jóvenes.

Andrea Valdivia

CHILE

Antropóloga social y doctora en educación. Es académica y directora de investigación del Instituto de Comunicación en Imagen de la Universidad de Chile. Su trabajo de investigación se inscribe en la intersección de los campos de la comunicación y la educación, centrados en el aprendizaje, las identidades, las prácticas mediáticas de jóvenes y la cultura digital. Ha publicado sobre temas relacionados con alfabetización, narrativas, prácticas pedagógicas, producción mediática, etnografía educativa e interculturalidad. Es coordinadora del grupo de estudio Prácticas mediáticas que promueve la investigación con jóvenes y adolescentes, y fellow research del grupo de investigación en comunicación y cultura digital Mediaccions de la Universidad Oberta de Catalunya. Actualmente investiga sobre narrativas, recursos digitales y aprendizaje en la educación universitaria, y sobre series de ficción televisiva, jóvenes e historia reciente en Chile.

Gloria Vallejo

CHILE

Profesora de educación general básica de la Universidad de Atacama, estudiante de magíster en educación de la Universidad de Concepción. Se ha desempeñado como profesora básica y como monitora de alfabetización en el Plan de Alfabetización del Ministerio de Educación.

Gaby Vallejos

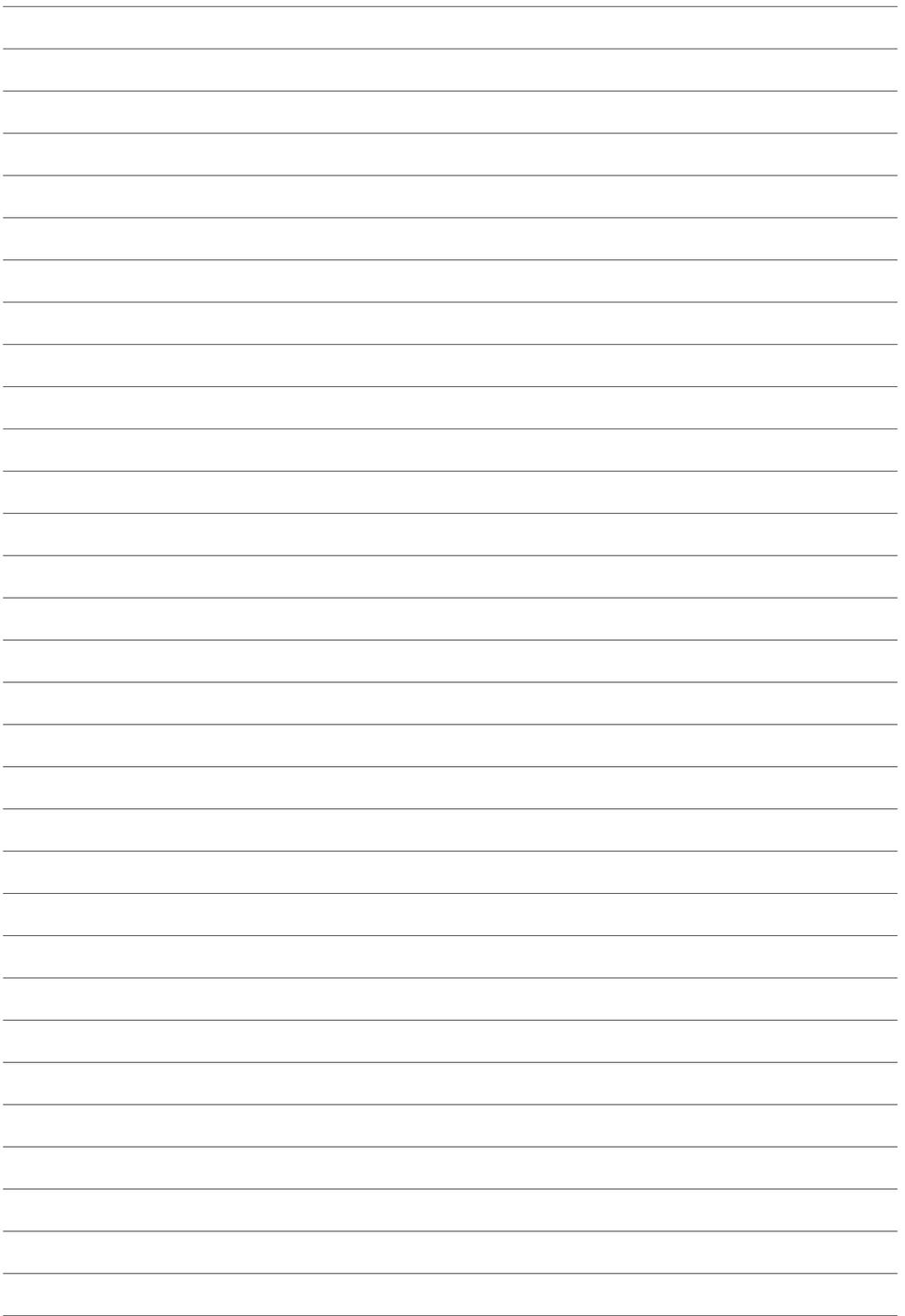
BOLIVIA

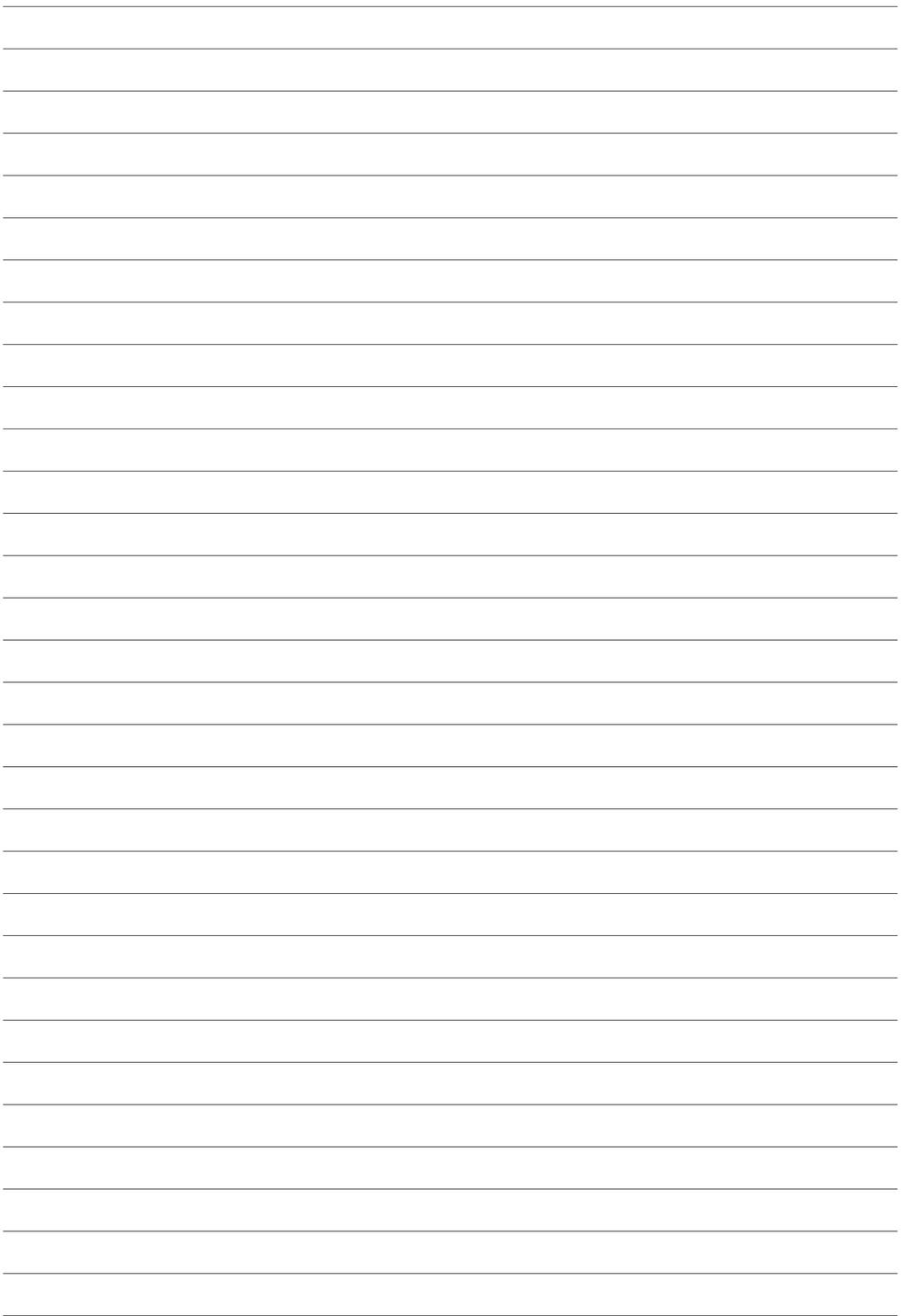
Autora y especialista en interculturalidad y bilingüismo. Es postgrado en literaturas hispanoamericanas por el Instituto Caro y Cuervo (Bogotá, Colombia). Fue docente por dieciocho años en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) y encargada de Bibliotecas Populares y del Centro de Documentación de Literatura Infantil del Centro Portales, Fundación Patino. Es docente de cursos de interculturalidad y bilingüismo así como miembro de la Academia Boliviana de la Lengua.

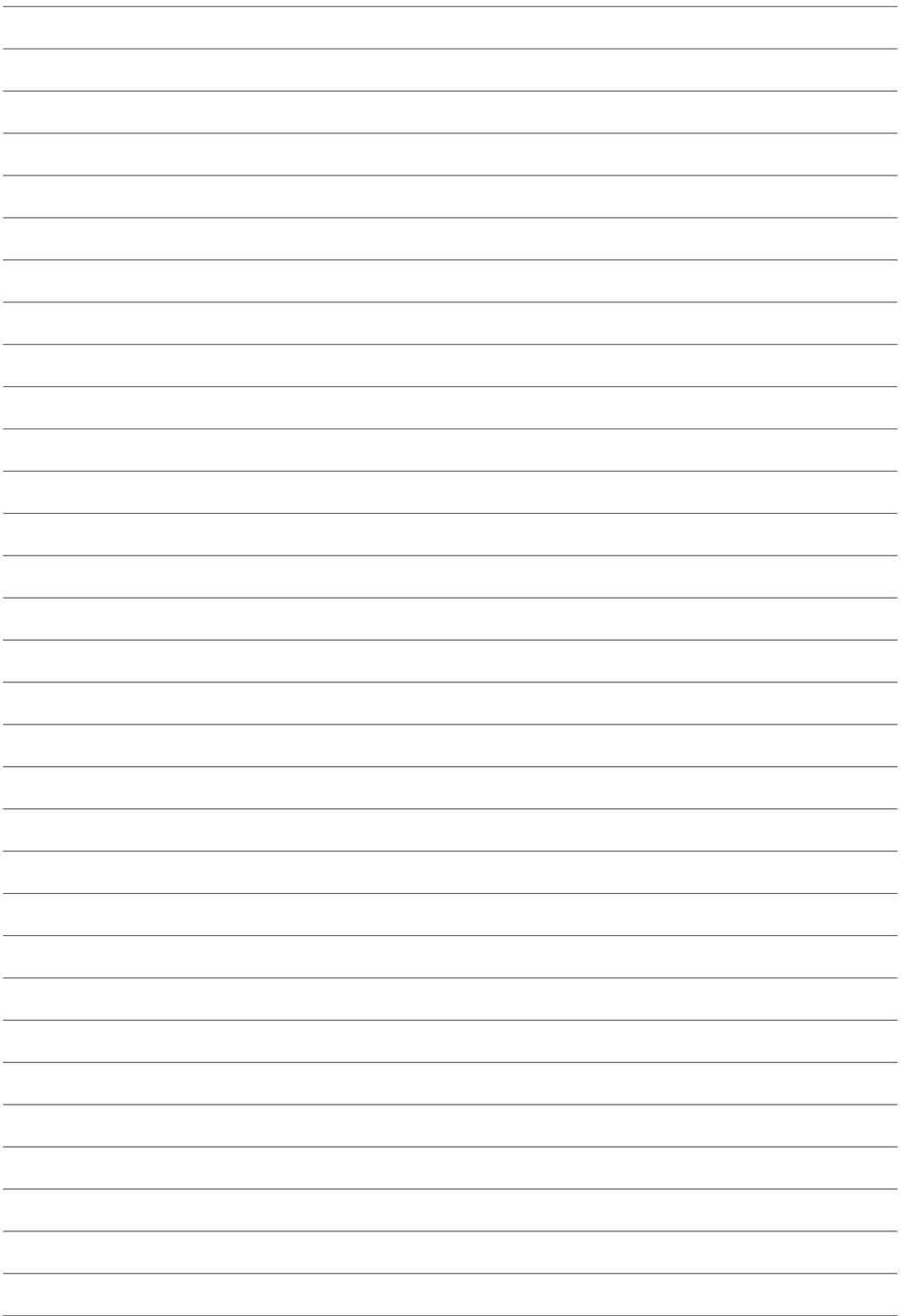
Soledad Véliz

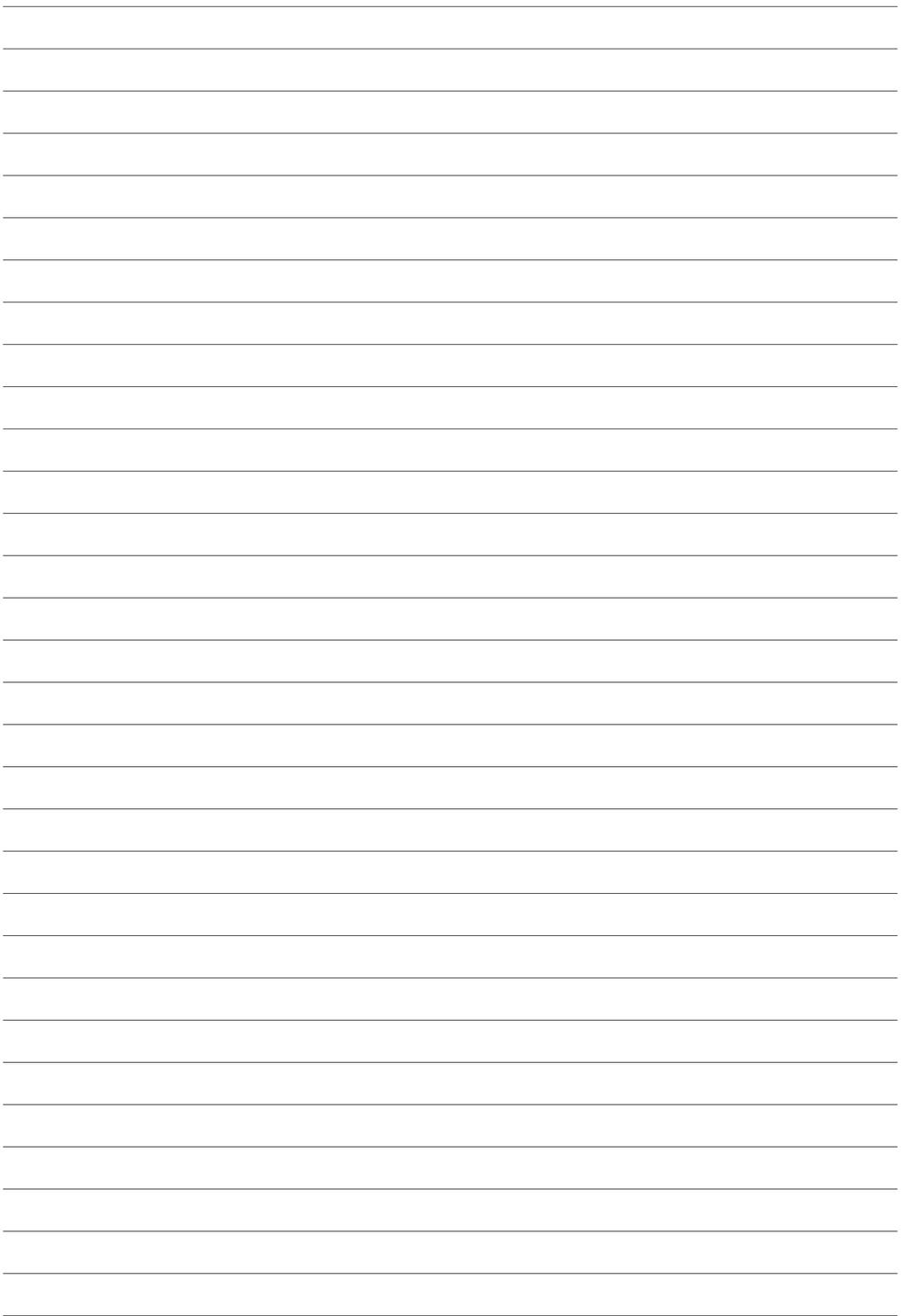
CHILE

Candidata a doctora en educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Psicóloga con una maestría en artes (ilustración de libros infantiles) de la Cambridge School of Art en la Universidad Anglia Ruskin y otra en ciencias de la salud mental forense en el Instituto de Psiquiatría del King's College de Londres. Investiga temas desafiantes, inusuales o inquietantes en las narraciones de los libros álbum y cómo estimulan, alteran y desafían las prácticas de la educación literaria y la lectura en contextos educativos. Trabaja en el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (Cedceti UC) donde desarrolla tecnologías para personas con discapacidad. Participó como tesista en la línea de investigación del Centro para la Justicia Educativa.











Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2018 en la imprenta Graphika en Santiago de Chile. Para la composición de textos se utilizaron las tipografías Cardo, Adobe Garamond Pro y Trade Gothic.

Fue impreso en papel bond ahuesado de 90 gramos y las tapas en couché de 300 gramos.

Esta primera edición, bajo el cuidado de Agencia Editorial La Bonita, consta de 2.500 ejemplares.



4001187