



TERCERA PARTE: EL FUTURO DE LA LIJ IBEROAMERICANA

Y llegó el tercer día del Congreso Académico, en el que íbamos a intentar, con la colaboración de destacadas personalidades, avanzar las líneas de futuro por las que la LIJ deberá caminar.

Para no caer en profecías gratuitas, decidimos identificar a los agentes de los que dependerá, en el futuro, buena parte del progreso de la LIJ: desde los maestros a los editores, y desde los bibliotecarios a los autores e ilustradores. A cada uno de estos colectivos (y otros) les pedimos que definieran esas líneas de futuro.

La segunda parte de este último día estaba destinada a exponer experiencias actuales que, de alguna forma, ya parecen adelantar el futuro, sobre todo aquellas relacionadas con los medios digitales e Internet.

El terremoto ocurrido en Chile en la noche entre el viernes 26 y el sábado 27 de febrero de 2010 impidió que este último día se desarrollara con normalidad, aunque algunos trabajos pudieron ser leídos, cierto que no en las mejores circunstancias. Por eso esta parte de las ACTAS publicadas aquí adquiere, si se puede decir, mayor relevancia.

El futuro de la LIJ pasa por la escuela

Ana Siro (Argentina)

Ana Siro es psicopedagoga y Magíster en Ciencias, con Especialidad en Investigaciones Educativas, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados dependiente del Instituto Politécnico Nacional de México. Coordina un proyecto de Centros de Lectores en el marco del Programa de Escuelas Plurilingües, dependiente de la Dirección de Currícula y Enseñanza de la Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires. Coordina un programa de formación de jóvenes como mediadores culturales comunitarios en el marco del Proyecto Bicentenario (una iniciativa de la Universidad de San Andrés y del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires). Es responsable de cursos de actualización docente sobre enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto escolar. Desde hace años, se ocupa especialmente de cuestiones conceptuales vinculadas con la enseñanza de la literatura en instituciones educativas, y ha publicado artículos relacionados con el área.



Es frecuente que se descalifique explícita o implícitamente a la escuela como ámbito promisorio de circulación de la literatura infantil y juvenil. Intentaré problematizar el vínculo entre las inevitables obligaciones que asume socialmente la escuela con respecto a la formación de lectores y la posibilidad de

crear condiciones para que tales lectores puedan elegir qué leer y cómo hacerlo en su ámbito. Problematizar el vínculo entre el control que ejerce la escuela sobre lo que se enseña y lo que se aprende y la posibilidad de los alumnos de construir autonomía como lectores. Abordaré estas cuestiones desde un par de experiencias (una desarrollada en las aulas, y otra en los bordes entre el contexto escolar y la comunidad), con la intención de mostrar que la escuela sigue siendo territorio de promesa para el encuentro entre la literatura, los niños, los jóvenes y los adultos.

La escuela sigue siendo territorio de promesa para el encuentro entre la literatura, los niños, los jóvenes y los adultos.

Ya se ha dicho aquí que la literatura constituye un tipo de discurso social que abre fisuras, genera preguntas e incomodidades, proporciona satisfacciones anticipables y también inesperadas. Se instala en las grietas de cada uno, desde donde brotan efectos instantáneos o diferidos en el tiempo y el espacio interior de quien lee y de quien escribe. La literatura contribuye a la conformación de comunidades de lectores. La circulación literaria a través de la escuela constituye un desafío político indispensable, porque

la institución escolar sigue siendo la única organización social que concentra a la mayoría de los niños y los jóvenes de un país, la única organización pública con responsabilidad formativa sobre la infancia y la juventud. Esto significa que los bienes culturales que circulen a través de ella estarán disponibles para un porcentaje alto de la población, el que concurre a las instituciones educativas. La relevancia ideológica de este hecho es enorme, en tanto hay sectores de la población que dependen centralmente (y a veces, exclusivamente) de la escuela para acceder a ciertos bienes culturales.

No obstante, la institución escolar tiene características intrínsecas a su naturaleza: la obligatoriedad de concurrir, el control sobre lo que enseña y lo que se aprende, la evaluación de lo aprendido por los alumnos. Cuestiones indispensables para garantizar el acceso de los alumnos a otros niveles del sistema educativo y para legitimar socialmente sus aprendizajes.

Estos rasgos del aprendizaje en la escuela constituyen un problema para la formación del lector literario, si consideramos que tiene derecho a:

- elaborar criterios para elegir lo que desea o necesita leer,
- saltar fragmentos de lo que lee porque no los entiende o porque le aburren,
- alterar el orden lineal de la lectura, volviendo atrás o adelantándose cuando detecta incongruencias en lo que ha interpretado, o porque su ansiedad de lector así lo impulsa,
- abandonar la lectura si así lo desea,
- coordinar diferentes puntos de vista sobre un texto para autoregular sus propias interpretaciones,
- valorar el intercambio con otros, intentando una comprensión más ajustada acerca de lo que se lee,
- coordinar lo que sabe con algunas informaciones provistas por el texto para corroborar o reformular sus interpretaciones²⁵⁵

Para la escuela es un problema garantizar estos derechos, pero si no lo procura la escuela ¿qué institución social les posibilitará a los niños y a los jóvenes de un país estas garantías?

Intentaré defender que el futuro de la LIJ pasa por la escuela si conciliamos obligación y elección, control y autonomía en el espacio

La institución escolar sigue siendo la única organización pública con responsabilidad formativa sobre la infancia y la juventud.

El futuro de la LIJ pasa por la escuela si conciliamos obligación y elección, control y autonomía en el espacio del aula, en el espacio entre la escuela y la comunidad.

255 Estos derechos del lector han sido tomados de la caracterización realizada por Delia Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Capítulo 2: "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura". Fondo de Cultura Económica, México.

del aula, en el espacio entre la escuela y la comunidad como una redistribución de derechos y responsabilidades entre el docente y los alumnos. Desde una visión más tradicional de la escuela, el maestro es quien ejerce el derecho de elegir lo que se lee; la validez de la interpretación es establecida por la autoridad y, en ese sentido, el docente representa el punto de vista único e indiscutible.

Quienes elegimos la responsabilidad social de intentar encuentros fecundos entre niños, jóvenes, libros, lecturas y lectores, necesariamente tenemos que revisar las condiciones a través de las cuales la escuela podría convertirse en un ámbito social eficaz y valorado de comunicación de las prácticas sociales con lo literario. Algunas de esas condiciones necesarias ya han sido caracterizadas.

La autonomía de los lectores como regulación del control en secuencias de aula

Controlar lo que los docentes enseñan y lo que los alumnos aprenden es una función ineludible de la escuela, delegada por la sociedad. La evaluación de los alumnos a través de exámenes es la herramienta más visible de ese proceso, pero de ninguna manera la única. La forma en que se atraviesan las situaciones de enseñanza en el aula puede crear condiciones para que los alumnos sean cada vez más responsables de lo que aprenden y del modo en que lo hacen.

¿Qué situaciones de enseñanza contribuyen a construir autonomía durante el proceso de lectura literaria? Delia Lerner (2005) señala la necesidad de diseñar secuencias para garantizar que los alumnos participen –en parte– de la gestión de los procesos de aprendizaje, porque no es posible asumir autonomía sin responsabilidad. Por ejemplo, *responsabilidad de los alumnos sobre la relación entre lo que hay que aprender y el tiempo disponible para hacerlo*. En la escuela habitual, lo que ha de aprenderse y el tiempo para hacerlo es gestionado unilateralmente por el docente. Responsabilidad de los alumnos al *registrar lo que se va aprendiendo para dimensionar su relación con lo aprendido*.

Compartiré el análisis de un fragmento de una secuencia de lectura y escritura sobre “Las mil y una noches”, desarrollada con chicos de 8 y 9 años de la escolaridad básica²⁵⁶. Ayudar a los alumnos a hacerse responsables de la gestión del tiempo necesario para aprender algo supone compartir con ellos parte de los propósitos de una secuencia de trabajo. En este caso, docente y alumnos comparten los propósitos de:

256 La secuencia que se analiza fue diseñada y llevada a cabo con docentes de escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tales escuelas integran el Programa de Escuelas Plurilingües, dependiente de la Dirección de Lenguas Extranjeras. La experiencia que se analiza forma parte del siguiente documento curricular: *Hacia una comunidad de lectores literarios. Experiencias con la lectura y la escritura en aulas de Escuelas Plurilingües* (en prensa).

- Conocer una obra relevante en la historia de la cultura escrita.
- Renarrar por escrito algún relato de las mil y una noches, o escribir un nuevo relato respetando el espíritu de la obra original (“Una noche mil dos...”).

Con el propósito de acompañar a los niños en esta inmersión, se propone leer la obra -a través de la lectura en voz alta del docente y de los alumnos por sí mismos- y garantizar espacios de intercambio, donde los niños tengan oportunidad de expresar el impacto personal ante el relato y -a partir de esto- profundizar las interpretaciones acerca de:

- el mundo creado en estas historias,
- las posibles motivaciones de los personajes que generan acciones a lo largo de cada relato,
- el vínculo entre la historia marco y los relatos enmarcados,
- los lazos que se establecen con otros cuentos tradicionales conocidos por los niños (en relación con aspectos que comparten o en los que difieren).
- las conductas de los personajes que dan cuenta del mundo referencial en que se inscriben estos relatos, vinculado con los aspectos culturales de una sociedad patriarcal en que prima la fuerza del hombre sobre la mujer.

A medida que se avanza en la lectura, el docente interviene para hacer evidentes ciertos aspectos característicos de la obra: personajes reales e imaginarios y objetos maravillosos (efrits, mercaderes, califas, reyes, piedras preciosas, lámparas y alfombras mágicas), expresiones típicas o comparaciones inusuales (“¡Todo el poder y la fuerza están en Alá, el Altísimo!”; “cúpulas brillantes como gemas”; “¡Al que me libere le voy a conceder tres deseos!”), escenarios legendarios (el zoco, los palacios, el puerto de Bagdad). En algunas ocasiones, el docente propone registrarlos en paneles o en las carpetas después de la lectura, con el propósito de que los niños comiencen a advertir los rasgos del mundo creado en los relatos de “Las mil y una noches” y puedan convertirse -a la vez- en opciones para considerar en el momento de la producción de la renarración o de la nueva historia.

Estos primeros registros escritos sobre la historia que se escucha leer van más allá de una mera ejercitación escolar. Constituyen una memoria que funciona como insumo que orientará la escritura (una renarración o nuevo relato) para preservar el mundo oriental necesario. No se trata de registrar para después “copiar” el mundo creado, sino de advertir cierta recurrencia de personajes, objetos, escenarios y maneras de decir que no pueden eludirse en un relato de estas características. Al mismo tiempo, registrar para después escribir profundiza la comprensión sobre la naturaleza particular de estos relatos.

Plasmar un posible relato “al estilo de...”, necesariamente promueve una reflexión más profunda acerca de lo leído.

Incluso la propuesta de renarrar por escrito o escribir un nuevo relato tiene un propósito central en torno a la formación de lectores. Plasmar un posible relato “al estilo de...”, necesariamente promueve una reflexión más profunda acerca de lo leído, en tanto que releer puede ayudar a ajustar lo que se quiere contar, porque se comprende más profundamente lo que se ha leído y releído.

¿Por qué el docente lee en voz alta al comienzo? ¿Por qué se propone la lectura domiciliaria un poco después, si lo que se quiere promover es la autonomía de los lectores? El

La lectura en voz alta por parte del docente crea condiciones para que la mayoría de los alumnos puedan enfrentar con mayor seguridad la lectura por sí mismos.

docente lee en voz alta varios relatos iniciales de la obra con el propósito de garantizar la inmersión de los alumnos en un texto “difícil” y extenso de la historia de la cultura escrita. Durante los dos primeros años de la escolaridad (seis y siete años de edad), rara vez los alumnos han enfrentado la lectura de cuentos enmarcados o de cuentos con un universo referencial tan exótico. La lectura en voz alta de los cuentos iniciales de la obra por parte del docente crea condiciones para que la mayoría de los alumnos puedan enfrentar con mayor seguridad la lectura domiciliaria, por sí mismos.

A medida que avanza el proceso de lectura, y con el propósito de favorecer la autonomía de los alumnos al leer por sí mismos, el docente organiza un círculo de lectores. Cada tres alumnos se llevan la copia de un mismo cuento para leer en casa. En ocasiones, leen las primeras páginas en el aula -supervisados por el docente- y continúan en el hogar. Al transcurrir una semana, comentan entre sí -en el aula- para recomendar oralmente al resto

Leer para escribir se transforma en una nueva manera de profundizar lo leído.

de la clase e intercambiar las historias leídas. Qué decir y qué silenciar sobre lo leído se convierte en un desafío para cada trío de alumnos, que necesariamente tiene que acordar sobre lo relevante del relato leído, a la hora de recomendar. Al mismo tiempo, se solicita que releven los rasgos exóticos de este relato, para contar con un banco de datos interesante a la hora de escribir. Leer para

escribir se transforma en una nueva manera de profundizar lo leído. La facilidad con que se relea cada nuevo cuento, buscando marcas interesantes, pensando en la renarración o escritura de un nuevo relato, es proporcional al mayor conocimiento del mundo creado en estas historias.

¿Cómo se articulan control y autonomía en este fragmento de la secuencia?

El docente decide:

- enfrentar a los alumnos con una versión adaptada de un clásico de la literatura universal.
- la lectura de los cuentos iniciales para todos los alumnos.

- la asignación del primer cuento de lectura domiciliaria.
- el registro colectivo de rasgos típicos de estos relatos.

Los alumnos asumen:

- sostener la lectura de cuentos completos, comenzando en el aula y siguiendo en forma domiciliaria.
- coordinar criterios con otros compañeros para registrar rasgos típicos de los relatos leídos.
- escribir los rasgos típicos de los relatos leídos en forma domiciliaria.
- acordar con otros compañeros cómo recomendar lo leído.

La escuela tiene la responsabilidad de garantizar el contacto sistemático y profundo de los alumnos con ciertas obras relevantes de la historia de la cultura escrita. Los docentes tienen la responsabilidad de crear las mejores condiciones para que todos, o la mayoría de los alumnos, enfrenten este desafío. Distribuir responsabilidades al atravesar un proyecto de enseñanza es una de las maneras a través de las cuales los alumnos pueden asumir el control de su propio proceso de lectura e interpretación.

La escuela tiene la responsabilidad de garantizar el contacto sistemático y profundo de los alumnos con ciertas obras relevantes de la historia de la cultura escrita.

Espacios de elección para los alumnos en el aula, o “territorios libres de control”

Es necesario que la escuela pueda prever espacios libres de todo control, para que la posibilidad de elegir se convierta en un antídoto respecto de las ineludibles obligaciones escolares:

- Lectura domiciliaria de novelas, cuentos y/o poemas, sin que el docente controle cada texto que se lee, ni los lectores rindan cuenta acerca de lo que se lee.
- interacción semanal libre entre libros y lectores en la biblioteca institucional o del aula.
- Recomendación a otros a través de comentarios orales o de reseñas escritas.
- Lectura en voz alta para otros, a partir de la confección de un menú de lecturas (elegir, argumentar la elección en función de una audiencia prevista, preparar la lectura en voz alta).
- Sesiones simultáneas de lectura (los docentes eligen qué leer para grupos de diferentes grados por ciclo; los alumnos eligen qué escuchar en función de una oferta de lecturas).
- ...

Tener la oportunidad de elegir permite *construir criterios de elección*, garantizando un derecho esencial del lector literario. Es preciso articular lo electivo con la obligación:

- Si todo fuera totalmente obligatorio, no ocurriría la evaluación propia de lo leído y, como consecuencia, la construcción de criterios de elección.
- Si todo fuera completamente libre, los alumnos no tendrían un acceso medianamente equitativo a la historia de la cultura escrita de la que forman parte.

La autonomía y la elección como posibilidad entre el contexto escolar y la comunidad

Parece indispensable pensar alternativas que permitan concebir a la escuela como un ámbito de encuentro con lo cultural a través de la interacción con lo heterogéneo. Chicos de diferentes edades y adultos, propuestas que procuran causar un efecto cultural dentro y fuera de la escuela, elegidas o autogestadas en el contraturno de las horas de clase.

*Puentes Culturales*²⁵⁷ es una iniciativa artístico-cultural que apunta a la formación de jóvenes de 10 a 18 años como mediadores culturales de la comunidad. Los chicos y jóvenes son convocados a participar de manera voluntaria en el contraturno de sus horas de clase. Se desarrollan actividades tales como: espectáculos de la palabra literaria en voz alta, talleres de expresión artística, círculos de lectores, espacios de cine e intercambio, clínicas de música, apertura a géneros musicales diversos y ensambles.

Como el nombre de la iniciativa indica, se trata de establecer *puentes* entre el mundo interno de cada participante y un servicio cultural hacia la comunidad. También los puentes se expanden entre jóvenes de edades diferentes; entre jóvenes y adultos convocados por un interés compartido; puentes entre el contexto escolar y la comunidad.

Un rasgo distintivo de *Puentes Culturales* es la articulación de un doble proceso simultáneo: el crecimiento cultural de los participantes *a través* de un servicio comunitario que se consolida en un movimiento colectivo. El Proyecto se propone ampliar la sensibilidad y fortalecer la subjetividad de sus participantes a través de un proceso de formación personal y colectivo que se profundiza a medida que se despliega un servicio hacia otros.

El objetivo no consiste sólo en realizar actividades culturales que contribuyan al desarrollo personal de cada participante, sino, sobre todo, en constituir un movimiento rico en variantes y aristas, en el que cada uno pueda incluirse de distintas formas, según sus ganas,

²⁵⁷ *Puentes Culturales* forma parte del Proyecto Escuelas del Bicentenario (www.ebicentenario.org.ar), una iniciativa de mejora escolar que se desarrolla en instituciones educativas públicas que atienden a sectores vulnerables de la población en distintos lugares de Argentina. *Puentes Culturales* se desarrolla como parte de las acciones de “Bicentenario a contraturno”.

sus tiempos y los diferentes momentos de la vida. Un movimiento que suponga diversas formas de interacción con lo artístico, generadas por *Puentes Culturales* o retomadas desde la propia comunidad, al reconocer redes ya conformadas. Esto significa crear nuevos ámbitos de interacción de las personas con los bienes culturales sin desconocer lo ya existente, valorando las diferentes formas de apropiación del Proyecto, por parte de la comunidad.

Favorecer el despliegue de los derechos culturales en una comunidad, y hacerlo en términos sustentables, implica ir más allá de las individualidades que, en algún momento, puedan participar del Proyecto. Supone construir reglas del juego a través de las cuales sea posible asumir diferentes roles y participar de diferente manera. Se plantea la constitución de un *movimiento cultural* con actores que van variando, encontrando nuevos roles, explorando en sí mismos y en los otros. No se dirige sólo a cada persona en particular, sino al grupo que se configura como un todo. El destinatario del Proyecto es, en primera instancia, un sujeto colectivo, y sólo en función de ello se llega a los sujetos individuales²⁵⁸. El grupo de *Puentes Culturales* es más que una sumatoria de individualidades.

Desde el contexto escolar hacia el contexto comunitario, *Puentes Culturales* genera un contrapunto con las reglas del juego escolar, en varias dimensiones²⁵⁹:

- *De la obligatoriedad al deseo de participar.*

La participación en *Puentes Culturales* es voluntaria para los niños, jóvenes y adultos de la comunidad. Cada participante decide si se incluye como espectador de las acciones culturales comunitarias que se organizan, o si se integra al proyecto para asumir un compromiso formativo que redundará en beneficio personal y de otros. El equipo responsable de la iniciativa (integrado por profesionales del *Proyecto Escuelas del Bicentenario* y por profesionales locales) resuelve con cada participante la posibilidad de que vayan asumiendo tareas de coordinación en forma progresiva, en las diferentes áreas de trabajo.

- *De la acreditación formal a una regulación consensuada.*

No se obtiene una acreditación formal para convertirse en un mediador cultural comunitario. Es la capacidad y el compromiso desplegados en el marco del trabajo lo que va configurando la movilidad y alternancia de las responsabilidades. Las inquietudes, progresos, contradicciones, resquemores, reformulaciones y nuevos pactos se ajustan colectivamente.

258 Esta distinción desde la formación de los lectores ha sido elaborada por Broide, Martín (2009) *Yo leo, tú lees, ¿nosotros?... Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector*. En *Simposio: "Literatura y otras artes, entre la escuela y la comunidad"*. Jornadas por los 30 años de la Revista *"Lectura y Vida"*. Asociación Internacional de Lectura. La Plata.

259 La caracterización que sigue ha sido desarrollada por Ana Siro, Martín Broide, Priscila Migale, Javier Maidana, Alejandro Gómez Ferrero, María Fernanda Castro Rojas en: *Puentes en el viento. Jóvenes, artes, escuela y comunidad*. (En prensa). Buenos Aires.

El grupo de niños y jóvenes aprueba, apoya, impulsa, cuestiona. El grupo de adultos coordinadores dirime las discusiones y legitima las posiciones asumidas por la mayoría.

- *De la planificación externa a los ajustes consensuados.*

Los adultos coordinadores planifican cada detalle de cada una de las propuestas que integran *Puentes Culturales*. Progresivamente, esta planificación es discutida y ajustada con los jóvenes que asumen responsabilidades en la coordinación. Es preciso dar argumentos, evaluar su peso, aceptar acuerdos en función de los criterios más convenientes para el Proyecto, distribuir responsabilidades y tareas. Compartir las decisiones y el trabajo es premisa básica.

- *Del control externo a la evaluación colectiva.*

La calidad del trabajo que se ofrece desde *Puentes Culturales* es sometida a discusión constante. Argumentos que funcionan como juego de fuerzas entre los hechos de la realidad y la evaluación de cada participante (niños, jóvenes y adultos). La reacción del público ante las propuestas es otro componente crucial. También lo es cómo evaluamos los avances y las dificultades del Proyecto: ¿cómo ganar visibilidad comunitaria?, ¿cómo integrar a nuevos jóvenes y niños?, ¿cómo articulamos la cantidad de participantes y eventos con una formación en profundidad?, ¿cómo nos preservamos para no convertirnos en un grupo cerrado, de élite?, ¿cómo evaluamos la calidad artística de nuestra oferta?, ¿cómo nos articulamos con otras iniciativas comunitarias, sin superponer esfuerzos y compartiendo recursos?

- *Del grupo clase por edades aproximadas a los grupos heterogéneos.*

Los grupos de trabajo de *Puentes Culturales* están integrados por niños y jóvenes de edades muy diversas (10 a 18 años). Este hecho favorece la dinámica de trabajo en varios sentidos: circulan criterios muy distintos para evaluar desde una película hasta la respuesta de una audiencia determinada al finalizar un espectáculo de lectura en voz alta; desde la pertinencia de un texto para incluir en un espectáculo hasta las estrategias para establecer acuerdos grupales. Se trata de un ejercicio constante de interacción con lo diferente. Práctica cotidiana de tolerancia, de considerar el punto de vista del otro e intentar comprender posiciones distintas, de animarse a tomar la palabra fuera del grupo habitual de convivencia escolar.

- *De los espacios establecidos a los espacios renovados.*

Una sala de multimedios puede convertirse en cine; una pared cualquiera se transforma en pantalla gigante donde se proyectan seres imaginarios; el patio de una escuela puede ser un espacio para soltar el cuerpo en un taller de expresión artística. Los espacios de todos los días pueden ser otros, a través de la metáfora que opera una propuesta distinta.

Puentes Culturales no compite con la escuela. Es otro espacio, otro tiempo y otra concepción, que pretende complementar la posibilidad de acceso de niños y jóvenes a los bienes artísticos. La iniciativa no podría subsistir como parte del trabajo en las aulas (no está diseñada para eso), pero sí puede potenciar el valor formativo de la escuela si pensamos en que el tiempo en que se prolonga la jornada escolar -doble, extendida y/o propuestas de fines de semana- da lugar a la circulación amplia y fecunda del arte y la cultura.

Reflexiones finales

Decía al comienzo de esta presentación que la escuela es la única organización social que concentra a niños y jóvenes de un país en torno a la literatura. Es preciso repensar las condiciones de circulación de la literatura, tanto dentro de las aulas como fuera de ellas, para que la escuela logre convertirse en una comunidad de lectores. Lo logra cuando puede articular elección y obligación; autonomía y control.

Se trata de concebir y garantizar condiciones para que exista comunidad en el espacio del aula; entre grupos diferentes dentro de una misma institución; en el vínculo entre la institución, sus fronteras y el espacio comunitario; en la articulación entre la herencia de la cultura escrita y la actualidad de los lectores. Entonces sí es posible que el futuro de la LIJ pase por la escuela.

Se trata de concebir y garantizar condiciones para que exista comunidad en la articulación entre la herencia de la cultura escrita y la actualidad de los lectores.

Bibliografía de referencia

- BROIDE, Martín (2009): *Yo leo, tú lees, ¿nosotros?... Un abordaje sociológico sobre el sujeto lector*. En Simposio: "Literatura y otras artes, entre la escuela y la comunidad". Jornadas por los 30 años de la Revista "Lectura y Vida". La Plata: Asociación Internacional de Lectura.
- CASTEDO, Mirta (2004): *Alrededor de los textos: lo no dicho y los sentidos alternativos en la formación del lector*. Conferencia presentada en el Primer Congreso de Lectura y Escritura: la Escuela y la Literatura Infantil y Juvenil. Programa Nacional de Lectura de la Secretaría de Educación Pública de México. Durango, México: Consejo Puebla de Lectura.
- COLÁNGELO, Mirta (2003): *En el cielo te leen poesía en el infierno te la explican*. Ponencia: VI Congreso Internacional de Lectura. 29º Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
- COLOMER, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- DEVETACH, Laura (2008): *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- *Documento de Actualización Curricular Nº 4. Lengua. EGB* (1997). Dirección de Currículum. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- *Hacia una comunidad de lectores literarios. Experiencias con la lectura y la escritura en aulas de Escuelas Plurilingües* (en prensa). Organización y coordinación: Ana Siro. Revisión crítica: Delia Lerner. Autores: Cecilia Ansalone, Cinthia Kuperman, Silvia Lobello, Claudia Petrone y Ana Siro. Dirección de Currícula y Enseñanza. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- LERNER, Delia:
 - (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - (2005): *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. CD-Rom "Lectura y Vida" 25 años. Buenos Aires.
- MOLINARI, Claudia (2008): *Hablar y escribir sobre libros y lecturas en momentos de la alfabetización inicial*. II Foro Internacional - Retos y perspectivas de la Educación Básica - SEPEN - Nayarit. México.
- MONTES, Graciela:
 - (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - (2000): "De la consigna al enigma (o cómo ganar espacio)". En: Educación y Biblioteca. Año 12. Nº 112. Madrid.
 - (2007): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- PETIT, Michèle (2001): *Lectura: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIRO, Ana; GRUNFELD, Diana (2001): *La lectura literaria a través de la voz del docente*. Gabinete Pedagógico Curricular. Dirección de Educación General Básica. Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Editado en formato CD).
- SIRO, A.; BROIDE, M.; MIGALE, P.; MAIDANA, J.; GÓMEZ FERRERO, A.; CASTRO ROJAS, M. (en prensa): *Puentes en el viento. Jóvenes, artes, escuela y comunidad*. Buenos Aires.

El futuro de la LIJ fuera de la escuela

Carlos Silveyra (Argentina)

Es maestro y fue director de escuelas. Enseñó Literatura Infantil en diversos profesorados. Ejerció el periodismo, y fue director de *Billiken* y *AZ diez*. En la actualidad colabora regularmente en la revista *Compinches*. Participó en la redacción de diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y en los CBC para el nivel Inicial del Ministerio de Educación. Es editor de textos escolares y de Literatura Infantil. Ha publicado 36 libros, destinados a niños y docentes. También fue librero especializado en libros infantiles y juveniles. Obtuvo premios en Argentina: entre otros, el Premio Al Maestro con Cariño de TEA y DeporTea y el Premio *Pregonero* en 1998. Fue profesor invitado de distintas universidades de Argentina, América Latina y España. Es colaborador y consultor del sitio SOL de la Fundación Ruipérez, y es integrante de la Comisión de Educación de la Fundación El Libro. Es consultor de Contextos, Plan Permanente de Promoción de la Lectura de la Universidad de la Punta, Argentina. En la actualidad es Presidente de ALIJA, sección argentina de IBBY.



Aunque parezca un juego de palabras, el futuro de la lectura fuera de la escuela está fuertemente condicionado por la lectura dentro de la escuela.

En ella enseñamos a los niños a leer y les proporcionamos contactos con textos literarios -muchas veces las únicas experiencias que tendrán lu-

gar dentro de la infancia y adolescencia-, no para que sean meros lectores escolares, sino para que la lectura en tanto actividad les haya resultado interesante, atractiva, deseable, tanto como para que deseen leer cuando nadie se lo pida ni les obligue a hacerlo.

La lectura en y fuera de la escuela están tan ligadas como dos caras de la misma moneda.

La escuela debe asumir su papel de formadora de lectores, no para que los niños lean sólo en las aulas, sino para que lean también fuera de la escuela.

El futuro de la lectura fuera de la escuela está fuertemente condicionado por la lectura dentro de la escuela.

Es necesario que la escuela genere consensos y compromisos hacia la lectura en las familias de los alumnos, para que la valoración de la lectura se instale en la comunidad.

En los últimos 10 o 15 años, los estados nacionales, provinciales y municipales latinoamericanos por lo menos, se lanzaron a la compra de libros en cantidades importantes en nuestros países. Asistimos a la renovación de las bibliotecas, escolares o comunitarias, en materia de literatura in-

fantil y juvenil en una escala sin precedentes. En algunos países de nuestra América, estas importantes compras de libros parecieran estar distorsionando al mercado. Ya hay editores que editan pensando en el Estado y no en los niños. Esto probablemente sea un efecto a

Hay editores que editan pensando en el Estado y no en los niños.

corregir, buscando la intervención en las compras de maestros y padres, elegidos al azar, para romper con la “previsibilidad” que solemos tener los especialistas. Sin que se interrumpa ese flujo imprescindible de libros hacia las escuelas.

Los maestros y profesores conocieron nuevas obras, a veces extrañas, que tal vez les resultaron estafalarias para sus formaciones académicas adoce-
nadas, y algunos lograron entusiasmarse, derribar prejuicios, y las pusieron al alcance de la mano de los niños. No obstante esta formidable catarata de libros, no obstante ese com-
promiso logrado por algunos docentes y el consecuente apasionamiento de algunos niños, no parece que asistamos al espectáculo de una sociedad latinoamericana más lectora. ¿En

No parece que asistamos al espectáculo de una sociedad latinoamericana más lectora. ¿En qué fallamos?

qué fallamos? O, si preferimos una pregunta más amable, ¿qué omitimos, qué dejamos de hacer?

En primer lugar, debemos convenir que en nuestras escuelas suele haber libros nuevos. Tal vez no en todas, tal vez no tantos como quisiéramos, tal vez no aquellos que consideramos imprescindibles, pero los hay.

Sin embargo, donde no hay libros es en los hogares. Donde hay pocos libros abiertos es en el transporte público, pocos libros guardados momentáneamente en el primer cajón del escritorio del empleado, en la butaca de la derecha del taxista, en la mochila del vendedor de pan o de frutas, o en el escritorio del ejecutivo de la multinacional. Todos les dicen a sus hijos que lean, que leer es bueno, la mayoría agrega *pero no descuiden el inglés y que, por favor, ahora no molesten más porque quiero ver el partido de fútbol tranquilo...* Somos una sociedad que no hacemos lo que decimos; somos una sociedad de hipócritas, como decía la siempre necesaria Graciela Montes.

A lo mejor debiéramos hacer fuertes inversiones para que los adultos lean. Que los viernes, aprovechando el *casual day*, los oficinistas y los obreros y los ejecutivos tengan 15 minutos de lectura silenciosa sostenida, tal como predicaba para las escuelas de la ciudad de Viena Richard Bamberger, allá en los años 70. Que el transporte público pueda tener asientos reservados para pasajeros que leen. En fin, ya se nos ocurrirán propuestas mejores. Pero hoy reivindico la necesidad de buscarlas.

En segundo lugar, tal vez la escuela fue siempre una gran gallina que miró sólo a los huevos a empollar, o se preocupó únicamente de los pollos que necesitaba cobijar. Y se olvidó del gallo. Dicho de un modo más presentable: la escuela creyó que su misión

era sólo enseñar, sin advertir el enorme impacto social de su presencia en la sociedad. O tal vez ese papel lo perdió en algunas de las múltiples reformas educativas del último cuarto de siglo pasado. No hace mucho, una encuesta revelaba que, para los argentinos, a pesar de sentir que la escuela había perdido algo de la solidez y confiabilidad de antaño, era la institución social más respetada en la actualidad por los ciudadanos. La escuela y los maestros. Quizás los maestros, nunca con buenos sueldos en nuestra América Latina, nos hemos creído que nuestro Reino está dentro de las cuatro paredes del aula y allí termina. No comprendimos que todos los años salen de ella 25, 30, 35, 40 embajadores del Reino de la señorita Porota; sí, la señorita Porota es la misma que fue maestra de la princesa Graciela Cabal, años después Reina de ALIJA, la sección argentina de IBBY.

La escuela creyó que su misión era sólo enseñar, sin advertir el enorme impacto social de su presencia en la sociedad.

Quizás los maestros seamos gente de poca fe y no estemos del todo seguros de que haya vida más allá del currículo...

Creo que resulta imprescindible, para cualquier maestro que sienta pasión por la lectura, buscar la complicidad de los padres, de las familias de sus alumnos. *Hacer* lectores a los adultos y a los niños. Para que esos adultos colaboren con el adulto docente. Si las familias no se comprometen, si no supimos lograr ese compromiso, la batalla está perdida. Lamento destrozarse una ilusión: David vence a Goliath a fuerza de ficción. En la realidad, pierde siempre.

En tercer lugar, tal vez en las escuelas estuvimos ocupados en el traje del Emperador. Tal vez pusimos la mirada en los objetivos en términos conductuales, luego en los contenidos procedimentales, y ahora en el nivel inferencial de la comprensión lectora. Y perdimos de vista a los niños, a sus padres, a los abuelos, y, sobre todo, a los libros; olvidamos que Stevenson, Carroll, Swift, Salgari, London, Verne, Conrad hicieron más lectores que toneladas de impresos que abordan desde todos los ángulos posibles las múltiples maneras de hacer lectores.

Cada vez que puedo, le agradezco públicamente a Emilio Salgari, para muchos un escritor menor, el haberme ayudado a zambullirme en un libro.

Posiblemente *Sandokán* haya sido el primer libro que leí porque se me dio la gana, sin ninguna obligación -ni prusiana ni sutil-. Fue un libro recibido de la mano de un mediador leve: un tío me lo regaló para mi cumpleaños y me dijo algo así:

-Miralo un poco, si ves que no te gusta, lo podemos cambiar...- Nada más.

Tamaño sorpresa: ¡Así que los libros podían cambiarse...! Mi tío fue un precursor de Pennac, indudablemente.

Dije “zambullirme” con toda la intención -bueno, es cierto, acá todo lo digo con intención-: cuando lo terminé, tuve la misma sensación de enorme triunfo, de gloria incomparable, la misma sensación que aquella otra vez en que pude zambullirme de cabeza en la parte más profunda de la pileta de natación...

Entré a Sandokán por fuera de la escuela (estoy tentado de decir que soy lector a pesar de la escuela).

Salí de Sandokán con un revuelo en la cabeza y más crecido.

En aquel momento único en que un chico de Buenos Aires salía del libro escurriendo aventuras, no había jerga pedagógica, no había vanidosas construcciones intelectuales, no había retórica tecnócrata para mostrar que nosotros sí que nos ocupamos de cosas importantes. Ya lo dijo Prèvert: “Si a los intelectuales se los deja solos, mienten monumentalmente”.

Había sentido común.

Nadie me propuso leer aquella novela mágica para conocer más de la geografía de la India, Sumatra o Borneo...

Tampoco yo debía aprender a usar los términos náuticos, y mucho menos a usar el diccionario para buscar qué significaba babor, jarcias, ni cuál era la época de los monzones. Aquel niño lector febril, aquel niño lector hijo de un padre que no pudo concluir su escuela primaria porque tuvo que salir a trabajar, ese niño, como el Bastián de Ende, se defendió como pudo en medio del océano embravecido de palabras, intuyendo algo, adivinando otro poco, confirmando en esta página el sentido de la anterior. O advirtiendo en esta página que, por no saber qué significaba *tuareg*, ahora, tres páginas más adelante, se encontraba en un callejón sin salida que, como en los juegos de mesa, lo hacían retroceder tres páginas para ver si ahora sí sabía de qué iba la cosa.

Ningún adulto me preguntó por los valores sociales del texto: la solidaridad, la valentía, el sacrificio, la idea de patria frente al colonialismo inglés, la defensa de los ideales...

El encanto fue precisamente que me quedé solo frente al libro. Sin discursos invasores de mi intimidad infantil. Y entre ese objeto y yo sólo quedaba flotando la emoción...

**Creo que es necesario
leer con el corazón, y no
tanto con la cabeza.**

Es probable que exagere mi propia experiencia, pero creo que la literatura tiene que conmover, que mover al lector de ese sitio del cual partió. Creo que es necesario leer con el corazón, y no tanto con la cabeza. No me imagino un lector brechtiano que se distancia todo el tiempo del texto. Me entusiasma el

lector que se implica fuertemente. El lector distante es pulcro, prolijo, políticamente correcto. Mi lector ideal está empapado porque viajó en la nao de Sandokán y pudo admirar la belleza incomparable de la Perla de Labuán, la novia del pirata.

Aunque estuve merodeando la cuestión, me parece necesario marcar, en cuarto lugar, la importancia central de pensar en los gustos lectores de los niños. No hay apasionados de la lectura que lean lo que no les interesa. No importa que el autor del libro que le proponemos a un niño haya sido premio Nobel, Andersen o medalla Caldecott; si es una novela realista y psicologista o si no lo es. De todas estas cosas, por cierto tan interesantes, deben ocuparse los adultos que se dediquen a estudiar el campo de la LIJ.

Lo que sí importa, y vuelvo a Bamberger, es encontrar “el libro apropiado, para el niño apropiado, en el momento apropiado”. La cuestión, dentro de la escuela y también en la noche, en casa, a salvo del frío exterior, arropados, en ese momento que elegimos un libro para leerle a nuestro niño o a nuestro nieto para recibir relajados al sueño, la cuestión, decía, es encontrar ese libro que provoque ganas de saber qué cuenta, ese que encienda la mecha en el momento preciso. Ese trébol de cuatro hojas que será un buen augurio para el camino lector.

Sé que estoy proponiendo el camino más sencillo y el más difícil a la vez. Es difícil porque implica leer bastante, desconfiar de toda receta –se lo aseguro: ese guiso deshidratado del supermercado no se le parece en nada al que hacían las abuelas– y mirar a los niños. Mirarlos a los ojos tratando de verlos por dentro, buceando sus intereses. Alguna vez dije que cada niño es otro niño.

Y una vez encontrado ese libro motivador de entusiasmo, prepararse para acompañar a ese nuevo caminante. Ayudarlo a construir su propio itinerario. Enhebrar, como las cuentas de un collar, ese libro ya leído con los otros por leer. Después de este *Willy el tímido*, qué. ¿Seguimos con este tema literario-psico-didáctico? ¿Seguimos al autor, que en caso de un autor versátil no es seguir el tema? ¿Seguimos a la colección o a la editorial? ¿O intuimos que es necesario un contraste brusco y de un libro-álbum debemos saltar a una novela como *Dailan Kifki*? (Dicho sea de paso, esa novela nos permitirá leerle un capítulo por noche. Podremos así introducirlo en el mundo de la conservación de lo leído, la memoria necesaria para reponer los sentidos, que es el gran invento de ciertos relatos clásicos, por poner sólo un ejemplo, *La Odisea*, y, más acá en el tiempo, de la novela). Porque es preciso seguir los intereses del lector, pero no por ello extenuarlo, saturarlo. Que ese niño amante de los relatos de terror no termine odiando al terror, ni tampoco que se haga tan adicto al terror que no pueda considerar ninguna otra posibilidad de lectura. Plagiando a Laura Devetach: “El mundo es más que eso...”

Ese itinerario singular, único e irrepetible en cada lector, le proporcionará un sustento que, sumado a las características personales, harán de ese lector un lector singular, único, irre-

Ese itinerario singular, único e irrepetible en cada lector, le proporcionará un sustento que, sumado a las características personales, harán de ese lector un lector singular, único, irrepetible.

Cada nuevo texto es leído desde los antecedentes acumulados.

petible. Y ese lector que ahora se inicia comenzará a leer actualizando de algún modo todo lo leído en cada texto nuevo. Cada nuevo texto reordena, reacomoda lo leído, y también cada nuevo texto es leído desde los antecedentes acumulados. Y cuando digo textos también digo otras narraciones, como las cinematográficas, historietas, televisivas, etc.

Si la LIJ no tuviera un buen futuro fuera de la escuela es porque esa escuela no hizo un buen trabajo previo.

Esos senderos que se bifurcan continuamente nos obligan a los adultos, seamos maestros, padres o simplemente adultos interesados en una infancia digna, a elegir opciones, y en esas opciones deben estar presentes, explícita o implícitamente, esos nuevos lectores.

Si la LIJ no tuviera un buen futuro fuera de la escuela es, entre otras causas, porque esa escuela se distrajo nuevamente y no hizo un buen trabajo previo.

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a...

Autores e ilustradores

Agentes impulsores de la Literatura Infantil y Juvenil

Víctor Carvajal (Chile)

Nació en Santiago de Chile, en 1944. Estudia Dibujo, Publicidad y Medios Audiovisuales en el Instituto Pedagógico de la Ex Universidad Técnica del Estado, y Arte dramático en la Universidad de Chile. Escribe relatos para adaptarlos al teatro. En 1984, su libro *Cuentatrapos* obtiene el Premio El Barco de Vapor, en España. Ha publicado una treintena de títulos, con distinciones nacionales e internacionales. Es autor de una gran cantidad de libros para niños y jóvenes, entre los que destacan, además de *Cuentatrapos*, *Como un salto de campana* y *Fray Andrés, otra vez*. Ha recibido diversos premios, entre ellos el premio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura en Chile. Está en la lista de Honor del International Board on Books for Young People (IBBY).



Manuel Peña Muñoz, en las conclusiones de su bien documentada “Historia de la literatura infantil chilena”, afirma con plena autoridad: “Donde hay falencias (todavía) es en la literatura misma...” En la literatura misma... (sic), que pareciera entenderse como literatura a secas, vale decir, la de todos, la que se imprime y se lee, y

se critica y se reseña y se consigna en los anales literarios de los adultos. Principalmente. La frase lleva por demás a desear que esta “literatura misma”, no sea la misma literatura de todos, y deba diferenciarse para ser concebida como una creación literaria auténtica, especialmente significativa, definida por su mirada singular, por sus temáticas y motivos, por sus tópicos y emblemas, por sus formas lingüísticas, incluso, que deberían ser tan propias que ninguna otra literatura osara jamás emular; una literatura que contenga su propia retórica, sus locas metáforas y figuras, su sorprendente construcción. Las señales ya existen; así, al menos, lo señala a ratos más de alguna obra de Julio Cortázar, o de Vicente Huidobro, para no ir demasiado lejos, porque los poetas y los magos son los que más aciertan. “En la literatura misma...”, ésa que deba consignar tanto el lirismo como el drama, la narración épica o fantástica, la historia o la anticipación, la propia realidad, sin excluir ni uno solo de sus reflejos o la magia, cuyos temas y tratamiento sean el aliciente para la confirmación de una inconfundible manifestación literaria.

“Hace algún tiempo, en este lugar donde los bosques se visten de espino...” Hace bastante tiempo ya, y no en este lugar precisamente, tuvo ocasión un festival internacional de teatro infantil y juvenil. Resultaba extenuante ir de sala en sala, disfrutando los espectáculos que se sucedían uno tras otro, sin pausa ni descanso. Valía la pena, sin embargo, pues la variedad era sorprendente y, por sobre todo, la creatividad de las puestas en escena. Desde historias convencionales, con deslumbrante conjunción de actores y elementos escenográficos, hasta espectáculos unipersonales, donde el co-protagonista era la utilería o la escenografía, que actuaba codo a codo con el solitario ejecutante; desde cuentos tradicionales, como Hansel y Gretel, cuyo motivo central era el hambre insaciable de uno de sus personajes, mientras la trama se desarrollaba en una cocina, con todos sus implementos reales, sin artificio, los que de pronto cobraban vida y se convertían en personajes que aparecían como el principal elemento del espectáculo.

Hubo una puesta en escena sorprendente: un grupo de aventureros se disponía a enfrentar el océano en busca de una quimera, sueño, fantasía colectiva; y, para ello, construía un barco verdadero. No se trataba de cualquier barco: era una nave bellísima, la que, paso a paso, a la par del desarrollo de la historia, en la que no faltaban las grandezas y pequeñeces humanas, conseguía forma y funcionamiento, ante el asombro de los espectadores. Había espectáculos carentes de texto. La historia la creaba cada espectador, de acuerdo a lo que comprendía del desplazamiento de los actores y de la manipulación de la utilería y de la corpórea presencia de la escenografía. A ratos se notaba la influencia del cine, del libro álbum, más que de la literatura.

Escenificaciones osadas, sorprendentes, fantásticas y vanguardistas. Desarrolladas para un público infantil y juvenil. Vanguardismo para un espectador que se supone no preparado para un arte desarrollado por adultos incapaces de ponerse a la altura de su público, que pudiera darles alcance y compartir el disfrute de una experiencia artística inolvidable. Puede parecer excesivo, tal vez fuera de lugar. ¿Una experiencia que sólo satisface las inquietudes estéticas de quienes las realizan y que al público, sencillamente, le había dejado de lado?

Es razonable preguntarse: ¿entendían realmente lo que veían? ¿disfrutaron como pocos una experiencia irrepetible, única, mágica y sorprendente y, a la vez, tan real y concreta, donde la precisión y la habilidad de esos actores era un componente más de un acto memorable?

A la luz de lo anterior, y con un conocimiento más profundo de la literatura infantil y juvenil, incluidos los clásicos y algo de las manifestaciones modernas de este género, es posible relacionar esta literatura, precisamente, con aquella experiencia teatral, para responder preguntas que pudieran resultar incongruentes.

Tal experiencia es comparable con el verdadero sentido de la literatura infantil y juvenil, porque ella no sólo sorprende y construye: también es de avanzada, es vanguardia y anticipación, es señal, guía, prueba y experimentación. Puede tener sus raíces en las manifestaciones literarias conocidas y reconocidas, concretamente en el teatro y en la poesía, pues en sus primeras manifestaciones requiere de mucho juego, y participantes que dialogan formando otro juego que deslumbra.

Los niños, obviamente, como “padres del hombre”, lo merecen. Porque tal vez “el padre del hombre” tenía entonces insospechadas capacidades de comprensión, que ellos, sus hijos, apenas creían posible. Tan habituados como están los adultos a considerar a los niños como seres en formación, incompletos, en pleno proceso de desarrollo, crecimiento que los mayores se arrojan el derecho de conocer, dominar y, por tanto, ser dueños absolutos de la responsabilidad de encauzar al infante por el recto camino de la vida. En este caso, del arte.

La literatura infantil y juvenil, aun siendo tan niña todavía (si se comete la inapropiada tentación de compararla con otras literaturas, esas que ya tienen 600, 700 años de fructífera existencia), sobrecoge con su espléndida condición de madura inocencia, sabia ingenuidad, profunda ligereza, vigorosa ternura, brutal dulzura y que, paso a paso, avisa que es tiempo de crecer sin perder ninguna de las virtudes que la hacen tan incomparable.

Aún cuando parezca incoherente hacer tal tipo de afirmaciones, considerando que hay quienes opinan que “no hay este u otro tipo de literatura, sino buena y mala”, resulta osado aventurar ciertas reflexiones que serán expresadas en este foro, porque otro igual sencillamente no lo habrá.

Ha tomado algo de tiempo convencer que la infancia y la escuela, tal como hoy se las considera, son muy niñas todavía. Porque a los educandos de entonces, a los discípulos de Sócrates, de Confucio y de Platón, se les formaba con textos que debían instruir, y el niño aquel no era más que un adulto en espera. Y desesperaba que se tomara tanto tiempo en crecer y en formarse como todos deseaban que lo hiciera.

No hace mucho, en cada familia se mantenía a los niños en absoluto silencio durante la comida, y sólo se les permitía expresarse cuando los adultos así lo estimaban. En aquellos tiempos, no tan lejanos como se ve, los niños eran regularmente apartados de los asuntos propios de los adultos, y se les enviaba rápidamente a la calle, al parque más cercano, al patio, donde podían desarrollar sus juegos sin riesgos, con el único propósito de que los adultos pudieran compartir sin su incómoda presencia. En aquellos días, obviamente, los niños eran una “amorosa carga” que había que soportar, educar, formar. Se deseaba que el momento de pleno crecimiento, con la aceptación de responsabilidades propias de la madurez, llegara cuanto antes.

No ha pasado mucho tiempo desde entonces y, a la luz de las actuales costumbres, se comprueba que los niños de hoy, en cambio, incluso los jóvenes, se han convertido en verdaderos “Peter Pan” de la sociedad moderna, en tanto estiran, cual goma de mascar, su condición de infantes, prolongando su admirable capacidad de juego, y se resisten a dejar el hogar paterno, manteniendo esa dualidad de adulto-niños tan propia de nuestro tiempo.

¿Tendrá relación con la profusa divulgación de los cuentos de hadas, por las innumerables relaciones críticas, publicaciones, por la web, google, bibliotecas públicas, versiones teatrales y cinematográficas, amén de cortos publicitarios y propaganda?

Alguien reconoció de adulto que cierto cuento de hadas, escuchado y leído una y cien veces, le resultaba particularmente inolvidable, sin llegar a comprender el verdadero motivo de tal interés. Tal vez sería recomendable mirar de nuevo el “Psicoanálisis de los cuentos de hadas”, de Bruno Bettelheim.

Pero, además, debemos consignar que una experiencia tan inolvidable puede tornarse en amor por el libro, considerando que, en algún momento de la existencia, tal encuentro ha resultado “algo para recordar”.

En este punto, autores e ilustradores esperan aportar a ese espíritu de noble amistad entre el libro y su lector, un vínculo que los ha de acompañar por mucho tiempo. Y en este punto es preciso mencionar el testimonio de la joven Lucía Pérez Trujillo, profesora del colegio Contémpora de La Florida, al recordar que, mientras cursaba el quinto año básico, es decir, contando con diez u once años, debió enfrentar una lectura cuyas consecuencias jamás imaginó: aquel libro la impresionó de tal manera que, una vez concluida la escuela y, más tarde, mientras realizaba en la universidad sus estudios de pedagogía, volvió a encontrar esa lectura que formaba parte de la materia tratada, para comprobar gratamente que la primera impresión no había disminuido, sino que la sintió fortalecida, confirmada; y resultó, pues, inevitable, que durante el ejercicio de su profesión tuviera la imperiosa y gratísima necesidad de compartir aquella lectura con sus alumnos de cuarto básico. Desde la escuela a la universidad y de ésta a la escuela donde realizaba su magisterio, pasaron varios años, durante los cuales, en su labor de maestra, no sólo mantiene tal lectura como una de sus preferidas, sino que hasta hoy la incluye como una de sus ineludibles. Tal testimonio motiva a perseverar en el ámbito que aquí se convoca.

En este punto, el autor e ilustrador Joel Franz Rosell hace un comentario crítico cuando señala que “los maestros le cortan las alas a la literatura al escoger un libro que les gustó cuando ellos eran niños” -hace 40 años- “o se inclinan a favor de aquel que siempre han dado a leer (¿también desde hace 40 años?)”.

Es pertinente suponer que si hay más de un interesado en lo que hoy se escribe e ilustra para niños y jóvenes, se tiene derecho a considerar, al menos, un libro significativo por

año, escrito e ilustrado con entusiasmo, inspirado y, en lo posible, con una visión sorprendente del tema tratado. Se espera que los autores e ilustradores defiendan a ultranza sus puntos de vista y el tratamiento que desean darle a su obra, independiente de la opinión del editor y de su comprensible deber por la planificación comercial y el resultado de sus esfuerzos en marketing y ventas.

Autores e ilustradores tienen el anhelo legítimo de mantener la escuela, que aparentemente les aguarda con más o menos interés, como el principal mercado que transa sus libros. Se supone que es ésta la que mejor apreciará sus obras, porque las instrumentaliza en sus programas, atendiendo a la validez pedagógica de los temas transversales que tratan en sus historias. Sin embargo, autores e ilustradores también tienen el legítimo derecho a sostener su convicción de que la lectura en el período escolar no es una actividad de corto plazo, que debiera culminar una vez abandonada la sala de clases. Tanto autores como ilustradores pretenden que sus libros deambulen libremente más allá del perímetro escolar. Es cierto que los alumnos pasan y los libros van quedando en el aula, en el programa de lectura del año correspondiente, en la cadena de lectura de la biblioteca y, tal vez, con suerte, en la retina de alguien que, al marcharse, se lleva una experiencia que lo acompañará por el resto de su vida.

Autores e ilustradores esperan que, en opinión del colega Rosell, los autores principalmente no “maten la gallina de los huevos de oro, haciendo tortilla con asuntos que no les importan, con palabras que no les son propias, con personajes que no les han quitado el sueño y con un desdén que no les permite rellenar el cartucho de la impresora con la sangre de sus venas”.

Y habría que agregar que los autores no matarán “la gallina de los huevos de oro” faltando al rigor y empuje de su labor, pecando de embusteros y sentimentales, de falsos y marrulleros; porque la verdad, dicho sea de paso, la literatura infantil y juvenil puede tener todas las formas imaginables, pero jamás debe ser disfrazada para imponer una mentira. Porque la fantasía, incluso, por muy fantástica, sólo será aceptada cuando se cree en ella y lleva de la mano a universos insospechados que seducen y, por ende, se hacen parte de la realidad. Se tendrá que convenir en que el quehacer de los autores a ratos adolece de fanatismos de todo tipo, que sólo serán aceptados en la medida en que su voz alcance los oídos receptivos de quienes les creen y aceptan.

Por ello, habrán de evitar el oportunismo y debilidad por “esos libros”, que bien se venden y reportan esa aparente satisfacción humilde que tanto enorgullece; esa que a ratos les vuelve tan egocéntricos y ciegos ante muchas páginas cuyo único destino debiera ser la trituradora de papel.

Para todo autor, el escribir debiera ser la razón de su vida; por ello, esta razón no debería tambalear como las veletas en los tejados, cuando la tentación de hacer algo

rentable llama a la puerta; a menos que la necesidad, dicen con cara de hereje, sea la única consejera.

Autores e ilustradores esperan cuestionarse, porque es tiempo de reflexión; porque “después de vivir un siglo, sin ser sabios competentes” se acepta que la condición es postular a una literatura infantil y juvenil “aniñada”, es decir, más audaz y desenfadada; se acepta la necesidad cada vez más imperiosa de armar libros con eficaz desapego, porque el fervor que causaron los clásicos y la tentación de imitarlos, porque el fervor y tentación de convertirse en autores e ilustradores de lectura complementaria resulta inevitable, porque el fervor y tentación de visitar aula tras aula, deslumbrando a sus oyentes y observadores, les induce a soltar bastante la mano, sin miedo, para que el trazo busque su propio ritmo, su real sentido y su ineludible fortaleza.

No se puede dejar de recordar aquellos tiempos de “impresionismo” en la pintura, cuyos cultores fueron comprensiblemente incomprendidos por un público domesticado por el clasicismo, sorprendentemente replicador de la realidad, abrumadoramente perfeccionista, haciendo que nada llamara a extrañeza cuando a los pintores se les exigía un resultado, obviamente esperado, precisamente cuando la fotografía se inventaba y la pintura pedía a gritos una fuerza expresiva que la apartara de lo que aquellos ojos veían, o, más bien, querían ver, para abrazar la emoción de una mirada sorprendente, considerando claramente que se enfrentaban a un público hostil que no les perdonaría tanta vanguardia, tanta rotura de moldes, desenfado y osadía.

Pero es tiempo de ir tan lejos como tan lejos han ido muchísimos creadores visionarios y aguerridos.

De igual modo, todo autor e ilustrador debería desear razonablemente una crítica fundamentada y llevada a cabo por personas afines y familiarizadas con la literatura infantil y juvenil. Y todavía se puede pedir otro aditivo, pues, más que conocedoras, han de ser sensibles a ella. El resultado de una crítica desacertada puede resultar nefasto, no sólo para autores e ilustradores (pues no se trata de que la crítica sea aceptada cuando resulta favorable y rechazada porque define componentes que no han sido desarrollados o no se condicen con el tema, argumento, personajes y tratamiento), sino fundamentalmente porque este resultado, beneficioso o contrario, ha sido ejercido por personas con buen criterio, que, al igual que el autor, que, de igual modo, el ilustrador también han sabido cultivar en su espíritu esos componentes precisos y preciosos, inherentes a toda creación dirigida a niños y jóvenes.

Los autores son fervientes colaboradores de aquellos ilustradores que se han atrevido cada vez más a desarrollar sus producciones de modo independiente, conformando asociaciones que potencian significativamente su quehacer individual, organizando muestras

colectivas, desligados de las editoriales que podrían solicitar sus trabajos, sometidos a exigencias que no siempre coinciden con el gusto y temas de interés de los creadores. Estos proyectos independientes, cada vez más frecuentes, han abierto una brecha que va de la mano con el descubrimiento de nuevos espacios públicos donde sus trabajos son exhibidos, muchas veces en el marco de una venta colectiva y con un tema que los unifica. Estas muestras no están, necesariamente, relacionadas con una futura publicación, pero no se niegan a ser el inicio quizás de un proyecto de esta naturaleza.

Se están creando catálogos que los unifica y publicita, especialmente prácticos y necesarios para quienes los requieren profesionalmente. Tal capacidad creativa es fiel a la temática individual que las motiva, desarrollando un ejercicio que siempre ha estado reservado a los pintores y a las galerías de arte donde sus obras son exhibidas.

Algunos artistas gráficos pasan a la publicación de sus trabajos a través de la autoedición o contratos con alguna editorial reconocida. Publican lo que han deseado crear, respondiendo a sus aspiraciones más personales, desligándose claramente del trabajo remunerado que, por lo general, exige una definida conjunción entre el tema de la obra a ilustrar, un producto y un formato determinado de antemano, que a veces responde más al gusto del público al cual estará dirigido.

Los autores esperan que los ilustradores se otorguen todo el tiempo necesario para llevar a cabo sus creaciones; que se cuestionen sin prisa, con acertada autoexigencia, placenteramente, y den rienda suelta a su propia exigencia creativa; que su resultado denote tanto profesionalismo como pasión, conocimiento y propiedad de lo que ilustran, disfrutando el proceso y la culminación de su labor. Los autores desean ver el despertar del entusiasmo creativo de los ilustradores, apoyado con una rica información sobre el tema a ilustrar, abandonando estereotipos, amando el libro que ilustran, aplicando talento, ingenio y asombro.

De igual modo, los autores desean que los originales de los ilustradores reciban el trato que merecen y sean procesados con la calidad de impresión que les corresponde. Esperan que el trabajo de los ilustradores sea reconocido desde la portada misma del libro, evitando omisiones, injusticia que no acepta disculpa alguna.

De igual modo, desean que su labor reciba el pago que merece la calidad de su trabajo, entendiendo que un libro ilustrado es una obra singular que reúne un valor agregado que el lector debe apreciar plenamente. Así mismo, esperan que el ilustrador encuentre sabiamente, como bien apunta el colega Joel Franz Rosell, “el equilibrio exigente entre su libertad de creación y su conocimiento y respeto de la obra literaria.”

Sin embargo, nada de esto será posible si la literatura infantil y juvenil no cuenta con la real, abierta y desprejuiciada comprensión de todos los agentes involucrados. Para ello es

deseable no sólo la aceptación pública, y que ésta vaya de la mano, sino también unida al interés de quienes se imponen sobre la voluntad de los autores e ilustradores, que la inician o la dirigen, al menos durante un largo trecho del camino emprendido.

Por ello, los creadores de literatura infantil y juvenil esperan confirmar su sello, como ya lo han hecho tantos ilustradores, cuyas imágenes, muchas veces carentes de texto, maravillan con la fidelidad de sus personajes, paisajes, temas y motivos. De este modo, los autores esperan ventilar su mirada, despertar la comprensión de aquellos que se acercan a sus modos renovados de enfrentar esta literatura que bulliciosamente quiere imponerse.

Cuando se apela a la comprensión de aquellos que, de un modo u otro, se relacionan con esta literatura, se refiere específicamente a quienes detentan ciertos poderes sobre la producción de libros para niños y jóvenes.

Autores e ilustradores esperan que las editoriales nunca releguen su papel de productoras de la creación literaria de un país, aceptando que, si bien las metas de ventas constituyen logros de consideración, también lo es su aporte al enriquecimiento cultural del país donde operan. Esperan que comprendan que el “éxito seguro” a corto plazo, por lo general no lo es tanto con el paso del tiempo; sacar de catálogo aquellas obras que no alcanzan los niveles de venta deseados no es argumento válido, frente al riesgo de cometer imprudencias lamentables. Desean que una obra de calidad indiscutible permanezca en el catálogo, contra viento y marea, así como un título que integra la lista de los Premios que la misma editorial ha fallado; de lo contrario, estos fallos nunca, nunca se aceptan ni se entienden.

Autores e ilustradores anhelan que, cada vez con más fuerza, la editorial moderna, independiente de su tamaño, asuma el riesgo de acometer publicaciones con temas y tratamientos inquietantes, introduciendo nuevos autores e ilustradores; como también obras de otros países, que aborden épocas lejanas y futuras, culturas diversas, con tolerancia, temas audaces que tanto nos cuesta abordar. La singularidad de una obra, sus significados, aún contradictorios y controvertidos, sólo apuntan a la riqueza temática, estética y plástica de la obra literaria infantil y juvenil, acogida por apoderados y profesores liberados de criterios cargados de prejuicios, en contraposición de esas otras obras que siempre responden a las demandas de la escuela, de los apoderados y profesores, y que se defienden con el argumento de que tal selección obedece al dictado de un “supuesto gusto infantil” y que, como acertadamente afirma Joel, muchas veces se obtiene de “los peores lectores y no siempre de los mejores”.

Autores e ilustradores deben compenetrarse de sus realidades y plasmarlas en narraciones y obras estéticas, resaltando la riqueza cultural e histórica que les corresponde, especialmente después de observar el actuar de algunas editoriales que publican creaciones de

mediana calidad, cuya única virtud es el elevado nivel de ventas que alcanzan en países con poblaciones tan numerosas que, comparado con lo que se logra en otros mercados más humildes, tales ventas resultan más que atractivas.

Autores e ilustradores esperan ser aliados de editoriales modernas, que estén a tono con los tiempos que corren, porque, aun cuando sea largo el punto de partida donde iniciaron su andar, en espíritu estas editoriales deben tener la real disposición a dar un renovador paseo por la vida; que asuman el rol definitivo que les corresponde en la creación de riqueza cultural, no sólo para sus herederos, sino también para el millar de vecinos que observan, hablan distinto, que cantan y bailan en otros momentos y que añoran ese pasado que cada cierto tiempo recuerdan con nostalgia, sin dejar de soñar con jornadas deslumbrantes y esperanzadoras.

Autores e ilustradores quieren ser colaboradores de editoriales modernas dispuestas al riesgo de innovar no sólo con creadores jóvenes, sino además con aquellos temas que asoman por todos los poros de la sociedad, por muy lejanos que parezcan, por muy desconcertantes que ellos sean, por muy inquietantes que resulten.

Autores e ilustradores serán colaboradores de aquellas editoriales modernas que buscan autenticidad y valor, originalidad y sello, riqueza y solidez, audacia y mesura, equilibrio y delirio, como precisión y búsqueda.

Autores e ilustradores esperan ser aliados de editoriales que, siendo empresas comerciales, también deben ser máquinas productivas para el remanso de los espíritus, que no siempre se traduce en ventas, apropiación de mercados y dinero en abundancia; edición de obras que carecen de intenciones imitativas de aquellas que tuvieron éxito en otros mercados y, por supuesto, reconociendo que a todos satisface llenarse los bolsillos de dinero, que en esta sociedad de mercado es la mejor vara que mide el éxito; pero que, al mismo tiempo, resulta evidente y comprensible, por cierto, que por ese camino, por ese único camino, la literatura infantil y juvenil jamás emprenderá la senda de la innovación que le corresponde; porque la que debería, precisamente, tener menos retórica que demostrar es la literatura infantil y juvenil, aun cuando no le corresponda señalar rumbos, autores e ilustradores necesitan editoriales atentas a las voces de otras lenguas que también quieran expresarse y que deban ser traducidas y adaptadas.

Después de un devastador conflicto bélico, Jella Lepman se volcó en Alemania a crear una institucionalidad oportuna y necesaria, cuyo propósito fundamental fue el entendimiento entre los pueblos, profundamente heridos, a través de los niños, difundiendo sus lecturas, que dejarían de ser propias y pretenderían ser universales. Ese propósito es más necesario que nunca hoy en día, (¿se está cumpliendo?), cuando las naciones se manifiestan estrechamente vinculadas, por comercio, política, conocimiento, ciencia y tecno-

logía. Ahora, más que nunca, autores e ilustradores requieren la presencia de editoriales que se esfuercen por incorporar a sus catálogos nacionales aquellas obras que muchas veces provienen de pueblos vecinos, que comparten un mismo idioma pero con tonos y acentos distintos, lo que los hace más ricos y sabrosos, y que, de modo incomprensible, se persevera en desconocerlos, en mantenerlos al otro lado de las fronteras. Generosidad es lo que más se necesita hoy en día, y voluntad de conocerse, para luego entenderse y cambiar el mundo, que cada día se hace más complejo y apasionante, en completo acuerdo y respeto mutuo.

Serán colaboradores entusiastas de editoriales modernas que privilegien aquellas obras destinadas a permanecer en los escaparates de librerías y bibliotecas por sus valores reales y no por aquellos especulativos que, desafortunadamente, reportan más ingresos que respeto y consideración.

El colega Rosell afirma: “Las editoriales juegan un peligroso juego cuando hinchán sus catálogos de novedades prescindibles y descatalogan como “productos fatigados”, libros de calidad que tienen la desgracia de no vender tanto como la media que el marketing estipula como rentables.”

De igual modo, tanto autores como ilustradores desearían que otros mediadores entre la editorial y el lector, como los promotores y libreros, dedicaran mayor atención a conocer ampliamente no sólo aquellos libros que promueven, repitiendo incansablemente frases aprendidas, recogidas de aquellos expertos que las anuncian con bombos y platillos en los medios de comunicación masiva; autores e ilustradores quisieran medir y conocer a los lectores que recibirán sus libros, valorando sus reales necesidades de lectura, desde todos los ángulos posibles, tales como nivel de comprensión, la singularidad de sus intereses, como integrantes de una comunidad determinada, considerando la comunidad donde se desenvuelven, atendiendo no sólo sus gustos, sino también sus carencias.

En resumen, se requiere de mediadores informados, entusiastas, curiosos, socios de una fuente inagotable de lectura fresca; mediadores que se resistan a la vorágine del producto de venta fácil, del que ha impuesto el marketing y la moda, que siempre resulta regresiva. Mediadores defensores entusiastas de lo que ofrecen, y que arranquen para siempre de sus labios la frase “está agotado” cuando desconocen un título, un autor, un sello o una historia que para ellos ni siquiera se les ha presentado como un enigma, pues no se han tomado la molestia de consultar su existencia en el computador o hacer montaña en la estantería respectiva.

Por fin, autores e ilustradores se asociarán entusiastas con aquellos dueños de librerías, encargados de bibliotecas o de quienes las atienden, y que se toman el tiempo de echar una mirada a publicaciones especializadas, adoptando información útil para su desempe-

ño frente al público, sino también adquiriendo la posibilidad de mantener un diálogo productivo con sus potenciales lectores y con quienes son asiduos visitantes de estos espacios de lectura, que por lo general también son autores e ilustradores.

Por fin, serán socios entusiastas de aquellos especialistas que pasan el día rodeados de libros, que bien harían en mantener siempre al alcance de la mano, para echarles un vistazo, precisamente cuando nadie los observa, y enterarse, al menos, de su temática. El público que acude a ellos espera una orientación, especialmente el que busca lecturas para sus hijos. Sabemos cuán difícil es hacer recomendaciones, pero esta dificultad se controla conociendo lo que se ofrece y teniendo una idea al menos de la persona que recibirá ese libro.

Autores e ilustradores sueñan con deshacer el célebre “rincón infantil”, donde los volúmenes infantiles se amontonan, muchas veces, sin orden ni concierto, y donde por lo general las lecturas, consideradas de colegio, son apartadas y mantenidas a resguardo en bodegas alledañas, evitando tal vez los robos continuos, o por el mal hábito de considerar tales libros como venta segura y que por ello no requieren espacio en las estanterías.

Autores e ilustradores se asociarán gustosamente con quienes cuentan con todo el apoyo de sus superiores para dedicar tiempo a orientar a sus clientes y consultantes, a conocer sus gustos e inquietudes, y que exhiban en sus vitrinas aquellas novedades que precisamente no están respaldadas por la película de estreno reciente.

Se asociarán con aquellos mediadores responsables que elaboran sus propios descubrimientos en materia de literatura infantil y juvenil, dejando de lado las consideraciones externas, nacidas en ámbitos diferentes y frente a lectores que obedecen a otros cánones socio-culturales; mediadores que elaboren su propia escala de valores, criterios amplios que han de abordar factores estéticos, consideraciones que recojan ampliamente las singularidades y exigencias de sus lectores, hasta consolidar con ellos “una bibliografía exigente y eficaz”, como asegura Rosell.

Serán socios activos con aquellos lectores motivados y que, de modo voluntario, han aceptado ser formados en el profundo interés por el libro y la lectura; aquellos que no se conforman con lo que les resulta fácil, como la televisión y el juego de última generación, y se resisten a caer en lo que Rosell define del modo siguiente: “Cuando el lector es un tirano y no un compañero, un explorador de universos de papel, el pacto se rompe.”

Autores e ilustradores se asociarán gustosamente con la escuela que abra las puertas de sus aulas y motive a sus alumnos a buscar libros para seleccionar y elegir por sí mismos, entendiendo que siempre hay una lectura que acecha y que no recrimina cada vez que se pasa junto a ella sin haber notado su presencia; esa escuela que valore esos libros más allá de ser instrumentos, cual complemento instructivo, cual relleno venido como anillo

al dedo para el programa respectivo. Se asociarán gustosos con aquellos educadores que consideran sus libros y su lectura como un elemento insustituible para el goce y disfrute en el mundo privado e íntimo de cada educando, porque tal goce es la recompensa recibida luego de elegir, con interés, tal o cual lectura, dedicada y delicada, amorosa y atrevida, emprendedora y madura. Serán socios entusiastas y leales de aquellos educadores que consideran la observación y lectura de estos libros más allá de un rayado de cancha, donde se pone a los alumnos frente a una competencia regularizada cuyo único fin es adiestrar en la técnica de “descifrar signos sin ser sabios competentes”.

Autores e ilustradores desean que los apoderados les acojan desde la más tierna edad de sus hijos, entendiendo efectivamente que el amor al libro y la lectura es un camino largo que debe iniciarse cuanto antes. ¿Para qué saber leer, descifrando signos, cuando autores e ilustradores hacen libros para los más pequeños a través de textos incipientes e ilustraciones significativas? ¿Es que todo libro ha de considerar sólo una lectura colmada de enseñanzas? ¿En qué momento del desarrollo del niño se le ofrece el verdadero deleite que provoca la sorpresa de la página siguiente? Por favor, concedan la maravillosa posibilidad de establecer un diálogo fructífero con ellos a través de imágenes que deslumbran y hablan por sí solas. No siempre la palabra exacta, la frase perfecta y la oración gramaticalmente correcta han de ser lo más valioso de la experiencia de aprender observando. Aquellos que aman la literatura infantil y juvenil, por lo pronto también se han iniciado en ella a través de la mera y simple contemplación de un libro colmado de bellas imágenes, equilibrados trazos, inquietante significado, deslumbrante colorido.

Autores e ilustradores entienden que los maestros dan alas a la lectura al seleccionar libros para sus alumnos, aceptando que hacerlo puede ser una aventura que bien vale la pena soportar, a ratos, con inesperadas satisfacciones. El asunto es atreverse, aun cuando se comprenda que no da lo mismo qué libro sea la debilidad de sus atenciones. No es por tanto aventurado recordar que bien vale la pena dejarse arrastrar por un tema nuevo, un personaje diferente, una anécdota inquietante, por muy extraña que parezca. De otro modo, tanto ilustradores como autores claman para que las autoridades educacionales y formadoras se atrevan a observar con benevolencia aquellas obras simplemente distintas, renovadoras. Una manifestación literaria infantil y juvenil debiera al menos apartarse de corrientes y modelos, para diferenciarse claramente de cualquier otro tipo de escritura, justamente por ser lo que le corresponde ser y porque ciertamente los parámetros que debieran medirla sólo son aplicables a ella y sin distinguos.

Así como autores e ilustradores asumirían el deseo de mirar hacia adelante, también aceptarían que no deben abandonar el interés por volver al pasado y rescatar aquello que les deslumbró en su momento y que hoy miran con otros ojos. Pasado y presente se conjugan en un todo inseparable. De otro modo, resultaría incomprensible que en estos tiempos en-

tusiasme de tal modo aquel mágico pasado que colma necesidades de lectura en aquellos que parecieran no tenerlas.

Pero, al mismo tiempo, autores e ilustradores deberían ocuparse del día que les ha correspondido vivir. Es propio de la creatividad literaria establecer puentes hacia lo clásico, no solo por emulación, como bien reconoce Javier Marías, sino también por el deseo de contextualizar ciertos temas que agobian en el presente y merecen una mirada actual. Esta y no otra fue la imitable experiencia que Alessandro Baricco realizara en Roma con el poema homérico, leyendo públicamente en el Coliseo, ante una audiencia maravillada, mientras en las calles romanas los automovilistas detenían sus vehículos para escuchar atentamente la lectura, que se transmitía por radio, sin tratar de cuestionarse el llamado de atención que despertaba un texto nuevo que no alteraba en nada al texto original, pero sí lo situaba en un contexto moderno, real, palpable y profundamente dramático y urgente. “Son años de guerra”, afirma Baricco en su explicación, y prosigue: “Para ser franco, tengo que decir que *la Ilíada* es una historia de guerra, lo es sin prudencia ni medias tintas: y que fue compuesta para cantar a una humanidad combatiente y para hacerlo de un modo tan memorable, y para llegar hasta el último hijo de los hijos, cantando sin término la solemne belleza y la irremediable emoción que antaño fuera la guerra, y que siempre será. En el colegio tal vez lo explican de otra manera; pero la esencia es ésta: *la Ilíada* es un monumento a la guerra”.

En este sentido, es factible reconocer la enorme sorpresa causada por la reciente publicación, al parecer en una edición facsimilar, de una obra que precedió al célebre *Moby Dick*: se trata de “Mocha Dick o la ballena blanca del Pacífico”, de Jeremiah N. Reynolds. Desconociendo su existencia, se podría pensar que de todos modos a *Moby Dick* le correspondía un antecedente literario, y que si éste no existía había que crearlo. Así como resultaba totalmente deseable emprender la epopeya de Baricco en Italia, también lo era el intento de algo similar con un monumento literario como *Moby Dick*, que podría merecer otra lectura, una mirada actual, en contraposición abierta a los que con seguridad dirán que tanta insensatez carece de sentido, y la respuesta aflora en la punta de la lengua, precisamente para contarla de nuevo y a la luz de estos tiempos, donde pareciera que es más sensato defender ballenas hasta la locura que caer en la insana obsesión de aniquilarlas, sean cuales sean las obsesiones del protagonista de la célebre novela. Y la edición de este antecedente literario reproduce al original, con bellísimas ilustraciones en blanco y negro, xilografías, con seguridad, que sobrecogen por su poderoso carácter y fantasmagórica realidad. No es un libro para niños, pero los elementos que lo componen, tema, anécdota y texto: conciso, intenso, preciso, dramático y vehemente, escrito por un oficial de marina, es decir, un autor ingenuo, inocente, desde un punto de vista literario, que logra hacer de la narración algo fresco y desprovisto de obligaciones narrativas. Todo lo anterior empuja a considerarlo un libro para jóvenes. Impresiona todavía más al percibir que la total ino-

cencia fue más lejos todavía, porque la historia ocurre en este territorio de este lado del Pacífico. Es decir, se tiene ante los ojos asombrados la confirmación de que la aventura pertenece más de lo que se podría haber imaginado, y que si no se tiene dominio absoluto sobre ella, se tiene con seguridad todo el derecho de apropiarse de ella. Naturalmente, si se la observa con el candor de un niño.

Con los nuevos descubrimientos científicos, las temáticas a tratar ya no son inalterables, pues “Viaje a la luna” sería con seguridad una novela diferente a la luz del reciente descubrimiento de agua congelada en un cráter lunar, y luego de analizar las investigaciones de las sondas lunares que se han enviado y los resultados obtenidos. Estos nuevos antecedentes no cambiarían la novela original, pero la iluminarían de tal modo que llenarían de asombro a los hermanos Verne.

De modo tal, que también en la literatura infantil y juvenil no debe causar sorpresa, menos inducir a error, considerando tales intromisiones como trasgresiones literarias, como disparates o faltas de respeto indescriptibles, porque día tras día se comprueba que el libro-álbum, por ejemplo, convoca constantemente a volver la mirada hacia lo clásico, con un desenfado que no insulta, amenaza o vulnera su punto de partida. Los temas más candentes de la humanidad están allí, retratados con sorprendente candor, con visión espléndida y con un maravilloso dominio de la técnica empleada. Alguien dijo, en Inglaterra, que si hay un aporte significativo a la literatura de nuestro tiempo, ése es el libro-álbum.

Este género ya es motivo de desvelos; por el momento, son los autores quienes deben interesar con nuevas ideas a sus asociados naturales, los ilustradores; sin embargo, ellos también convocan para desarrollar proyectos ambiciosos y fascinantes, muchos de ellos enraizados en pasados remotos. También es cierto, y como se dijo más arriba, que cuando los ilustradores desarrollan una iniciativa la llevan hasta sus últimas consecuencias, editando incluso por sus propios medios. Se han llevado a cabo proyectos deslumbrantes, en asociación con un editor relevante; el resultado es “¡lo máximo!”, como suele exclamar de asombro uno de nuestros ilustradores más prolíficos. Tal entusiasmo ha llevado a conseguir mejores ediciones, elevando notoriamente la calidad de los libros.

“El niño es el padre del hombre”, ha dicho el célebre antropólogo Levi-Strauss. Sorprendente. Con seguridad se debe interpretar tal afirmación referida a los pueblos originarios, que, naturalmente, son los “niños” de nuestras sociedades y, por tanto, nuestros padres. No está fuera de lugar recordar el enorme interés que siguen despertando los mitos y leyendas en las lecturas juveniles. Por ello es recurrente ¡y qué bien que así sea! que tanto autores como ilustradores quieran apropiarse de ellas y hacerlas carne, para darles un sentido todavía mayor a su quehacer, a su creciente responsabilidad, a su alborozado entusiasmo.

Referencias bibliográficas

- BARICCO, Alessandro (2005): *Homero, Iliada*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BETTELHEIM, Bruno (1981): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- CORTÁZAR, Julio (2003): *Historias de cronopios y de famas*. Santiago, Chile: Alfaguara.
- HUIDOBRO, Vicente (1964): *Obras completas* (preparadas por Braulio Arenas) Santiago, Chile: Editorial Zig-Zag.
- PEÑA Muñoz, Manuel (2009): *Historia de la literatura infantil chilena*. Santiago, Chile: editorial Andrés Bello.
- REYNOLDS, Jeremiah N. (2009): *Mocha Dick o la ballena blanca del Pacífico*. Santiago, Chile: Pehuén Editores.

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a... Los editores.

María Osorio (Colombia)

Arquitecta. Desde 1986 trabaja con la literatura y libros para niños. Empezó su trabajo en la Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, sección colombiana de IBBY. Posteriormente, fue subdirectora de Fundalectura, donde creó la Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil, dirigió las publicaciones de esta institución y diseñó proyectos para promover la circulación del libro en espacios alternativos. En 2001 fundó Babel Libros, iniciando sus labores como distribuidora especializada en libros para niños y jóvenes. Luego, un año más tarde, comenzó las actividades de la librería y después las de la editorial. Es miembro de la Asociación Colombiana de Libreros Independientes, ACLI; de la Red de Editoriales Independientes Colombianas y de la Coedición Latinoamericana. Y, como miembro de la Junta Directiva de la Cámara Colombiana del Libro, coordina el Comité del Libro Infantil.



Tengo un sueño... una mirada positiva al futuro del libro infantil en América Latina

Para dar una mirada positiva a nuestro futuro, para imaginarlo de manera diferente al que nos augura la situación actual, no veo otra alternativa que recurrir a los sueños; porque, como dice Clarice Lispector: “Soñar despierto es la realidad”²⁶⁰.

Me atrevo también a soñar, en estos momentos de celebración de bicentenarios, en un continente unido, como lo soñó Bolívar. Un continente que para el tema que nos ocupa se ha convertido en una suma de fragmentos, a pesar de tener en común una misma lengua.

Me he propuesto entonces imaginar, en estos minutos, un futuro posible, y lo construyo a partir de mi experiencia en Colombia, en una pequeña editorial independiente, que es, además, distribuidora y librería; de mi cercanía al tema del libro infantil desde hace más de 20 años, y de las charlas con mis colegas colombianos y de otros países, especialmente de México, Venezuela y Argentina.

Y voy a imaginar para ustedes ese futuro, fantaseando con la transformación de tres aspectos fundamentales: la edición, la circulación del libro en la región, y la construcción de alianzas.

260 Clarice Lispector: *Un soplo de vida*, Siruela.

Sobre la edición

En el futuro:

- Las editoriales producirán libros para niños bajo la presión de un público exigente que pedirá calidad, y desatenderán las presiones del mercado.
- Los catálogos “adelgazarán”, como les gusta decir a los comerciales, gracias a que solo se editarán libros poderosos que vale la pena mantener por generaciones en un fondo, de tal manera que la inversión que se hace en su promoción y en la creación de lectores permanezca y se transmita de padres a hijos.
- Las colecciones obedecerán a criterios que tienen que ver más con el gusto de los niños y su nivel de lectura, que con exigencias externas y artificiales. Los colores serán una selección de los diseñadores, y obedecerán a criterios estéticos, y no contendrán mensajes subliminales sobre edad, sexo o contenidos de moda. No excluirémos del disfrute de los libros ilustrados a los adultos. No produciremos libros que puedan ser desechados tras su “uso” en un calendario escolar.
- La crítica (porque habrá crítica) será profesional, propenderá por la construcción de un cuerpo literario sólido. El crítico escogerá libremente qué leer, pues habrá canales de información sobre los libros que circulan en cada país, independientes, incluyentes y suficientes.

Sobre la circulación

En el futuro:

- Los libros para niños no dependerán del circuito escolar para sobrevivir: estarán disponibles y serán asequibles en los espacios comerciales del libro: las librerías.
- Los padres de familia comprarán los libros de sus hijos -con ellos- en las librerías.
- Las librerías no solo tendrán espacios dedicados a los libros para niños; estos espacios estarán atendidos, como el resto de la librería, por libreros, por personas que conocen los libros que ofrecen, que ayudan al público a encontrar los libros adecuados a sus gustos.
- Encontraremos además libros diversos, libros escritos en español de los diferentes países, libros que no nos parecerán ajenos, porque habremos aprendido a enriquecer nuestro lenguaje con las particularidades de los de nuestros vecinos.
- Los maestros, reunidos en grupos de lectura, seleccionarán libre y adecuadamente los libros para sus clases, entre un panorama amplio, puesto a su disposición en librerías y

bibliotecas. Le apostarán también a los libros retadores, a los libros que no menosprecian la inteligencia del lector.

- Los libros para niños estarán en los mismos circuitos de prensa que los libros para adultos, porque la franja que los separa no será tan visible, tan permanente.
- Nuestros autores trascenderán las fronteras, sobre todos aquellos que tienen la suerte de ser publicados en empresas multinacionales.
- Habrá libros para niños en las vitrinas y mesas de novedades de las librerías.
- Habrá libros latinoamericanos en las librerías y bibliotecas españolas.

Sobre las alianzas

En el futuro:

- Los editores de libros para niños aprenderemos que el enemigo no es la competencia; que el enemigo es la desconfianza en el libro como medio y en los niños como lectores.
- Los distribuidores y los libreros trabajarán, en equipo, para que la oferta que circule en cada país sea más diversa. Serán los aliados naturales de los editores e intermediarios calificados del mercado.
- Habrá en toda la región leyes del libro que favorezcan a todos los que componen la cadena, empezando por el autor y el ilustrador, y sin olvidar, por supuesto, al lector.

Finalmente, todas estas alianzas crearán un gran tejido, y abrirán nuevas oportunidades al libro para niños. Y para que esto suceda solo bastaría con que los editores dejen de producir libros “para”: para que sean incluidos en los planes estatales de lectura; para que sean adoptados por los maestros en las escuelas; para que aparezcan en las listas de recomendados. Que produzcan libros de buena calidad para niños y jóvenes, pocos pero suficientes, para que los promotores ya no se dediquen a la producción indiscriminada de listas, sino que enfilen sus esfuerzos al encuentro entre los libros y los niños; para que los bibliotecarios dejen de leer reseñas y se dediquen a leer los libros que recomendarán a sus usuarios; para que los maestros dejen de leer guías de lectura y se dediquen a leer los libros que luego leerán con sus alumnos.

Libros que los libreros no se nieguen a recibir en sus librerías, librerías a las que deberían acudir todos: los maestros, en vez de esperar a que los visiten algunos de los editores en la comodidad de la escuela; los bibliotecarios, en vez de revisar catálogos en físico y en línea; los promotores, en vez de esperar las muestras que tengan a bien entregar los editores, y los padres, con los niños, en vez de llegar únicamente hasta el mostrador para pedir “lo que está en la lista” escolar.

Para terminar, parecerá simplista lo que voy a afirmar; pero, como diría Freire, las grandes transformaciones están hechas de pequeños inéditos posibles –y de inéditos sabemos los editores–, así que me atrevo a decir que este es un sueño realizable, que está a nuestro alcance, y que para lograrlo tenemos que empezar por contar con la voluntad de los involucrados. Para esta construcción, que no es más que un presente deseado, estamos aún a tiempo y tenemos todavía disponible una de las más sofisticadas tecnologías inventadas por la humanidad: el libro. Y deberíamos aprovecharlo ahora que podemos, antes de que llegue el futuro de verdad y nos agarre mal parados, con juguetes tecnológicos pero sin contenidos, pero sin lectores.

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a... expertos y críticos.

Sobre árboles sin jirafas y máquinas de baño

Marcela Carranza (Argentina)

Marcela Carranza es maestra, Licenciada en Letras de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), y Magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona). Actualmente se desempeña como coordinadora de talleres en el área de la literatura infantil y juvenil en la Escuela de Capacitación Docente (CePA) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y es profesora tutora en el Postítulo de "Literatura Infantil y Juvenil" de la misma institución. Dicta clases en profesorados de formación docente. Como miembro de CEDILIJ (Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) formó parte de la coordinación del programa de bibliotecas ambulantes "Bibliotecas a los Cuatro Vientos" y del equipo Interdisciplinario de Evaluación y Selección de Libros. Publicó artículos en revistas y participó como expositora en congresos de la especialidad. Colabora en la revista virtual especializada en LIJ "Imaginaria".



¿Cumple la crítica algún papel en el campo de los libros para niños? ¿Dónde se sitúa el crítico y cuál es su tarea? Para tratar de responder estos interrogantes, pensamos el lugar del crítico dentro del diálogo que se establece entre el autor, la obra y el lector. Esta intermediación

propia del hacer crítico se complejiza en el campo de los libros para niños, ya que el crítico de la literatura infantil actúa como lector público de la obra en diálogo con los lectores adultos que median entre los libros y los niños. La tarea del crítico puede favorecer un mayor conocimiento y claridad en el vínculo del lector/mediador con la obra, o, por el contrario, interferir negativamente en esta comunicación. Así, la teoría puede actuar como herramienta esclarecedora para la lectura, pero también puede imponerse como un molde al que la obra debe ajustarse. ¿Qué sucede cuando los postulados del crítico cobran mayor importancia que la obra y que los lectores? ¿Qué sucede, por el contrario, cuando el mensaje crítico se concibe como una conversación pública entre lectores sobre un hecho literario? Para que esto sea posible, por detrás de la tarea del crítico actúa una determinada concepción de la lectura, aquella que parte de la libertad interpretativa de cada lector.

¿Puede la crítica cumplir algún papel dentro del sistema de los libros para niños?

Quizá sí, quizá no. Muchos argumentos pueden llevarnos a pensar que no. Uno de ellos, de orden pragmático, consiste

en hacernos esta simple pregunta: ¿cuántas personas leen crítica de libros para niños? Y de los que la leen, ¿cuántos se ven afectados en sus decisiones como productores o lectores/mediadores de libros infantiles? Voy a presentar a continuación dos fragmentos de reseñas realizadas por críticos del pasado:

“Las, a primera vista, tan inofensivas y divertidas caricaturas de Max y Moritz, que están apareciendo ahora, y los demás libros de Busch, son uno de los venenos más peligrosos que hacen a la juventud actual tan indiscreta, rebelde y frívola, como es la queja general.” (Friedrich Seidel, 1883).²⁶¹

“El nuevo libro tiende a ocupar un puesto entre los ‘textos’ de la escuela primaria. Quiere ser un libro de lectura para niños. Desde luego, salta a la vista que el autor se ha esforzado en escribir una prosa adecuada, encuadrada en limitaciones pedagógicas: asunto indígena, lenguaje usual, aprovechamiento de conocimientos útiles (...) Horacio Quiroga (...), al someterse voluntariamente a la exigencia de una antigua y falsa pedagogía, ha empequeñecido su facultad de componer y escribir. Estoy seguro de que sus “Cuentos de la selva” no serán leídos dos veces. En la primera queda agotada toda su sustancia. El niño, sin dificultad ninguna, lo ha triturado. He aquí, para mí, el principal defecto de este y de otros libros: su excesiva facilidad.” (J. Torrendell, 1918)²⁶²

Elegí estos dos ejemplos porque ambos tienen cuestiones en común y, al mismo tiempo, profundas diferencias. En común tienen que el paso del tiempo ha puesto de manifiesto que el crítico se equivocó en su lectura evaluativa de estos libros. Ambas críticas tienen en común el “enjuiciamiento de los textos”: se trata de sentencias donde los libros son acusados y declarados culpables por el crítico, que actúa como juez frente a su público, los potenciales lectores. *Max y Moritz* y *Cuentos de la selva* reciben la inapelable condena de sus críticos.

La reseña de Torrendel resulta más inquietante, en la medida en que sus postulados son de índole literaria. Torrendel tacha al libro de Quiroga de excesivamente simplista y sujeto a exigencias de la pedagogía. Según él, Quiroga ha obligado a su escritura a descender a la altura del niño lector, subestimándolo en sus capacidades y ofreciéndole una obra pobre desde el punto de vista literario. Una crítica que muchos haríamos a buena parte de los libros editados en la actualidad.

A diferencia de Torrendel, los postulados de Seidel son de índole extraliteraria. Si Torrendel critica *Cuentos de la selva* por sujetarse a patrones extraños a la literatura (los pedagógicos), Seidel, por el contrario, exige a la literatura el obedecer y servir a normativas que le son externas: las morales. Seidel parte de una idea totalmente cuestionable: los libros generan conductas negativas (o positivas) en sus lectores. Pueden actuar como veneno o

261 En BOHNE, Friedrich. “Epílogo” para BUSCH, Wilhelm. (1982) *Max y Moritz. Una historia de chicos en siete travesuras*. Traducción de Víctor Canicio. Madrid, Ediciones Alfaguara, pp. 67.

262 TORRENDEL, J. “Cuentos de la selva”. Reseña publicada en la sección “El libro de la semana” de la revista *Atlántida* del 28 de noviembre de 1918. En ALVARADO, Maite y GUIDO, Horacio (compiladores) (1993) *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Bs. As., La Marca. Colección Cuadernillos de géneros, pp. 56.

como antídoto en las mentes y comportamientos infantiles. Un tipo de postulado que goza de buena salud en la actualidad.

Volvamos entonces a nuestra pregunta inicial sobre cuál puede ser el papel que la crítica cumpla en el campo de los libros infantiles. Para responder a ella recurriré a Janusz Slawinski y su artículo: “Las funciones de la crítica literaria” (Slawinski, 1994). Para este autor, el crítico ocupa un doble lugar en el canal comunicacional entre el autor y el lector: “rompe el vínculo directo que une al autor con el mensaje, pero también se sitúa entre ese mensaje y el receptor. (...) Se esfuerza por actuar en dos frentes: ante el emisor y ante el destinatario del comunicado literario. (...) Con su comprensión y valoración del mensaje literario va al encuentro de la ignorancia e incertidumbre del autor en cuanto al destino del mensaje literario. A la ignorancia e incertidumbre del lector opone una interpretación de la obra y una propuesta de evaluación.” (Slawinski, 1994: 5-6).

Pero en literatura infantil esto se complica todavía más. Porque el crítico no dirige su lectura a los niños lectores, sino a los adultos lectores que median entre los libros y los niños. Por lo tanto, tenemos al autor, a la obra y al lector infantil; pero, en medio de estos, a los adultos que, entre otras acciones, suelen tener a cargo la selección de los textos. Y entre el autor, la obra y los mediadores tenemos al crítico. De esta compleja relación se puede desprender una de las preguntas que especialistas de LI se han hecho a menudo: ¿Hasta dónde el enunciado crítico debe considerar o no al niño lector? Sin tiempo para responder a esta pregunta, podemos aprovechar la oportunidad para poner de relieve la trascendencia que tiene una determinada representación del lector niño en la lectura crítica de un libro infantil. La idea subyacente de “lector niño” es el punto de partida en la mirada del crítico, y forma parte del horizonte de representaciones y valores con el que encara su tarea; tema del que hablaremos más adelante.

En su lugar dentro del canal comunicacional antes nombrado, nos dice Slawinski, el mensaje crítico busca contrarrestar los factores que puedan perturbar ese acto: “Ha de contrarrestar las pérdidas de audibilidad provocadas por el peso de los esquemas de la tradición, por las convenciones literarias en medio de las que vive el lector, por su ignorancia, su desorientación y su no conciencia de las reglas del juego, por los hábitos perceptivos establecidos, por la inercia de los gustos y aficiones del público, etc.” (Slawinski, 1994: 16)

Esto me parece particularmente importante en el mundo de los libros infantiles, porque el mensaje crítico quizá cumple su papel en el campo de la LI, en la medida en que puede proponer a los lectores adultos que median entre los libros y los niños miradas, lecturas diferentes a las establecidas, recorridos imprevistos a través de una obra. Problematicar lo naturalizado en el mundo de los libros para niños no es poca cosa. Reducir el ruido que interfiere en la lectura adulta de libros para niños dado por una serie de normas, convenciones y supuestos acerca de cómo debe ser un libro infantil, para así invitar a acercarse

a la obra con menos certezas y más interrogantes. Mostrar lo oculto, valorar lo silenciado, escapar en lo posible del lugar común, de la ley impuesta como universal e incuestionable por la costumbre, o por un estado dado de cosas en el contexto de lectura siempre histórico y culturalmente situado.

La tarea del crítico, pienso, puede ser ésta: la de invitar al otro, lector como él, a sacudir los hábitos perceptivos establecidos y, de este modo, hacerlos conscientes, ponerlos en evidencia; la de invitar a desnudarse de las rutinas de lectura y así dejarse sorprender, invadir por ese objeto artístico que se nos presenta como una buena ocasión para conocer y quizá también ver modificados nuestros hábitos y creencias.

Para ejemplificar lo que digo aportaré una cita de Chesterton en un artículo referido al absurdo: “Mientras veamos un árbol como un objeto obvio, creado natural y razonablemente para servirle de alimento a las jirafas, no podemos maravillarnos ante él. Sólo cuando lo consideremos una prodigiosa ola viviente que se eleva del suelo hacia el cielo sin ninguna razón particular, nos quitaremos el sombrero para perplejidad del guarda del parque.” (Chesterton, 2005: 361-362)

Desde esta perspectiva, la actitud del crítico se aproxima a la del humorista. Una actitud lúdica y a la vez ávida de conocimiento, reflexiva y cuestionadora. Más que dar respuestas, soluciones, sentencias inapelables, el crítico se hace preguntas e invita al lector a hacérselas él también.

Pero para esto hay algo que debe quedar claro: la lectura del crítico es sólo una lectura posible entre tantas. No es “la lectura”, la única y verdadera. Ni siquiera la mejor o más profunda. Para ello es recomendable que nadie tome demasiado en serio al crítico; ni siquiera, y ante todo, él mismo debe tomarse en serio.

Lewis Carroll señala en una carta escrita a un amigo: “Con respecto al significado de ‘Snark’, me temo que no es más que una palabrería sin sentido. Sin embargo, sabes que las palabras significan más cosas de las que pretendemos cuando las usamos; de manera que un libro completo debe tener muchos más significados de los que el autor cree haber depositado en él. Así pues, estaré más que dispuesto a aceptar cualquier sentido o significado positivo que halles en el libro. Lo mejor que he visto es una dama (...) cuyo libro es una alegoría de la búsqueda de la felicidad. Yo creo que es hermoso en muchas formas. En particular, me gustó cómo emplea las ‘máquinas de baño’²⁶³ como una metáfora para explicar lo que le

263 Las cabinas o máquinas de baño eran casillas individuales cerradas, sobre ruedas, arrastradas por caballos, que en los balnearios del siglo XIX servían para conducir al bañista aguas adentro hasta un sitio elegido, para que pudiera gozar de su baño protegido de miradas indiscretas por una especie de sombrilla. Las máquinas de baño aparecen evocadas en las obras de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas* y *La caza del Snark*. (Información extraída de las notas de Eduardo Stilman a CARROLL, Lewis. (1998) *Los libros de Alicia. La caza del Snark. Cartas. Fotografías*. Bs. As., Ediciones de la Flor, Best Ediciones)

pasa a la gente cuando se cansa de la vida. Ella dice que, cuando esto ocurre, la gente es incapaz de conseguir la felicidad en pueblos o en libros, y entonces corre desesperadamente a las orillas del mar para descubrir qué pueden hacer las máquinas de baño por ella”²⁶⁴.

A mí me gusta el gesto de Carroll de dar un paso al costado y decir que acepta cualquier sentido que se halle en su libro. Pocos autores, incluso pocos adultos, estarían dispuestos a aceptar una cosa así.

En contrapartida, aparece el ejemplo de la dama y su alegoría sobre las máquinas de baño. Y uno piensa en esa actitud compulsiva de hallar el sentido a todo. Todo elemento del libro se transforma en símbolo, alegoría dispuesta a darnos la clave oculta, el mensaje subliminal, el tesoro escondido por el autor o el saber popular, que sólo algunos pocos iniciados, los críticos por ejemplo, serían capaces de develar.

La duquesa de *Alicia en el país de las maravillas*, que le busca moraleja a todo, o personajes similares que le buscan sentido a todo y no pueden aceptar que, o bien no hay un sentido, o bien los sentidos son múltiples, abiertos, inaprensibles y quedan librados a la libertad de cada lector.

Consideremos por ejemplo cómo la propia obra de Carroll para niños es también un excepcional texto crítico sobre la literatura infantil de su época. Los personajes y sus diálogos continuamente ponen en jaque, descolocan, importunan ideas, creencias y costumbres acerca de cómo debe ser un libro para niños. Los elementos críticos en la obra de Carroll exceden incluso el campo de la literatura infantil, como suele suceder cuando la literatura para niños se piensa a sí misma ante todo como literatura.

Slawinski define a la crítica como un fenómeno que hace pública la conversación sobre un hecho literario. Esto derrumba cualquier pretensión de verdad única o de monólogo conclusivo por parte del crítico. Se trata entonces de un diálogo abierto del lector/crítico con la obra, del crítico/lector con otros lectores, entre los cuales puede contar incluso el autor del libro.

Pero las cosas no siempre se dan así. ¿Qué sucede cuando el crítico presta menor atención al texto que tiene frente a sí que a un sistema de postulados que él opone, o busca ajustar como un molde a la obra que está leyendo?

Todo comunicado crítico, señala Slawinski, produce un exceso de información entre la obra y sus lectores. Pero este exceso de información puede actuar de manera ambivalente. Si, como ya dijimos, puede contrarrestar los ‘ruidos’ entre la obra y el lector, también el texto

264 Este fragmento de la carta de Lewis Carroll está citado por Paul Heins en “Andando por las ramas con los críticos literarios: Algunas digresiones fortuitas sobre el estado actual de la crítica de libros para niños.” En AAVV. (2001) *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Traducción de Brenda Bellorín. Caracas, Parapara Clave, pp. 52.

crítico puede él mismo llegar a ser uno de los factores que ahogan ese diálogo. “A saber, cuando el enunciado crítico trata la obra como un motivo que le permite al crítico formular proyectos y postulados propios. Éstos introducen perturbaciones en el diálogo, bloquean el canal comunicacional que une al creador con los receptores” (Slawinski, 1994:16)

De este modo, agrega Slawinski, la postulación actúa como un proceder opuesto al conocimiento. Independientemente de cuál sea el carácter de los postulados, cuando son éstos los que predominan, el enunciado crítico resulta ser “...en menor medida un enunciado sobre la obra, y, en mayor medida, un enunciado con motivo de la obra” (Slawinski, 1994: 22)

El texto literario, e incluso el lector, pasan así a un segundo plano. Ambos son una excusa para dar a conocer otra cosa: las ideas y creencias del crítico, y su proyecto. Esto puede verse con facilidad en muchas lecturas psicoanalíticas, feministas, ecologistas, moralizantes, a cargo de críticos que buscan en la obra la confirmación de sus postulados e ideas. Para ello, no dudan en forzar los textos hacia interpretaciones similares a la de la señora y sus máquinas de baño citada por Carroll, o bien enjuician negativamente los textos por no ser obedientes a los postulados de su teoría científica, política, estética, moral, literaria inclusive; ya que este tipo de crítica no se limita a postulados extraliterarios. Estos pueden pertenecer estrictamente a la literatura, y estar a merced de un “deber ser” de los libros para niños según las ideas del crítico.

Esto no debe entenderse como la prohibición de recurrir a saberes de diversas disciplinas, tanto literarias como extraliterarias, para reflexionar sobre los libros infantiles. La endogamia no es beneficiosa para nadie, y menos para el campo de la literatura infantil. La literatura para niños es parte de un campo más vasto, el de la literatura, y, más aún, el de los productos artísticos y culturales. Desoír lo que otros estudios, tanto literarios como de otros campos, puedan decirnos acerca de nuestro objeto, es negar ese vínculo, esa permeabilidad que los libros infantiles hacen evidente, y por lo tanto debilitar su estudio.

Un ejemplo claro de lo que estoy diciendo es la necesidad de atender a conocimientos de la gráfica, la imagen y las artes plásticas para el análisis de libros infantiles donde históricamente la ilustración ocupa un espacio fundamental, tanto desde el punto de vista estético como en la producción de sentidos. En 1982, Margareth Meek denunciaba, en un ensayo, la pobre lectura de los libros ilustrados realizada por los críticos.²⁶⁵

265 De esto da cuenta la siguiente observación de Margaret Meek: “Elaine Moss (1981) ha demostrado concluyentemente que los críticos adultos hacen una pobre lectura de los libros ilustrados, que son simultáneamente la primera lectura de los niños y sutiles sistemas semióticos. (...) Sólo los libros ilustrados, con su variedad de perspectivas y puntos de vista, técnicas artísticas y formas de enseñar convenciones respecto a imagen y texto, ofrecen la oportunidad y los medios para definir la poética de una literatura que se dirige exclusivamente a los niños” MEEK, Margaret: “¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre literatura para niños?” En AAVV. (2001) *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Traducción de Pedro L. González. Caracas: Parapara Clave, pp. 23.

Lecturas encorsetadas en un enfoque teórico-metodológico, en modelos preestablecidos que pueden provenir incluso del campo de los estudios literarios, y que pretenden ser acabadas y definitivas, no favorecen el conocimiento, sino que lo obstaculizan. Aumentan el ruido.

En lugar de invitar a una mirada inusual y abierta sobre la obra, la lectura se torna miope y pretende imponerse de manera autoritaria a otras lecturas posibles. No hay rigor crítico, aunque se apele a conceptos científicos, porque no se está atendiendo a ese objeto estético particular, no se lo está leyendo realmente, no se lo está escuchando. El objetivo es llegar a conclusiones ya previstas y probadas como ciertas de antemano.

Una lectura crítica unívoca desoye, además, toda concepción de la libertad interpretativa de los lectores frente a un texto literario. Si no es bueno que el maestro imponga su lectura a los alumnos, tampoco lo es que el crítico la imponga al maestro. Así de sencillo.

El acto crítico comienza en la misma selección del texto cuya lectura se hará pública. Ya en la selección, el crítico, también el mediador que elige un libro para un niño, pone en juego su concepción acerca de lo valioso en la literatura infantil. En los enunciados descriptivos e interpretativos del mensaje crítico hay ya una escala de valores, un posicionamiento en juego, no sólo respecto a la obra, sino también y especialmente acerca del lector/niño y los libros infantiles en general. Referencias directas o indirectas a cuestiones del campo, incluso a un estado de cosas que el crítico percibe y decide considerar. Todo esto puede ser leído fácilmente en un texto crítico si es sometido a un análisis.

Siempre se parte de un horizonte ideológico y, por detrás de toda lectura, y especialmente de la del crítico, hay una serie de conceptos, incluso de postulados, presentes. Pero estos postulados no deben convertirse en ruido dentro del diálogo entre la obra y el propio crítico, la obra y sus potenciales lectores. La teoría puede ser una herramienta eficaz para poner en evidencia todos aquellos ruidos que perturban la relación del lector (incluida la del crítico) con la obra.

“La teoría es algo incómoda e inquietante, ya que al tratar de explicar lo que habíamos creído que era obvio, centra la atención en algunos problemas ocultos (...) La teoría podría no resolver estos problemas en forma directa, pero nos obliga a hacerles frente” (Hunt, Peter)²⁶⁶

Continuamente, el crítico va y viene entre la teoría y la práctica. Recurre a la teoría para ingresar al texto, o para dejarse ingresar por él; pero del mismo texto, de su lectura, extraerá también teoría.

266 Citado por MERCIER, Cathryn M.: “Discernimiento y descubrimiento: claves para el esclarecimiento de la crítica de textos” en AAVV. (2001). *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Traducción de Sashenka García. Caracas: Parapara Clave, pp. 180.

Hay una cuota de enigma, de absurdo, en nuestra tarea de lectores, y cualquier saber teórico debe estar a favor de ese enigma en lugar de intentar acallarlo.

No se trata entonces de traducir, o reducir la obra a los hábitos o previsiones de un “lector-medio”, como sucede en aquellos mensajes críticos que buscan a toda costa adecuar los textos, incluso los más “inadecuados”, a los prejuicios en boga de la literatura infantil, alimentando formas de recepción cristalizadas. Este tipo de lectura, al responder a hábitos y expectativas ya establecidos, es conservadora, y suele estar ligada a objetivos de tipo publicitario. El uso de la literatura para la transmisión de valores es un buen ejemplo de esto último.

Volviendo a la cita de Chesterton, no podemos seguir mirando a los árboles pensando en que han sido creados para dar de comer a las jirafas. Sería bueno que dejáramos de pensar también que la crítica existe para decir, por ejemplo, cuándo un libro es o no es apropiado para un niño de determinada edad, cuáles son los requisitos formales y de contenido que debe tener un texto para ajustarse a tal o cual etapa evolutiva del niño, y cosas por el estilo. Tales enunciados se limitan a repetir y reforzar supuestos, esquemas y reglas establecidos socialmente que, a mi entender, constituyen el material sobre el que el crítico debe actuar para su problematización y desmontaje.

Cuando digo que el crítico no debe tomarse demasiado en serio a sí mismo, no estoy menospreciando su hacer, sino todo lo contrario. Despojar la tarea del crítico de la persecución de un “deber ser” cualquiera en torno a los libros para niños, no implica ignorar el peso de la crítica dentro del campo ni, por lo tanto, su peso social. La búsqueda de formas desprejuiciadas de leer los textos, el volver opacos los esquemas perceptivos que rigen mayoritariamente el encuentro con los libros para niños es, en definitiva, un gesto político en absoluto inocente. En este gesto se están poniendo en juego formas de representación no sólo de la literatura infantil, sino también de los lectores-niños, del lugar que ocupa la literatura en la vida de las personas y del vínculo que los adultos estamos dispuestos a establecer con las nuevas generaciones a través de la literatura y el arte. La lectura pública del crítico implica, por lo tanto, un alto grado de responsabilidad y, al mismo tiempo, la alegre aceptación de que su trabajo se parece mucho al de quien arroja botellas al mar.

Hacer crítica es leer. En definitiva, nuestra idea de la tarea del crítico está íntimamente relacionada a nuestra idea de lectura.

Me gusta pensar en mi trabajo como parte de una conversación sobre un hecho literario. Como en toda conversación, habrá discusiones, desacuerdos y acuerdos. Detrás de las palabras escritas en la pantalla habrá siempre un destinatario: otro lector. Y lo único que puedo ofrecerle es mi lectura. Una lectura que busca algo bastante difícil de lograr: renovar la capacidad de asombro, como el personaje que se quita el sombrero ante cada árbol del parque.

Referencias bibliográficas:

- CHESTERTON. G. K. (2005): "Defensa del Absurdo". En *Correr tras el propio sombrero (y otros ensayos)*. Selección y prólogo de Alberto Manguel. Traducción de Miguel Temprano García. Barcelona: Acantilado.
- TORRENDEL, J. "La letra opresora". En ALVARADO, Maite y GUIDO, Horacio (compiladores) (1993): *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Bs. As.: La Marca. Colección Cuadernillos de géneros, pp. 55-58.

Fuentes electrónicas:

- SLAWINSKI, Janusz (1994): "Las funciones de la crítica literaria" en *Criterios*, num. 32, La Habana, julio-diciembre, pp. 233-253. Disponible en: <http://www.criterios.es/pdf/slawniskifunciones.pdf> (Fecha de consulta: 22 enero 2010).

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a... Mediadores y promotores

Pedro C. Cerrillo Torremocha (España)

Licenciado en Filología Románica por la Universidad de Salamanca, Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha). Es director del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil), Co-Director del Máster de *Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* y Co-Director de la revista *Ocnos*. Autor de más de veinticinco libros de crítica e investigación, entre ellos *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria* (Octaedro, 2007), o *La formación de mediadores en lectura* (Fundación SM, 2007). Es también autor de seis libros infantiles. Ha publicado casi un centenar de artículos en diversas revistas especializadas, tanto españolas como extranjeras. Ha impartido cursos y conferencias en universidades de Europa y América. En 1981 fue 2º Premio a la mejor labor crítica en los Nacionales de Literatura Infantil del Ministerio de Cultura de España. Fue fundador de la Feria del Libro de Cuenca y director de la misma entre 1979 y 1982. Ha sido Vicerrector de Extensión Universitaria y del Campus de Cuenca de la UCLM. Es académico numerario de la Real Academia Conquense de Artes y Letras.



La alfabetización es algo más que saber leer y escribir, y hoy, en el siglo de las nuevas tecnologías, estamos obligados a facilitar el acceso de los ciudadanos al mundo globalizado de la información, pero también a prepararlos para manejarse, libre y críticamente, en él; y esto no

es posible sin *competencia lectora*. La lectura no es solo el reconocimiento de unos sonidos, de unas sílabas o de unas palabras en el conjunto de un texto; las palabras pueden significar cosas muy diferentes, que solo un lector competente sabrá “leer” en cada momento.

Leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria; leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria. Debemos entender la lectura, pues, como la capacidad de comprender e interpretar mensajes escritos, que hace posible -además- opinar y valorar sus contenidos.

El lector no nace, se hace; pero el no lector también: nos hacemos *lectores* o *no lectores* con el paso del tiempo, a lo largo de un proceso formativo en el que influyen el desarrollo de la personalidad, la educación y las relaciones sociales, y en el que vivimos experiencias lectoras motivadoras y desmotivadoras, casi siempre en dos únicos contextos, el familiar y el escolar. Para bien mediar en ese proceso formativo que puede conducir a las personas a ser lectores, se debe intervenir desde los tres ámbitos clave de la lectura:

- a) *La familia*: el entorno más inmediato en que transcurren los primeros años de la vida y el lugar idóneo para el descubrimiento de la palabra por medio de la oralidad; un ámbito que no conlleva el aprendizaje de la lectura de las palabras escritas, y en el que la responsabilidad es de los *padres* y las *madres*.
- b) *La escuela*: un ámbito de obligatorio cumplimiento, en el que se aprende a leer las palabras escritas y se empieza a entender el significado de esas palabras. Es el ámbito de la primera lectura comprensiva. La responsabilidad es de los *docentes*, pero sin que los *padres* deban permanecer totalmente al margen.
- c) *La biblioteca*: a diferencia de los anteriores, es un ámbito indirecto, porque el acceso a ella es, y debe ser, voluntario, aunque el acceso a la biblioteca puede realizarse en busca de lecturas placenteras (ocio) o en busca de lecturas instrumentales (estudio), pero siempre por iniciativa propia. La responsabilidad es de los *bibliotecarios*. La biblioteca es patrimonio de una comunidad; en ella los lectores aprenderán a compartir y respetar los bienes comunes: libros y otros materiales a disposición de todos los usuarios. Conviene recordar que, según señala el *Manifiesto de la UNESCO para la biblioteca pública* (1994), una de sus principales tareas es crear y consolidar el hábito de la lectura en los niños desde los primeros años.

Lectura, sociedad y desarrollo

Hoy es frecuente ver cómo se confunden “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”, que no son, en ningún caso, conceptos sinónimos. La “información” es algo externo y rápidamente acumulable por las personas, pero que puede ser “nada” si una persona no es capaz de asimilarla, discriminarla, procesarla y enjuiciarla, y eso solo lo faculta la *competencia lectora*. El “conocimiento”, en cambio, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y que puede conducir a la acción.

Si el logro de la “sociedad del conocimiento” es un objetivo de la sociedad, como dicen desde hace tiempo muchos gobiernos, es imprescindible que lo sea también la adquisición de la *competencia lectora* de todas las personas, pues es la que va a hacer posible el acceso al “conocimiento”, no solo a la “información”. En el siglo XXI es más necesario que nunca un ciudadano lector, competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en diversos soportes, es decir, un ciudadano con *competencia lectora*, lo que le permitirá abandonar el sistema de exclusión educativa, interpretar y enjuiciar ideas pasadas y presentes, acceder críticamente a las “tics”, protegerse ante los mensajes publicitarios indiscriminados o compartir emociones, sentimientos y esperanzas con personas de otras culturas y otros

territorios. Esa competencia lectora es la que hará posible, además, el paso a la “competencia literaria”:

“La defensa de la lectura como la salida de la crisis de la significación, como acto de rebeldía contra el Enunciador Supremo y Único [se refiere el autor al lenguaje de la publicidad] que aspira a dominar todo tipo de lenguaje. Lo que quiero decir es que la puesta en práctica, el ejercitar la competencia literaria nos ofrece un territorio saludable –un oasis como refugio, un oasis de salud mental y lingüística– donde todavía es posible ejercer la libertad de la palabra y la libertad del pensamiento, si es que ambas libertades no son una misma libertad. Hoy más que nunca es necesario disponer de este territorio, de este oasis, donde podemos permitirnos el lujo de construir significados propios, significados que se rebelan contra los significados impuestos por instancias ajenas a nosotros mismos. (Sánchez Corral, 2007: 93).

Para lograrlo, son necesarias intervenciones institucionales decididas y duraderas, que desarrollen y atiendan programas de promoción lectora a los que tengan acceso todos los ciudadanos, convirtiendo la lectura en un asunto de política de gobierno, con participación de todas las administraciones, de manera que se logre, en un tiempo razonable, generar un clima social que la favorezca y desarrolle, así como crear conciencia de su valor social y modificar las actitudes de la población hacia ella, hacia los libros y hacia los lectores.

Aunque no estoy del todo de acuerdo con Alberto Manguel (2002: 2), una parte de razón sí tiene cuando dice que:

“Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos tienen mucho miedo... Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas.”

Por desgracia, la historia –en muchas ocasiones– ha confirmado las palabras de Manguel: las hogueras de libros, la persecución de ciertas ediciones, los índices inquisitoriales de libros prohibidos, la persecuciones fundamentalistas de escritores críticos, el secuestro de libros... Para algunos de quienes han ostentado el poder ha sido una tentación limitar, condicionar, controlar o prohibir el acceso a los libros que pudieran ser sospechosos de contradecir al gobernante, por ser portadores de críticas o subversiones. Todo ello puede hacernos pensar, al menos a veces, que no se pone toda la voluntad necesaria para intervenir de verdad en la mejora de los índices lectores de la población.

Pero, ¿es lícito intervenir, institucionalmente, en la actitud lectora de los ciudadanos?, ¿es lícito facilitar la lectura en todos los ámbitos y situaciones?, ¿es lícito prescribir la lectura? Son preguntas que pueden tener respuestas enfrentadas. En cualquier caso, las campañas de fomento y promoción de la lectura serán inútiles si desatienden la lectura en su dimensión intelectual y humana.

Tras la finalización de la 2ª Guerra Mundial, Adorno (1970) se preguntaba si tenía sentido, incluso si era decente, escribir poesía tras lo que había sucedido en los campos de con-

centración (citaba expresamente Auschwitz); si, tras aquellos horrores y tal ignominia, se podía seguir componiendo versos... Juan Mata (2004: 21) dice que sí se puede, porque:

“Ahora que arrecian los fundamentalismos, que se emprenden guerras y se perpetran masacres en nombre de dioses primitivos y profetas lunáticos, que la inmoralidad, la insolencia, la fiereza y la mentira se manifiestan desnuda y groseramente, que las palabras más honestas son convertidas en mercancía de burdel, la pregunta de Adorno exige una rotunda respuesta afirmativa, pues intuir un territorio a salvo del pillaje y la uniformidad, en el que el lenguaje disponga de libertad y aliento para hablar del espanto y la conmoción, pero también del fulgor que desprende una lágrima o una sonrisa, es una señal de esperanza y salvación. La literatura se instituye así como un firme baluarte frente a la tiranía del silencio, frente a la amenaza glacial de la nada.”

Las campañas de fomento o promoción de la lectura no pueden ofrecerse separadas de la defensa de la lectura como actividad que lleva aparejados otros ejercicios, como la defensa de la libertad y de la justicia, o la consideración de las guerras como un fracaso de la inteligencia humana, o el entendimiento del mundo como espacio para la convivencia y no para el enfrentamiento o la agresión. Se trata de promover la defensa de la lectura creando “conciencia de lectores” (vid. Mata, 2004: 23), para lo que es necesario fomentar la lectura libre, despertar la curiosidad por lo desconocido, lo lejano o lo inaccesible, desarrollar la sensibilidad o azuzar la capacidad para razonar, enjuiciar y criticar.

A menudo, las campañas de promoción de la lectura caen en el error de banalizar la lectura a partir de la idea de que “leer es divertido”; no es esa la razón por la que una persona deba leer. La lectura es algo más que un placer, y cuando llega a serlo, es tras un largo recorrido, a veces sinuoso y siempre esforzado. Por eso, no es necesariamente imprescindible cercenar ciertas lecturas a ciertas edades, con el argumento de que pueden ser “autodidácticas”; como ejercicio libre de una voluntad, la elección lectora será la que quiera el lector en cada momento, pues será la propia lectura la que marque el “tempo” mejor para ser entendida o disfrutada. En este sentido, hay que decir muy claro que la Literatura Infantil, es decir, la primera literatura, no debe ser condescendiente ni complaciente con sus lectores: debe evitar caer en infantilismos, en reduccionismos, en simplicidades o en el debilitamiento consciente de su capacidad simbólica o metafórica, porque la lectura literaria es una herramienta del conocimiento del hombre.

Por otro lado, para que un país pueda disponerse de verdad a lograr una sociedad lectora debe cumplir, previamente, unas condiciones básicas, que harán más eficaces las campañas y los programas de promoción de la lectura, que son difíciles de poner en práctica en situaciones de falta de libertad, de fundamentalismo religioso, de penuria económica, de exclusión social o de carencias básicas para la supervivencia. Campañas y programas deberían tener en cuenta también las causas por las que una sociedad no lee, o lee poco, o los segmentos de edad en que se producen importantes pérdidas de lectores; sirva como

ejemplo que el desinterés de muchos adolescentes por la lectura no tiene su causa en la falta de tiempo o en el precio de los libros, sino en la ausencia de momentos de soledad y de silencio en sus vidas, así como en la falta del valor del esfuerzo en su escala de valores.

También es cierto que, en ocasiones, nos encontramos con empeños singulares de gran eficacia. Luis Humberto Soriano es un profesor de la sierra colombiana que no conseguía que sus alumnos se sintieran motivados por la lectura. Un día se dio cuenta que aquellos chicos no conocían otros libros que los que él les facilitaba en sus clases; por ello decidió emprender una particular campaña de “promoción” de la lectura... Se acordó que sus padres tenían un burro que él podía utilizar como medio de transporte para cargar sus alforjas con libros que llevaría los fines de semana al lugar, de difícil acceso, en que los chicos vivían. La idea fue un éxito rotundo, de manera que se extendió a otras zonas de la sierra colombiana, creándose un programa de “biblioburros”, en el que, además, colaboran varios padres de los propios alumnos; así lo explicaba el protagonista:

“Ahora tenemos 22 burros que recorren las veredas ofreciendo un mundo de palabras escritas. Un mundo que permite a los niños traspasar las montañas en las que habitan y volar a través de las letras. En mi casa las camas ya no tienen patas. Las sostienen los libros que llevo los fines de semana a los cientos de habitantes que se acercan a las bibliotecas de cuatro patas.” (Intxausti, 2009: 38)

La lectura fue antaño una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas; pero hoy debiera considerarse un bien “de primera necesidad”, al que tienen derecho todos los ciudadanos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar, autónoma y libremente, en la “sociedad del conocimiento”. El logro de este objetivo exige, sin duda, la intervención de *mediadores* en lectura, sólidamente formados y con los medios necesarios para cumplir dignamente su responsabilidad, porque son quienes van a propiciar el contacto de los lectores con los libros desde las primeras edades. La lectura hay que entenderla como un acto plenamente social, que está muy relacionado con el contexto cultural más cercano a las personas, con capacidad para liberar ataduras e imposiciones:

“Los más optimistas habrán llegado a pensar que la represión (la represión política y la represión cultural) y la autarquía moral son cosas ya del pasado. Pero son cosas que, además de residir todavía en nuestro presente actual, se han transmutado en la democracia en otra serie de presiones y, por qué no, de represiones contemporáneas (...) Ahí está, entre otros variados aparatos represivos u opresivos de la sociedad del mercado, el discurso publicitario para demostrar, como persuasor textual modélico, que vivimos en una ilusión fabricada -en un sueño, en una ambición, etc.- y no en una realidad autónoma, puesto que, como es bien sabido, la publicidad, más que vender productos, compra clientes, para lo cual obviamente ha de vendernos deseos, deseos de consumir y, en particular, deseos de exhibir lo consumido. Esto es, el mercado nos induce a la necesidad de presumir como si se tratara de lo que los sociólogos denominan «necesidad primaria»”. (Sánchez Corral, 2007: 90).

El *mediador* como agente de impulso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)

“Durante siglos se trató de garantizar el mantenimiento del privilegio de la educación para los bien nacidos. Los libros se preservaban por medio de copias hechas a mano, una a una, por escribas o monjes copistas, al servicio de reyes, papas, monasterios ricos, nobles. Las bibliotecas eran de los poderosos. El dominio de la escritura y de la lectura o el acceso a la educación, también.” (Machado, 2007: 50).

A partir del siglo XVIII se fue extendiendo el convencimiento de que la educación era necesaria para todos, reivindicándose la igualdad de oportunidades, algo que no siempre ni en todos los lugares se ha logrado, y que, todavía hoy, sigue siendo muy difícil, pues son necesarios mediadores capacitados y con recursos suficientes para intervenir con eficacia.

En la creación de hábitos lectores, sobre todo en los periodos de la infancia y la adolescencia, es muy importante la figura del *mediador*²⁶⁷, papel que suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios; aunque, en buena lógica, deberíamos considerar también como tales a los editores, a los autores o a los libreros). Y es importante porque, en la infancia y en la adolescencia, los lectores tienen niveles diferentes y progresivos en sus capacidades de comprensión lectora y recepción literaria; por eso es necesario el *mediador*, como puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. El mediador cumple el papel de primer receptor del texto, siendo el lector infantil el segundo receptor, algo que se produce en la Literatura Infantil y Juvenil, porque es una literatura que se dirige a unos lectores específicos. En LIJ, pues, el mediador es, casi siempre, el primer receptor de la obra (vid. Lluch, 2003: 28), que facilitará ideas y caminos para realizar las lecturas, también para elegir las, porque el destinatario de la misma es todavía un ser en desarrollo, con poca experiencia de contacto consciente con los textos literarios (su experiencia se suele limitar a la literatura oral), y con una pequeña competencia enciclopédica.

No todo el mundo cree en la conveniencia de que exista ese *mediador*, ya que la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector; pero creo que no es desdeñable una intervención mediadora que, con conocimiento de causa, aporte soluciones ante las dudas y facilite, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada.

Podríamos concretar las principales funciones del *mediador* en las siguientes:

- 1ª. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- 2ª. Orientar la lectura extraescolar y ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.

267 *Mediador* o *promotor*: en muchos ámbitos son términos sinónimos, representando la figura de quien intermedia entre libros y lectores, promoviendo y facilitando la lectura en diversos contextos. Para evitar repeticiones innecesarias me referiré siempre a *mediador*, pero en el sentido que acabo de referir.

- 3ª. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de sus destinatarios.
- 4ª. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.
- 5ª. Intervenir en programas de promoción lectora.

El *mediador*, sobre todo si es docente, no debe olvidar que hacer lectores en el ámbito escolar tiene una serie de dificultades, cuyo conocimiento le ayudará a superarlas en muchos momentos; las causas que provocan esas dificultades serían éstas:

- 1ª. El aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos.
- 2ª. Los diferentes niveles de adquisición de la lengua de expresión en el momento de las prácticas lectoras.
- 3ª. Las diferentes experiencias lectoras previas de los alumnos, es decir, el *intertexto lector* de cada uno de ellos. (Vid. Mendoza, 2001: 141-158).
- 4ª. La tendencia a identificar “libro” con “manual” o “libro de texto”.
- 5ª. La excesiva “instrumentalización” escolar de la lectura.
- 6ª. La consideración de la lectura como una actividad seria, y la facilidad con que se asocia “seria” con “aburrida”.
- 7ª. La no siempre adecuada selección de lecturas por edades.
- 8ª. La falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño.

La formación de los *mediadores en LIJ*. La necesaria “educación literaria”

El problema nos lo encontramos, en más ocasiones de las deseadas, en la formación de los *mediadores*. ¿Están preparados para ejercer esa función en las condiciones mínimas exigibles? No nos referiremos a los mediadores del ámbito familiar, sino a los docentes y bibliotecarios, mediadores profesionales que actúan en ámbitos institucionales como la escuela o la biblioteca. ¿Todos los profesores y bibliotecarios conocen cómo funciona el lenguaje literario; o cómo el autor usa, con procedimientos tan especiales como inusuales en el lenguaje estándar, el código de lengua para llamar la atención sobre su mensaje? Sin esos conocimientos del lenguaje literario, ¿de qué modo y con qué criterios harán una correcta selección de lecturas?

La formación institucionalizada que se le da al bibliotecario le faculta para actividades como la catalogación, la documentación o la organización de la biblioteca, pero no para intervenir en el proceso de lectura, en el análisis de textos o en la selección de un canon de

lecturas juveniles, por ejemplo. ¿Y la formación de los docentes? El sistema universitario actual ¿cómo prepara a maestros y filólogos, es decir, a los futuros profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato? En el primero de los casos, el de los maestros, les proporciona una formación, en lo que a lectura se refiere, que les capacita, en el mejor de los casos, para que enseñen a leer, pero no para que creen y formen lectores, quedando esta formación a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva; pero no los tiene ni del acto de leer, ni de lenguaje literario, ni de análisis de textos, ni de Historia de la Literatura. En el segundo de los casos, el de los filólogos, pueden tener amplios conocimientos de Historia de la Literatura, de comentario de textos, de lingüística o de gramática, pero no los tienen ni del proceso lector, ni de LIJ, ni de Didáctica de la Literatura. El problema se agrava cuando, además, el mediador no es lector habitual.

El *mediador* en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y, hoy también, capacidad para entender y atender la diversidad cultural. Este proceso, que solo la voluntad del propio *mediador* puede llegar a cumplir en su totalidad, es el que hará posible que reúna las actitudes, las aptitudes y los requisitos que debieran ser exigibles para desarrollar la labor de mediación lectora, y que, aunque pudieran parecer obvios, deben saberse:

- a) Ser un lector habitual.
- b) Compartir y transmitir el gozo de la lectura.
- c) Conocer el grupo y tener capacidad para promover su participación.
- d) Aplicar una cierta dosis de imaginación y creatividad.
- e) Creer firmemente en su trabajo de *mediador*: compromiso y entusiasmo.
- f) Demostrar capacidad y conocimientos para acceder a información suficiente y renovada.
- g) Poseer una mínima formación psicológica y didáctica, que le proporcione, entre otros, conocimientos sobre el proceso lector y las habilidades que facilitan la lectura, así como sobre la evolución psicológica del individuo en su relación con la lectura.
- h) Tener una formación literaria que incluya el conocimiento de:
 - Un cierto canon de lecturas literarias: obras que pueden ser iniciáticas en la formación literaria del niño, al margen de las lecturas escolares que forman parte del currículum.

- La contextualización histórica de la Literatura.
- La Literatura Infantil y Juvenil y sus mecanismos editoriales.
- El análisis de textos literarios.
- La teoría y la práctica de técnicas y estrategias de animación lectora.

En el caso particular del *mediador* docente, todo eso le permitirá mediar en el proceso lector de chicos y jóvenes, atendiendo a aspectos básicos de la *educación literaria*, que debe ser un objetivo educativo primordial:

- a) Educar la sensibilidad lectora: ver leer en el hogar, ver leer en la escuela, ver leer en la tele, ver leer a quienes tienen cierta trascendencia mediática, es decir, la lectura por “contagio”.
- b) Enseñar la Lengua con atención expresa a los aspectos comprensivos e interpretativos.
- c) Enseñar la Literatura teniendo en cuenta el lugar del lector, evitando memorizaciones innecesarias o listas de títulos, fechas y autores, facilitando el acercamiento a los textos y seleccionando los textos que mejores relaciones de empatía puedan producir en los lectores.

Ya dijo Pedro Salinas (1983: 170) hace muchos años:

“El profesor, en esto de la lectura, ha de ser fiel y convencido mediador entre el estudiante y el texto. Porque todo escrito lleva su secreto consigo, dentro de él, no fuera, como algunos creen, y solo se le encuentra adentrándose en él y no andando por las ramas. Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido en ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala.”

Todo ello sin olvidar que para hacer lectores no existe mejor medicina que los buenos libros, seleccionados por su capacidad para transmitir mensajes expresados con corrección lingüística y calidad literaria, y por su capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar o compartir. Pero ocurre con frecuencia que, en el ámbito escolar, la selección de lecturas literarias suele estar condicionada por el logro de objetivos académicos diferentes a la práctica lectora en sí misma, y, mucho más aún, a la adquisición de la competencia literaria, olvidando que, en la selección de lecturas (vid. Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 89-137), y siempre partiendo de la calidad literaria del texto, el mediador deberá tener en cuenta:

1. Las características psicológicas y sociales del lector.
2. Su nivel de lectura y de comprensión lectora.
3. Las variables del contexto donde se establezca la relación libro/lector: en ocasiones, no es lo mismo seleccionar en el contexto escolar que en el bibliotecario, o que en el familiar.

4. Las características del libro en cuanto a: edición, tipografía, número de páginas, tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones, tema de que trata, desarrollo de su contenido, tipo de vocabulario o la dificultad de las expresiones utilizadas.

La labor del mediador en la selección de lecturas es, básicamente, la de poner en contacto el libro que considera adecuado con sus potenciales lectores, entendiendo que, siempre, la última palabra en la elección debería tenerla el lector. Lo que sucede es que el análisis que el mediador haga de las características de un libro puede condicionar la edad recomendada en el propio libro por la editorial.

La formación literaria del profesor (nos referimos tanto a los profesores de Infantil y Primaria como a los de Secundaria y Bachillerato) debiera estar encaminada a lograr la capacitación para la enseñanza de la Literatura y, particularmente, de la Literatura Infantil y Juvenil, por un lado, y a la adquisición de los instrumentos necesarios para el uso escolar de textos literarios, por otro. Esto no será posible si los profesores no tienen *competencia literaria* y un conocimiento de la LIJ que les permita tanto orientar la selección de lecturas de los niños y adolescentes, como conducir su proceso de educación literaria en el periodo escolar que, en cada caso, corresponda.

Los futuros profesores están muy condicionados por sus estudios lingüístico-literarios: proceden de una enseñanza formalista de la Lengua y de una enseñanza historicista de la Literatura; incluso muchos profesores universitarios, tanto en las Facultades de Filología como en las de Educación, o en las Escuelas de Magisterio, continúan enseñando esos modelos de Lengua y Literatura, olvidando que, en su formación, el profesor de Literatura no tiene solo que almacenar contenidos enciclopédicos sobre historia literaria (movimientos, autores, obras o estilos), sino que tiene que conocer estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, por medio de esos conocimientos, pero también por medio de la lectura de textos, del posicionamiento crítico, de la actitud o de los saberes previos; porque la *educación literaria* no puede ser un mero acontecimiento: el profesor se debe enfrentar a ella como una experiencia con capacidad para permanecer y transformarse. “Enseñar literatura” debe ser sinónimo de “educación literaria”, de modo que la Literatura pueda incorporarse a la experiencia de los alumnos.

Por eso, el profesor debe prepararse para adquirir competencias profesionales: “saber hacer”, es decir, saber enseñar literatura; en este caso, saber acercar los textos literarios a los lectores niños, adolescentes o jóvenes. Para lograrlo, la enseñanza de la literatura requiere utilizar una metodología que tenga en cuenta la existencia de estas circunstancias que, sin duda, son condicionantes.

A diferencia de lo que ha sucedido en el pasado, en la formación literaria del profesorado hoy debe incluirse el estudio de la LIJ, por su importancia en la formación lectora y en

la educación literaria de los escolares. Aunque se ha superado, en gran medida, el cuestionamiento de la existencia de la LIJ y de su verdadero carácter literario y valor artístico; aunque existe una considerable, aunque desigual, producción literaria infantil y juvenil, y aunque es cada vez mayor la atención que le prestan diversos sectores sociales, para muchos de quienes forman parte del sistema educativo, la LIJ es todavía una realidad mal conocida o, incluso, ignorada, en muchas ocasiones. Por eso es necesario concienciar a los futuros docentes de la importancia que tiene la LIJ para el buen cumplimiento de sus tareas como promotores de los hábitos de lectura, como formadores de los gustos literarios de los escolares y como encargados de la adquisición de su competencia literaria.

El mediador y el entorno social

El profesor, que es un segundo mediador en la lectura de los escolares (el primero es el que actúa en el ámbito familiar), tendrá que intervenir en ocasiones para remediar actuaciones incorrectas en ese primer ámbito, en el que actúan mediadores “no especialistas” (los padres), que no siempre asumen que:

1. Leer no es una pérdida de tiempo.
2. Leer puede ser divertido.
3. Todos los libros no les gustan a todas las personas.
4. La lectura extraescolar nunca debe ser un castigo ni se debe obligar, aunque sí facilitar.
5. Es bueno que los padres compartan lecturas con sus hijos, que les cuenten cuentos, les lean historias o “lean” juntos libros de imágenes y álbumes.
6. Es importante que los hijos vean leer a los padres, o que, juntos, visiten librerías, compren libros y usen las bibliotecas.

El segundo *mediador* (profesor o bibliotecario) se va a encontrar, además, con la dificultad que se deriva de la escasa valoración social de la lectura, que está relacionada con la importancia que la sociedad actual da a determinados modelos de discurso, tanto en sus contenidos como en sus formas: hoy se reconoce y valora más a un periodista que escribe o habla sobre las interioridades de las vidas de famosos de pacotilla que a un buen poeta que, desde sus versos, nos hace ver con nuevos ojos la excepcional belleza de un chopo en otoño (al que se considera, en ocasiones, pedante e, incluso, cursi); hoy es más conocido y celebrado un tertuliano de los que proliferan en radios y televisiones, que es capaz de hablar (a veces, de pontificar) con el mismo superficial conocimiento, de terrorismo, de la Liga de Campeones o de la elección de Miss Universo, que un profesor que reflexiona, seria y documentadamente, sobre la pérdida de valores o la falta de ética (al que se tacha de aburrido). En el caso de las formas expresivas, algunos tipos de discurso se convierten

enseguida en paradigmas: durante cientos de años el modelo de lenguaje de prestigio era el que usaban los escritores: la gente leía libros, enriqueciendo su vocabulario y mejorando sus capacidades expresivas; ahora, el modelo es el de algunos medios de comunicación de masas que, en muchas ocasiones (por ejemplo, los prolíficos programas “rosa”, los debates y tertulias en directo o las retransmisiones deportivas, tanto radiofónicas como televisivas), transmiten un lenguaje atropellado, lleno de incorrecciones, vulgarismos, pro-cacidades y barbarismos. En general, es el modelo que corresponde a una sociedad que ha sustituido la cultura de la permanencia por la cultura de lo efímero.

El *mediador docente* tiene la responsabilidad de fomentar las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento. Su trabajo es esencial, pero también complejo, entre otras razones porque deberá trabajar con lecturas de diverso tipo, con las que pretenderá lograr diversos objetivos: información, instrucción, diversión, imaginación, etc., lo que no deja de provocar ciertas confusiones. Y porque se encontrará con la competencia, a veces desleal, de actividades y prácticas de ocio, muy extendidas en el conjunto de la sociedad, que tienen en su pasividad su principal reclamo. La televisión, los juegos electrónicos, o las nuevas tecnologías provocan una fascinación inmediata con la que el ejercicio de la lectura, con lo que tiene de voluntario, individual, esforzado o silencioso, difícilmente puede competir. El auge de los medios audiovisuales y la poderosa irrupción de las nuevas tecnologías han favorecido un cambio de modelo cultural: de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa, se ha pasado a la supremacía de una cultura de imágenes audiovisuales, lo que ha provocado ciertos cambios en los usos del lenguaje y en las capacidades de razonamiento.

Y, sin embargo, la historia nos dice que ha sido la práctica de la lectura la que ha aportado a los hombres capacidad para interpretar, elegir, debatir y criticar. Y los mediadores, los educadores, los promotores de la lectura son los primeros que lo deben tener en cuenta, pero no debieran ser los únicos: la sociedad -a través de sus instituciones- tiene que formarlos adecuadamente y proporcionarles los medios necesarios para cumplir dignamente esa responsabilidad. No sería bueno que las sociedades desarrolladas, justificándose en la revolución tecnológica, renunciaran a la extensión de la práctica lectora a todos los ciudadanos, y con ella a su preparación no sólo para el trabajo, sino también para la vida y para todo lo que en ella van a encontrar. Una preparación que los hombres, a través de los siglos, querámoslo o no, han podido tener con la lectura de libros escritos por autores de todo el mundo, en diferentes contextos, en circunstancias especiales y desde diversas posturas e ideas, y que solo los lectores competentes han sabido situar en el lugar que les correspondía.

Tedesco (1995: 18-22) resume las características que, a su juicio, tiene la sociedad del nuevo milenio en estas tres: el modo de producción, las nuevas tecnologías de la comunicación y

la democracia política. Las tres son, en buena medida, una consecuencia de los profundos cambios que afectan a esta sociedad, de los que se derivan una serie de problemas que afectan también a la educación y un puñado de nuevos retos a los que se va a tener que enfrentar el enseñante. Nos referimos, entre otros cambios, a la globalización, las nuevas comunicaciones, la intolerancia religiosa, el mestizaje cultural, los nacionalismos exacerbados, las grandes bolsas de pobreza o la inmigración. La nueva sociedad tiene, de ese modo, unas demandas educativas nuevas, a las que el sistema educativo debería poder dar respuesta. Para ello sería necesario que el profesor tuviera un conocimiento suficiente del contexto social y cultural en que trabaja, y una actitud dispuesta a asumir los cambios y las situaciones que de ellos emanan, además del conjunto de saberes, tanto científicos como técnicos, que son propios de su profesión.

La sociedad entiende que la escuela es uno de los principales agentes educativos que, como tal, debe enseñar, en palabras de Fernando Savater (1997: 92) *conocimientos, técnicas y mitos*, los que en cada momento forman parte de la cultura que se quiere transmitir; pero, además, la escuela también debiera alentar el camino del escolar que conduce a la autonomía personal y a la formación de la personalidad, estimulando su creatividad y su capacidad para preguntar y para preguntarse por el mundo y por sus transformaciones. Y, en último término, la educación facilitará el proceso de socialización del individuo.

A modo de conclusión

Ninguna persona, en ningún lugar del mundo, nace sabiendo hablar, leer o escribir, ni aprende solo cualquiera de esas habilidades, ya que las tres necesitan ser enseñadas y aprendidas, porque, como bien dice Ana M^a Machado (2007: 49):

“Leer no es natural. Más aún, hablar y conversar no son actos naturales, sino culturales (...). El lenguaje articulado no es un fenómeno de la naturaleza sino de la cultura, del grupo social. Principalmente el lenguaje simbólico, que va más allá de la mera indicación concreta y trabaja con abstracciones. Pura cultura. Si nadie enseña, nadie aprende.”

De ahí la importancia que tienen los *mediadores* en lectura, también después del momento en que se aprenden los mecanismos técnicos de la lecto-escritura. Y no es suficiente la intervención de oficios intermediadores que, históricamente, han transmitido conocimientos (copistas, escritores, traductores, editores, libreros, bibliotecarios o profesores). Todos ellos -y más- pueden ayudar a la difusión de saberes y conocimientos, pero no todos pueden ejercer la labor de *mediación lectora* que es necesaria.

De todos modos, la *Lectura* necesita una profunda reflexión en este tiempo de grandes cambios sociales, porque a la lectura literaria, la que tiene en el libro su soporte esencial, le acompañan ahora otras lecturas, electrónicas unas, icónicas otras y mediáticas otras

más, que son, en principio, más asequibles, porque no necesitan el recorrido de un camino previo largo, voluntario y, en ocasiones, difícil y esforzado, y que son enormemente atractivas para los niños y los adolescentes. Si los gobiernos totalitarios siempre han visto peligrosa para sus intereses la lectura literaria, por lo que aporta de libertad y de capacidad crítica a sus lectores, esos nuevos tipos de lecturas referidas (de las que se excluye la lectura literaria) conllevan otros peligros para las sociedades desarrolladas y democráticas, que debieran preocuparnos a todos, también a quienes las gobiernan, porque pueden empobrecer cultural y lingüísticamente a sus ciudadanos, restringiéndoles sus capacidades para la reflexión, el juicio crítico y el pensamiento autónomo.

La lectura es una responsabilidad social que debe implicar tanto a las instituciones y a sus responsables como a los profesionales del libro, de la educación y de los medios de comunicación.

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a...

Los seleccionadores de lecturas

María Beatriz Medina (Venezuela)

Licenciada en Letras por la Universidad Central de Venezuela, con estudios de postgrado en la Universidad de Zürich, Suiza. Miembro del equipo directivo de varias publicaciones venezolanas, como *Versiones y diversiones*, la revista infantil *Parapara*, *Revista Nacional de Cultura* y el *Papel Literario* del diario "El Nacional" de Caracas, donde tuvo una columna de crítica de LIJ. En el Banco del Libro de Venezuela ha trabajado como Gerente de Información, Documentación y Estudios, y desde 2004 es Directora Ejecutiva. Se desempeña como docente del Máster de Literatura Infantil del Banco del Libro / Universidad Autónoma de Barcelona, y forma parte del Grupo de expertos de Lectura de la Organización de Estados Iberoamericanos. Es Presidente de la Sección Venezolana de IBBY. Entre sus publicaciones: *Panorama de la literatura infantil venezolana*, *La tarea gozosa de leer*, *Tendiendo Puentes con la lectura*, *Entornos lectores de proximidad*.



Ha pasado un año desde que recibiera la invitación para hablar en este Congreso sobre la selección de libros para niños. Dejar la descripción a un lado fue la primera indicación que -en tono imperativo- me transmitiera José Luis Cortés. Algunos meses después precisaba el tema: se trata de hablar sobre el futuro de la selección del libro infantil y juvenil en Iberoamérica.

A partir de ese momento intenté situarme en esa perspectiva para ir delineando una proyección a futuro de la selección, pero con los haberes del aquí y del ahora. Para hacerlo debía partir de varias premisas: la primera, que Iberoamérica es un espacio con contornos precisos, algo predecible y que se inscribe dentro de tendencias y características similares; la segunda, que la literatura infantil y juvenil en nuestra región es un género consolidado y de alta calidad; y la tercera, que podemos hablar de una futura generación lectora independiente y autónoma.

Desmontando premisas...

1. Es cierto que la primera de esas premisas, a saber, que Iberoamérica es un espacio de contornos precisos, se sustenta en la cohesionadora fuerza de dos lenguas que derivan de una fuente común y una tradición literaria de ida y vuelta. Una tradición que, al compartir escena con la oralidad, ha servido de continente para un quehacer como

la literatura infantil que, en virtud de ser expresión de imaginación y creatividad, abre las compuertas a la convivencia con otras lenguas en América y España.

Sin embargo, estamos en presencia de una Iberoamérica mestiza, como ha dicho Ana María Machado en este mismo lugar, con semejanzas y diferencias, nada previsible, y que ofrece un convulsionado panorama que nos plantea retos y dilemas, algunos de los cuales han sido revisitados también aquí por algunos de los especialistas que han puesto de relieve que aún tenemos retos y dilemas no superados y que, las más de las veces, contribuyen a desdibujar el futuro. Un futuro, sin embargo, al que debemos apostar y como de hecho apostamos los que trabajamos en el campo de la literatura infantil.

2. La segunda premisa -como se ha debatido largamente en este Congreso- reafirma la solidez de un género que, aún con las contingencias de toda literatura, se ha consolidado a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI.

El trabajo de grandes y pequeñas editoriales que apuestan a la producción de una literatura con nombre propio en la que deambulan propuestas novedosas, el aporte de varias generaciones de escritores que han asumido el género como oficio, así como la impronta de ilustradores de excepción con discursos plásticos de gran fuerza expresiva, dan cuenta de ello. Una literatura, eso sí, con altibajos; pero que ha sabido ejercer plenamente el arte de la palabra para privilegiar una realidad alterna y sumergirse en las ondas de la fantasía, rescatar el humor o la cadencia poética, sin dejar de lado una cotidianidad imbuida de realismo.

Literatura contemporánea, en suma, que conjuga elementos que permiten la reeducación del gusto estético desde propuestas discursivas en las que texto e imagen comparten escenario para brindar posibilidades de desarrollo y elaboración. En fin, una literatura que dialoga con la Literatura Infantil del mundo entero.

Pero las contingencias están ahí, no podemos obviarlas. Se dan en esos libros inocuos, en los libros sólo por y para el mercado, y en libros complacientes que sitúan buena parte de la producción muy lejos del desideratum de los mediadores. Por ello es que tenemos que saber rescatar, en un conglomerado amplio y también desigual, la literatura a la que apostamos. Por ello seguiremos necesitando afinar los mecanismos de selección.

3. ¿Podemos hablar -verdaderamente- de una futura generación lectora e independiente, partiendo de las tendencias lectoras de hoy, como se ha anticipado en la tercera premisa? El lector que prefiguramos desde el aquí y el ahora, ¿será realmente autónomo? Si así fuera, podemos decir que, como mediador y seleccionador, hablaremos pronto como en nombre de una raza extinta, parafraseando al crítico uruguayo Emir Rodríguez Monegal.

No podemos negar la presencia en nuestra región de niños y jóvenes lectores críticos que deambulan por las distintas formas de leer del mundo contemporáneo. Algunos de ellos han participado en programas de promoción de lectura. Pero la multiplicación de esa

presencia sigue siendo una necesidad a la que debemos atender los que promocionamos lectura. Pero habría que preguntarse si podemos hablar de logros verdaderos, si podemos decir que hemos contribuido realmente a formar una generación lectora o a democratizar la lectura. En esa línea se ha trabajado, pero queda mucho por hacer. Para avanzar, debemos seguir desarrollando la investigación, el estudio y el análisis de la producción editorial del libro para niños, para identificar aquellos títulos susceptibles de ser incorporados en propuestas de distintos itinerarios lectores. Itinerarios que propicien la iniciación o el desarrollo de la lectura en los niños iberoamericanos.

La selección en Iberoamérica deberá situarse dentro de este circuito, integrar todas estas perspectivas a las que hemos hecho mención. Los seleccionadores deberán estar atentos a la evolución y desarrollo de cada una de estas aristas. Seguirá siendo necesario estar atento a la producción editorial, afinar el análisis y la investigación, y, sobre todo, integrar acciones de intercambio para la retroalimentación continua.

Es a la luz de la contraparte de estas desmontadas premisas que deberá situarse la selección, para enfrentar el desafío y la urgencia de una sociedad diversa, con profundos retos sociales; una sociedad con contextos que nos llevan a reconocer las diferencias y que reclaman ciudadanos formados, para los que la lectura se convierta en una ruta de construcción.

Si hasta ahora se ha abordado la selección del libro para niños y jóvenes como una actividad que se sostiene en un trabajo continuo de monitoreo y evaluación, en el que entran en juego calidad e intereses lectores y donde la subjetividad también tiene algo que decir, vislumbrar esa actividad de cara al futuro pasará por una exigencia que involucra mayor aproximación crítica y evaluadores y seleccionadores mejor formados.

Esto quiere decir que la evaluación debe ir de la mano de la formación profesional, pues las propuestas textuales y gráficas que definen un libro de calidad para niños exige críticos que puedan profundizar sobre esas tendencias contemporáneas, profesionales que estén atentos a la oferta que el mercado ofrece, para ir desbrozando los hitos de posibles tránsitos lectores para niños y jóvenes.

La amplia producción editorial de Iberoamérica requiere una revisión e investigación multidisciplinaria, y va a seguir exigiendo mayores aportes críticos por parte de los especialistas y de los que trabajan en distintos espacios de promoción de lectura. Será necesario articular la dinamización y flexibilización de criterios para ofrecer entornos de diálogo e intercambio. La selección deberá apuntar a un conjunto de obras que, desde la experiencia y contexto, den cabida a la reconstrucción.

Pero no es un camino fácil; no hay certezas ni criterios definitivos: hay que estar en continua revisión y atentos, e interrogarnos constantemente.

Desde la experiencia del aquí y el ahora, ¿podemos pensar que seguirá siendo necesaria la selección para formar lectores en el complejo siglo XXI ya iniciado? ¿Esas rutas lectoras derivadas de la selección constituyen verdaderas propuestas para la construcción y elaboración personal y social? ¿Se adecúa todo libro a los contextos difíciles y variados de nuestros países?

La realidad nos obliga a ser flexibles, a desmontar premisas y a buscar siempre la mirada del otro, para un trabajo que pide la articulación.

Estas preguntas están allí, y seguirán estando presentes a la hora de seleccionar libros para las salas infantiles de las Bibliotecas Públicas, populares, de aulas, entornos lectores de proximidad, rincones de lectura, cajas viajeras y librería. Es decir, para todos esos espacios de lectura que continuarán siendo los espacios naturales del acceso al libro, de la democratización de la lectura que de hoy y hacia el futuro constituye una tarea pendiente en muchos de nuestros países.

Cómo y para qué seleccionar

El cómo cabalga sobre la flexibilidad y el para qué sobre la orientación. Esa es y será la función de los seleccionadores.

Desde la flexibilidad para abordar el contexto y observar la producción de libros para niños, recabando información de especialistas en literatura infantil, bien en publicaciones periódicas especializadas o promoviendo encuentros de esta naturaleza.

Y desde la orientación, a partir de la difusión de información para mediadores, los adultos que trabajan con niños, los padres, bibliotecarios y docentes. Pero también editores y creadores, porque los seleccionadores dan pistas por donde ir. Pistas que deben ser el resultado de intercambios que se seguirán dando de manera eficiente dentro de los grupos interdisciplinarios de selección y evaluación

Qué seleccionar

Se seguirá privilegiando los libros consensuados, libros que permanecen en el tiempo y los libros contemporáneos que conectan con lo que somos, y donde la imagen desborde la imaginación, libros que se alinean con una tradición que reivindica la necesidad de escuchar cuentos e historias en las que se materializa la dinámica de un vivir. Libros que nos permitan experimentar la vida en colectividad y nos asomen desde ese alguna vez al extendido espacio la imaginación y la palabra evocadora.

Los buenos libros -dentro de una selección de títulos amplia- constituyen las posibles lecturas de los muchos niños que tengan acceso a ella. Sólo con una revisión constante

de la amplia producción libresca se logra articular una ruta posible, que cobrará sentido a partir de una verdadera valoración de la lectura, que nos conecte con la realidad a través de la palabra que lo contiene todo y constituye una forma de interactuar con lo real, de reinterpretarla.

En esa tarea de orientar para seleccionar dentro de la amplia producción de libros para niños cobran sentido las guías que diversas instituciones elaboran periódicamente, y que tienden a proliferar. Las listas de recomendados de las secciones nacionales de IBBY como, entre otras, la guía anual que edita “A leer” de IBBY México, o su página web www.queleo.org.mx; los mejores libros para niños y jóvenes que anualmente edita el Banco del Libro y que recogemos en la página web www.bancodellibro.org.ve; el servicio de orientación de lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de España, a la que se accede por <http://www.sol-e.com>.

Desde dónde seleccionar

Es una acción que convendrá seguir asumiendo conjuntamente, para poder abordar con seriedad ese vacío de reflexión que aún existe. Y, para esta tarea, la evaluación y la selección son fundamentales. Esperamos que esta proyección que deriva de un trabajo continuo en evaluación y selección haya sido lo suficientemente ilustrativa para futuros seleccionadores que sean capaces de cultivar, con libros de calidad y bien escritos e imágenes seductoras, el laborioso y placentero ejercicio de la lectura.

Cerremos aquí este círculo, antes de caer en demasiadas definiciones. Como lectora (y tomo prestadas aquí las palabras de María Fernanda Palacios), “siempre he comprobado la inutilidad de los decálogos y recetarios, por ingeniosos y lúcidos que parezcan, que tratan de fijarles fronteras a las formas literarias. La célebre sentencia de Poe, según la cual un cuento se escribe ‘para la última línea’ no impide que algunos de los mejores cuentos que se han escrito broten del hallazgo de la primera. Scherezade no contaba para precipitar su historia hacia un final, sino para mantenerse con vida gracias al arte con que prolongaba sus historias evitando que llegaran a su fin”.

Referencias bibliográficas

- PALACIOS, María Fernanda (2002): *Cuentos para volar. 10 relatos venezolanos para celebrar un doble aniversario*. Caracas: Grupo editorial Producto.
- URIBE, Verónica (octubre 2008): Segundo Seminario Internacional de literatura Infantil “Cuando llueve perros y gatos leen”. Chile: Osorno.

Qué papel les compete en el futuro de la LIJ a...

Los bibliotecarios de Literatura infantil y juvenil

Alicia Salvi (Argentina)

Maestra Normal Nacional graduada en la Escuela Normal "Martín Miguel de Güemes", Profesora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Literatura infantil y Juvenil y promoción de la lectura por la Universidad de Cuenca, España. Capacitadora de docentes y bibliotecarios. Coordinadora de talleres de escritura. Selectora de materiales de lectura para el Ministerio de Educación de Argentina. Ex presidente de ALIJA- IBBY Argentina y actual Secretaria. Jurado del Premio Hans Christian Andersen ediciones 2008 y 2010. Ha sido miembro del Equipo técnico del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina; capacitadora de docentes de nivel inicial y primaria, bibliotecarios y directivos (16 años en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y coordinadora de la capacitación de bibliotecarios escolares del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.



Quiero, en primer lugar, manifestar mi agradecimiento a la Fundación SM, en la persona de José Luis Cortés, y hacerlo extensivo a todos los que hicieron posible este encuentro. Creo que estos esfuerzos por dar visibilidad a la LIJ y detenerse cada tanto para reflexionar fortalecen al campo que hoy, aquí, a todos nos interesa.

Qué difícil es escribir sobre el futuro sin caer en una euforia infantil ni en un exceso de utopía, o en la desazón de mirar para atrás y sacar siempre la cuenta de lo que falta. Pienso que, en este presente imperfecto pero obstinado, estamos construyendo ese futuro en que la LIJ tenga sus bibliotecarios, como lo plantea el título que me ha sido dado para mi intervención.

Voy a leerles algo breve, a modo de homenaje, porque ella hubiera estado aquí, con seguridad, y son sus palabras las que aún viven en nosotros...

"En la escuela hay una biblioteca grandísima y llena de libros. Nosotros nunca vamos, para no desordenarla y que siempre esté prolija. Solamente cuando nos portamos mal, vamos, porque en la biblioteca está el esqueleto que se llama Benito, y el cuerpo humano, que no sé cómo se llama, pero si querés le podés sacar los sesos, el hígado, el corazón y otras cosas de las que tienen sangre.

Llegan corriendo a avisar que está por llegar la inspectora.

Y dos chicas, de la impresión, se hacen caca.

A nosotros nos mandan ligero a la biblioteca, para que cuando llegue la inspectora nos encuentre leyendo. Yo nunca había visto la biblioteca con las persianas abiertas. ¡Hay muchísi-

mos libros! ¡Y todos los regaló un señor que se murió y que quería que los niños argentinos leyeran! Benefactor Castro se llama el señor, pero no era pariente de Oscar Casco, el de las novelas de la radio, como preguntó Gennaro.

Para que la inspectora diga: “¡Cuánto leen estos chicos!”, a cada uno nos ponen un libro gordo entre las manos y nos dicen que nos quedemos así hasta que llegue la inspectora. A mí me tocó uno buenísimo, lleno de fotos y de láminas brillantes, que se llama *Las enfermedades infecciosas*. Como al final la inspectora no viene, yo me lo leo bastante al libro. Lástima que ahora me tengo que ir a confesar, porque me volvieron los malos pensamientos.

A Rodríguez le toca uno de la vida de las arañas, que seguro deja mucha enseñanza.

La pena que no tiene dibujos y que está en inglés. (Ella se avivó de que es de arañas porque espiando por debajo del forro vio un dibujo de araña.)

Mi papá me trae a casa *Los caballeros del Rey Arturo* (a él le encanta el Rey Arturo), *El último de los mohicanos* y el *Prisionero de Zenda*, todos forraditos y con etiqueta. “¿De dónde los sacaste?” pregunto yo. “De la biblioteca de la escuela” se ríe mi papá. Son para devolver...

¡En la biblioteca de la escuela hay un montón de libros de diversión, pero están en los estantes de arriba para que los chicos no se enteren!

Mi papá, que es alto, los agarra. ¡Y se los da a los chicos del grado de él, que los leen en hora de clase y hasta se los llevan prestados a la casa!

Mi papá quiere abrir la biblioteca para todos los chicos de todos los grados y también para las personas que pasan por la calle.

Pero a él no lo dejan hacer eso ni ninguna otra cosa, porque él es contrera de Perón. Mi papá dice que le diga a mi Señorita que los libros de diversión también dejan mucha enseñanza. Pero yo no le digo eso ni la otra cosa que me mandó que le diga, para tener la fiesta en paz.”

El fragmento pertenece a *Secretos de familia*, de Graciela Cabal. Yo conocí esa biblioteca, con sus libros forrados de papel araña azul, que luego hospedó a una bibliotecaria-cancerbero que, atravesando su escritorio en la puerta, preguntaba como esfinge: ¿qué querés? ¿Cómo saber lo que quería, entonces? Diez años estuve merodeando esa biblioteca, hoy la evoco tan deseada y sombría al mismo tiempo...

Qué texto tan elocuente. ¡Y no menciona a la bibliotecaria - aún no habría llegado en la época de Graciela!

Por eso era necesario leerlo; así, escudriñando sus entrelíneas los bibliotecarios del futuro sabrán:

- que en su mediación entre libros y niños, las estanterías quedarán desordenadas; que ávidos lectorcitos revolverán todo en el recreo, y querrán tocar y mirar para poder elegir...
- que la biblioteca llena de libros o los muchos libros no garantizan buenos lectores. Muchas veces, aceptando todas las donaciones y no haciendo los expurgos, el material valioso es tapado por innumerables obras prescindibles... Son los libros de calidad los

que ayudan al bibliotecario a seducir a su público. Dijo Graciela Montes en el Ministerio de Educación, en ocasión de inaugurar el Plan de Lectura 2003: “como dicen los bibliotecarios, era una biblioteca tan pobre, tan pobre, que sólo tenía buenos libros”.

¡No es una broma: en muchas bibliotecas hay demasiados libros!

He visto una, en Misiones, en la frontera con Brasil, cuyos estantes se arqueaban literalmente por el peso de los volúmenes, la mayoría de ellos inadecuados para la población que la escuela atiende, fruto de donaciones, intactos, flamantes. Los libros que sí eran bellos, útiles y pocos, estaban arrinconados sin posibilidad de lucir sus encantos y ser vistos por los potenciales usuarios.

Pero sigamos a Cabal: En la biblioteca, el bibliotecario del futuro necesita –él verá, en diálogo con su comunidad educativa, qué necesita en función de la población que atiende– libros literarios e informativos, computadoras, CDs, DVDs, juegos, eBooks, marionetas... y a lo mejor conserva el esqueleto Benito y el molde de yeso con los órganos para dar una charla sobre cómo ha cambiado la enseñanza de las ciencias...

- el bibliotecario del futuro lee con sus alumnos y deja leer, no por un deber ser... no está sometido al control en su actividad... ni padece la ausencia de los otros agentes educativos. Porque, pensemos, en la escena evocada, la maestra, ¿dónde estaba? Y, al final, la inspectora no fue....
- el bibliotecario del futuro sabe que la formación de esos lectores es una tarea delicada, artesanal y hecha cuerpo a cuerpo, uno por uno, en su individualidad. No cuenta sólo cuántos libros leyó en el año, sino mira cuáles y qué impacto tuvieron en ese lector/a... y lo acompaña en su recorrido como lector/a.
- el bibliotecario del futuro presta con gusto los libros, los atesora en el uso intenso, no en el estante... se alegra de reponer ejemplares y entiende, como Cabal, las manchas de salsa y los rayones del hermanito menor...
- el bibliotecario del futuro aprecia y conoce el valor de las imágenes, y sabe leerlas en cualquier soporte.
- el bibliotecario del futuro no cae en la antinomia falsa: entretenimiento *versus* aprendizaje... Sabe que hay placer en el esfuerzo, y que con los libros se ríe, se llora y se accede al conocimiento de lo que nos rodea y de la propia vida...
- el bibliotecario del futuro es un colega y colaborador de los docentes, con los que trabaja en proyectos pedagógicos compartidos leyendo, escribiendo, investigando...

Pero el espíritu de Graciela Cabal invadió la ponencia, y aquí estoy ciega entusiasta del bibliotecario soñado. Sé, no obstante, que esto no acontecerá por el mero paso del tiempo, ni siquiera por contar con hermosas y pertinentes dotaciones de libros.

Ahora cabe, entonces, contestar la otra pregunta que me pide nuestro gentil anfitrión: ¿de qué forma los involucrados en este tema pueden contribuir a que la relación del bibliotecario con la literatura infantil y juvenil, crezca, se ahonde y se enriquezca? ¿Por dónde debemos ir? me pregunta, y no es una pregunta retórica (o por dónde no).

Creo que el camino lo dará el consenso en algunos aspectos básicos, y surgirá de las conclusiones y recomendaciones de este Congreso, pero estoy aquí, y me hago cargo.

Al Estado nacional y a los Estados provinciales les pido que, conforme la Ley Nacional de Educación prescribe, haya bibliotecas escolares en todas las escuelas, con bibliotecarios formados al efecto, con esa denominación que a mí me gusta tanto de “maestro bibliotecario”. Esto podrá hacerse a través de la capacitación de los que están en sus cargos; de la creación, en muchas jurisdicciones, de estudios relativos al tema; de postítulos, tecnicaturas y carreras que fortalezcan a estos mediadores indispensables en el camino de llegar a leer por cuenta propia; de incluir más niños en el mundo letrado, y de construir ciudadanía.

Que la lectura se facilite desde las edades más tempranas, que no es un lujo sino una necesidad. Los prelectores son la semilla de los lectores, parece obvio decirlo, pero a veces sólo los niños que ya saben leer van a la biblioteca, y eso atenta contra la formación temprana del lector. En este aspecto, experiencias como la de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y de la italiana “Nati per leggere” son dignas de considerar.

Les pido también lugares cómodos, luminosos y dignos, aunque sé que no es la infraestructura tampoco lo que resolverá el problema; pero, al darle un lugar físico destacado, creo que se produce una señal acerca del lugar simbólico del conocimiento y sus intermediarios.

Abogo porque la biblioteca no sea un asunto del bibliotecario, sino que los directivos, supervisores, otros docentes y, fundamentalmente, el maestro de grado con el que aspiro a que el bibliotecario construya una pareja pedagógica potente, sean corresponsables en la gestión de proyectos institucionales. No es bueno que el bibliotecario esté solo: cada maestro es naturalmente la pareja pedagógica del bibliotecario, y es una pareja que funciona muy bien algunas veces, y otras no ha llegado aún a conocerse...

Deseo señalar un asunto del campo editorial que puede ser tomado en cuenta por editores, el Estado, los especialistas, y todo aquel que sienta como propio el problema: no acceder a traducciones en castellano de grandes autores contemporáneos y también no ver traducidos a nuestros mejores escritores de LIJ. De 28 candidatos que estamos considerando en el jurado del Premio Andersen que tengo la dicha de integrar, tres escriben en español como lengua madre, otros tres tienen traducciones en España, y el resto es inaccesible para los lectores de español. De los 27 ilustradores, solo cuatro tienen títulos editados en España. ¿Estamos lejos unos de otros, en tiempos de tanta comunicación? ¿Sólo leemos aquello que nuestra propia cultura produce? Peor aún, ¿no nos leemos entre nosotros, ya que

cuesta armar listas de autores contemporáneos y conseguir sus obras? En ese sentido, creo que es muy valiosa la publicación que ha hecho la Universidad de Castilla La Mancha, coordinada por Pedro Cerrillo, quien ofrece a los bibliotecarios de su país, en un volumen de cuidada edición, obras de calidad de este lado del Atlántico, reseñadas. Obra esforzada, pues de calidad hay mucho, pero que se consiga en librerías españolas, poco.

Al mismo tiempo, me han comentado que la línea de financiación destinada a traducir al inglés obras de literatura argentina infantil para llevar a Frankfurt 2010 como país invitado, no ha sido requerida con el fervor que pareciera merecer.

A los editores les diría que den a nuestros futuros bibliotecarios buenos libros para leer, sin que la catarata de títulos les impida, contando con poco tiempo y recursos, elegir lo mejor para su tarea. Y que olviden los contenidos curriculares, los transversales, y los de todo tipo. Cada libro que vale la pena leer tiene su propio contenido.

Cada libro valioso contiene aquello que el/la autor/a quiso contarnos, y las imágenes que un ilustrador/a hizo con el eco que ese texto produjo en su sensibilidad. Siempre digo que quien ilustra es el primer lector privilegiado, que nos ofrece su propia lectura. Si son fieles a su ánimo creativo, sólo eso les puedo pedir.

En cuanto a la crítica, creo que todos debiéramos luchar por más espacios en todos los medios para leer, debatir, y conocer diversas opiniones sobre la LIJ, sus dilemas y sus obras clásicas o recientes. Hay aportes muy interesantes en publicaciones digitales, como *Imaginaria*, *Cuatro gatos* y otras, pero en la prensa escrita y en televisión hay escasísimos espacios para comentar libros. Principalmente pienso en soportes consumidos por el gran público, no de circulación académica o entre especialistas, franja que está más cubierta.

Queda aún un sector, el de especialistas, que me compromete doblemente. Me parece que nuestra responsabilidad es ser estudiosos serios de lo producido y de lo que va apareciendo, mirar más allá de nuestras fronteras geográficas y mentales, e intermediar con el bibliotecario para darle más elementos a la hora de elegir, más libertad y más horizonte. Reuniendo nuestras más ricas experiencias, y entre todos los implicados, espero que logremos fortalecer la figura del bibliotecario escolar, corazón de una biblioteca adecuada a las realidades socioculturales y educativas de nuestros países. Un/a bibliotecario/a que considere a la par los aspectos técnicos acerca de cómo organizar una biblioteca, abra la discusión acerca de los libros que allí se ofrecen, y para qué y cómo trabaja. La reflexión que ellos hagan sobre sus prácticas es el insumo más valioso para avanzar en la definición del perfil que necesitamos.

Que nuestro bibliotecario de hoy se proyecte al futuro en una sociedad democrática, plural, con ciudadanos activos y críticos; que favorezca la integración social de los alumnos y la inclusión social de los que han nacido en condiciones más vulnerables.

Que lo acompañe una escuela que sabe qué quiere enseñar, y que conoce el perfil socio-cultural de su alumnado, procurando lo mejor para esa población.

Un nuevo profesional docente que lea como adulto, que conozca los libros para los niños y jóvenes y use la herramienta de la biblioteca escolar en acuerdo pedagógico con el bibliotecario.

Estos conceptos me han parecido básicos para ser puestos en debate y lograr consensos, pues aquello que proponíamos no es independiente de la concepción que tenemos sobre la educación, la escuela y la cultura, y sería empobrecer la cuestión ceñirla exclusivamente a un debate técnico.

Temo, a esta altura, haber puesto el acento en todo lo que podemos mejorar aún y crecer. No se debe, sin duda, a que no valore el punto al que se ha llegado, y no me complazca con las acciones que valiosísimos bibliotecarios hacen en las escuelas; pero es una forma de la admiración y del compromiso pedir más y mejores condiciones de toda índole para los bibliotecarios. Ellos producen no sólo el encuentro con los libros, sino con las preguntas de todo tenor que los chicos y los jóvenes se van haciendo a medida que crecen.

Hacerse preguntas me parece fundamental para la vida, y esa actividad no cesa mientras estemos vivos. Creo empecinadamente en formularnos siempre nuevas preguntas y en no conformarnos. Convoco a la pantera negra que admiré de niña en las páginas de Salgari para que me dé fuerzas, y dejo mi propuesta: hagamos que ese futuro bibliotecario de la LIJ esté cada vez más cerca de este presente que hoy nos ha convocado aquí a pensar juntos.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas:

- ÁLVAREZ, Marcela GAZPIO, Dora y LESCANO, Victoria (2001): *La biblioteca escolar: nuevas demandas... nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ciccus.
- AAVV, (2008): *Nos caminhos da literatura*. San Pablo, Peirópolis: Fund. Do livro infantil e juvenil, Instituto C&A.
- BARÓ, Mónica; MAÑÁ, Teresa y VELLÓSILLO, Inmaculada (2001): *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Madrid: Anaya.
- BONILLA, Elisa, GOLDIN, Daniel y SALABERRIA, Ramón (2008): *Bibliotecas escolares. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Océano.
- CERRILLO, PEDRO (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

- CÉSPEDES, Cora (1997): *Didáctica de la biblioteca*. Buenos Aires: Ciccus.
- CLAUDE ANNE PARMEGLIANI (1997): *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: FGSR.
- EQUIPO PEONZA (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- ESCOLAR, Hipólito (1985): *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruíz Pérez.
- GOLDIN, Daniel (2006): *Los días y los libros*. México: Paidós.
- NÁJERA TRUJILLO, Claudia Gabriela (2008): *... pero no imposible: bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. Madrid: Océano.
- 9as. JORNADAS DE BIBLIOTECAS INFANTILES, JUVENILES Y ESCOLARES (2001): *Geografías lectoras: nuevos proyectos y realidades en la lectura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PETIT, MICHELE (2008): *Un infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- PETIT, MICHELE (2008): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- YUBERO SANTIAGO, CERRILLO, PEDRO (2009): *75 libros latinoamericanos para lectores españoles*, UCLM.



En tiempos de cambios rápidos y de transformaciones, sobre todo técnicas, es impensable que la LIJ permanezca idéntica a sí misma, aunque solo sea porque su público, los niños y jóvenes, están profundamente implicados en ese cambio de paradigma.

Algunas experiencias pertenecen a esta nueva etapa o, al menos, apuntan en qué dirección vamos a movernos. Pedimos a sus responsables que contribuyeran a dibujarnos una visión del futuro de la LIJ.

La experiencia de *Imaginaria*

o de cómo promover la lectura y la literatura infantil a través de Internet

Roberto Sotelo (Argentina)

Profesor de Enseñanza Primaria, Bibliotecario y Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil. Desde 1980 se ha desempeñado como maestro de grado, directivo y bibliotecario en distintas escuelas. En 2006 participó como mediador en el Programa Z.A.P. (Zona de Acción Prioritaria) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente coordina Talleres de lectura recreativa y creativa en espacios comunitarios y en el CREDA (Centro de Rehabilitación y Estimulación de la Obra Social del Personal de la Universidad Nacional de Buenos Aires). Creó *La Biblioteca del Ratón*, especializada en libros para chicos y jóvenes, que dirigió entre 1992 y 2003. Fue Director de la colección de literatura infantil y juvenil "La Pluma Encantada", de Ed. Métodos, y Director de Promoción y Coordinador Editorial en Libros del Quirquincho. Es coautor de varios libros para niños. Fue jurado en concursos literarios. Es miembro fundador de ALIJA, sección argentina de IBBY, cuya Comisión Directiva integró durante el período 1997-2001. En 1997, la Fundación El Libro le otorgó el Premio *Pregonero* en la categoría "Bibliotecario". Desde 1999 codirige *Imaginaria*, revista electrónica sobre LIJ que circula por e-mail y en Internet.



Quisiera contarles sobre algunos de los aspectos que tiene el camino que, desde hace diez años, comenzamos a transitar con Eduardo Abel Gimenez²⁶⁸, cuando juntos pensamos en crear la revista *Imaginaria* como una forma de difundir la literatura infantil en Internet.

Pero permítanme expresarlo de una manera más "poética", ya que de literatura se trata: el

escritor uruguayo Eduardo Galeano dijo alguna vez que la utopía está en el horizonte; que si nos acercamos dos pasos, ella se va a alejar dos pasos; si caminamos diez pasos, se correrá diez pasos más allá: "*Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré*", dice Galeano. "*¿Para qué sirve la utopía?*", se pregunta el escritor. "*Para eso sirve: para caminar.*", concluye (Galeano, 1993:310).

Así, en términos de una "utopía" a alcanzar, de un ideal a concretar, es que nos planteamos el Proyecto *Imaginaria*. Sin recursos económicos y con escasos medios, pero con una gran vocación de trabajo y mucha experiencia acumulada en el campo de la mediación de la lectura. En los comienzos, entonces, la utopía estaba allí, en el horizonte; la sentíamos lejana. Pero el anhelo de esa meta inalcanzable es lo que nos permitió ir construyendo un camino

268 Eduardo Abel Gimenez (Buenos Aires, 1954) es el otro Director de *Imaginaria*. Es escritor, músico, especialista en juegos de ingenio, blogger, creador y coordinador responsable de *Tam Tam* (<http://www.educared.org.ar/comunidades/tamtam/>), un espacio de creatividad en la web para jóvenes de 13 a 18 años.

para acercarnos a ella. Y en el transcurso de esa construcción nos dimos cuenta de que el esfuerzo y el trabajo valieron la pena.

¿De qué les estoy hablando? ¿Cuál es esa “utopía” que estoy tratando de esbozarles? Entendemos que “leer” es un derecho, y que como tal tiene que ser ejercido por todos los miembros de una comunidad. La posibilidad de leer tiene que estar al alcance de todos. Y todos nosotros, como mediadores que nos llamamos, como profesionales que nos movemos dentro de este territorio cultural, tratamos de alcanzar esa utopía: el ejercicio de la lectura para todos y cada uno de los seres humanos. De eso se trata nuestra utopía.

Los caminos para llegar a ella los vamos construyendo individualmente, en la medida de nuestras posibilidades (a veces escasas), y también en la medida de nuestras circunstancias (a veces muy difíciles). Pero sabemos que esos caminos se entrecruzan y comunican en una red colectiva que los enriquece y afianza. Una red colectiva que alimenta la esperanza de saber que siempre nos estaremos acercando a nuestra utopía, que nos hace mantener la convicción de que hay que seguir andando y seguir haciendo camino en ese andar.

Ahora bien, de qué manera se inserta *Imaginaria* en esta empresa de promover la lectura. Pensémoslo de la manera más simple: los mediadores necesitamos herramientas para realizar nuestra tarea. Necesitamos capacitarnos, estar informados sobre los libros y sobre la literatura; reflexionar sobre las mejores maneras acerca de la mediación que vamos a ejercer entre libros y lectores.

Pero esas herramientas no siempre están al alcance; algunas son de difícil acceso, otras son retaceadas.

Con *Imaginaria* pretendimos crear una herramienta. Pero una herramienta particular, que nos sirviera para realizar nuestro trabajo de mediadores y que, a la vez, nos permitiera conocer y poder llegar a otras herramientas.

Volvamos a la vida cotidiana del mediador, a la circunstancia en que le tocó tender un puente entre un niño y un libro; de acercar un texto a un joven. Cualquiera puede ser el rol en el que se le presente la ocasión: maestro, bibliotecario, profesor, padre, madre, abuelo, o sencillamente un adulto dispuesto a aficionar a un niño o a una niña a la lectura.

Un mediador interesado en cumplir eficientemente su rol reflexiona sobre su tarea y se hace preguntas:

“Me gustó esta poesía, ¿dónde puedo encontrar más libros de este autor?”

“Mis alumnos me piden cuentos de humor, ¿tienen idea de alguna buena antología?”

“¿A qué publicación debería suscribirme para encontrar material teórico sobre literatura infantil?”

“¿Qué diferencia hay entre un libro-álbum y un álbum ilustrado?”

“¿Qué libros publicó en el último año esta editorial?”

“¿Saben algo sobre este libro?”

La lista podría ocupar muchas carillas, y siempre habría una pregunta más.

Para intentar dar respuesta a estas preguntas surge la idea de *Imaginaría*.

Imaginaría es una publicación periódica sobre literatura infantil y juvenil con una característica muy particular: la virtualidad. Gracias a esta particularidad, se inserta y circula por Internet, un medio de comunicación e información asombroso; un medio democrático, potencialmente accesible y masivo como ninguno.

Imaginaría es una revista que llega en forma virtual, de inmediato y sin costos, a miles de personas interesadas en saber sobre literatura y libros para chicos. A quienes crean esa literatura, a quienes producen esos libros, a quienes los estudian y analizan, a quienes los seleccionan y recomiendan, para que el destinatario natural de esos bienes culturales tenga mayores posibilidades de ejercer su derecho a la lectura.

Por ese motivo, además de generar contenidos, intentamos difundir y relacionar todo lo mucho que ya se está produciendo y haciendo en torno a la literatura infantil: información sobre autores; crítica y reseña de libros; artículos teóricos; relato de experiencias sobre promoción de la lectura; creación literaria; noticias sobre eventos, comentarios sobre otras publicaciones, sobre sitios en la web, y un etcétera muy largo.

A todo este contenido se puede acceder de dos maneras (que con solo algunas modificaciones formales no han variado a lo largo de estos diez años de la revista):

- Un boletín quincenal, que llega a la casilla de correo electrónico de quien se suscribe (la suscripción es libre y gratuita). En este boletín se resume el contenido de ese nuevo número y, mediante enlaces, el navegante puede leer los artículos completos en la web.
- Una revista en la Web (www.imaginaría.com.ar), con el contenido del boletín ampliado y desarrollado; distribuido y organizado en secciones como en cualquier publicación en papel. Y, además, el archivo de todos los artículos anteriores; la colección completa de la revista a su disposición, consolidando un cuerpo de información siempre creciente.

En este punto, me gustaría hacer un pequeño paréntesis y puntualizar algunas de las particularidades que tiene *Imaginaría*, como revista digital, con respecto a sus hermanas en papel. De la misma forma que la revista impresa, una publicación virtual se puede juzgar por la calidad de sus contenidos, la puntualidad en las entregas, la honestidad en la línea editorial, la continuidad a lo largo del tiempo, etc. Estos aspectos no dependen del medio, sino de quienes están trabajando detrás.

Pero hay otros que son propios del medio por el que circula *Imaginaria*. Me interesaría señalar algunas ventajas y algunas desventajas de publicar en Internet (SOTELO y GIMENEZ, 2001).

Primero las ventajas:

- Distribución ilimitada. Se llega sin esfuerzo a todos los rincones del mundo donde haya una computadora conectada a Internet, tanto en las grandes ciudades como en los pueblos pequeños.
- Inmediatez de la publicación. Los lectores pueden leer los artículos momentos después de haber publicado las páginas de cada número.
- Actualización. La misma inmediatez del punto anterior permite corregir errores, agregar información, y hacer mejoras en general, con mucha facilidad.
- Disponibilidad de la colección completa. El archivo de lo publicado está permanentemente al alcance de quien visita nuestro sitio en la Web.
- Rapidez en la búsqueda de la información. El buscador interno permite localizar rápidamente cualquier dato.
- Volumen. Al no depender de una cantidad prefijada de papel, no hay medidas estrictas para la longitud o la cantidad de artículos.
- Interactividad. El lector tiene la posibilidad de comunicarse inmediata y permanentemente con los productores de los contenidos que está leyendo: directores, colaboradores, autores, etc.
- Interconexión. Mediante enlaces es posible ir de un contenido a otro, ya sea dentro de lo que está publicado en *Imaginaria* o fuera de ella, hacia cualquier contenido de la web. Semejante interconexión, que se da de muchas formas y en muchos sitios de nuestra publicación, agrega una dimensión más a los métodos tradicionales de recuperación de la información.

Y ahora las desventajas:

- Dependencia de aparatos. Se puede leer una revista en papel sin ayuda externa; en cambio, para escuchar un CD o para ver un video necesitamos aparatos. Internet necesita más aparatos que cualquier otro medio.
- Transitoriedad. Los contenidos de una publicación digital no son permanentes. Dependen de que alguien los mantenga en un servidor. Y a menos que el lector los imprima o los baje a un soporte propio, su permanencia solamente cuenta con el compromiso de quien los publica.

- Lectura en pantalla. Leer en la pantalla de un monitor es una actividad más lenta y cansadora que leer en papel. Y si bien los artículos se pueden imprimir, esta posibilidad les hace perder su interactividad.

Así, con estas ventajas y desventajas, con una presencia periódica y permanente en el medio, con 265 números editados, *Imaginaria* se constituyó en un gran espacio de información y en un valioso vehículo de comunicación en Internet.

Este espacio de información se traduce en una página web con alrededor de 3.000 artículos sobre literatura, lectura y libros para niños, que crece y se actualiza en forma constante, y que recibe alrededor de 250.000 visitas por mes. Y como vehículo de comunicación, llega cada 15 días a más de 15.000 suscriptores en todo el mundo.

Tanto la llegada del boletín a los suscriptores como la presencia de visitantes en nuestra página web –que, como se imaginarán, superó completamente nuestras modestas expectativas iniciales– generó un rico intercambio entre creadores y mediadores, salteando distancias geográficas y, en muchos casos, rompiendo barreras idiomáticas. Este intercambio trascendió totalmente a los hacedores de *Imaginaria*, y forma parte de esa red colectiva que mencionaba al comienzo. Este logro es lo que más nos enorgullece de nuestro trabajo.

En el entramado de esa red colectiva, *Imaginaria* consolidó su presencia, buscando combinar la seriedad crítica y la reflexión permanente con un lenguaje que apuesta a la divulgación y a la difusión. Una alquimia que nos permitió llegar a un conjunto multifacético de lectores, que va desde el especialista al aficionado que recién incursiona en el conocimiento del género.

En el ámbito de la capacitación docente, *Imaginaria* es ya una referencia cuando se proponen las herramientas básicas de la biblioteca profesional de los que trabajan con la lectura.

Atendiendo la necesidad de actualización y profundización en la materia de estudio que nos convoca, nos propusimos brindar un repertorio lo más amplio y variado posible de sugerencias de lectura calificadas y de artículos que problematicen el campo, tanto el de la literatura infantil como el de la lectura y su didáctica.

Tampoco descuidamos aquellos temas relacionados con la cultura de la infancia, en un sentido no restringido al libro; el teatro, la música y el cine para niños también tienen un lugar en nuestra revista. Y, además, con las secciones de eventos brindamos la posibilidad de contar con una agenda cultural y un lugar de divulgación calificado de propuestas culturales y académicas.

Destaco también algunos otros aspectos presentes en nuestra línea editorial:

- el privilegio por la calidad en la selección de todo lo que se reseña y difunde;

- la inclusión en los contenidos de temas de la literatura infantil y juvenil que no tenían un espacio para el debate, la discusión y la reflexión en la Argentina;
- la difusión de experiencias de promoción comprometidas en situar a la lectura como un derecho cultural de los integrantes de una sociedad en la que predomina la exclusión económica y social.

Hacer *Imaginaria* es una tarea ardua y por momentos muy difícil de sostener, por la escasez de recursos con que cuentan los proyectos culturales en la parte del planeta en que nos tocó vivir. Pero, a la vez, es un trabajo muy grato y reconfortante, gracias a la compañía entrañable de colaboradores y lectores.

Y la utopía seguirá estando allí; sabemos que la única forma de alcanzarla es ir tras ella... y en eso estamos, construyendo juntos ese camino.

Referencias bibliográficas

Libros:

- GALEANO, Eduardo (1993): *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.

Fuentes electrónicas:

- SOTELO, Roberto y GIMENEZ, Eduardo Abel (2001): "La literatura infantil por los caminos de la Web", en *Revista Imaginaria*, núm. 57. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/05/7/ponencia.htm> [Fecha de consulta: 25 noviembre 2009].

Cuatrogatos: maullidos en el ciberespacio

Sergio Andricain (Cuba)

(La Habana, Cuba, 1956) Es licenciado en Sociología por la Universidad de La Habana y realizó estudios de posgrado en el Centro Latinoamericano de Demografía, con sede en Costa Rica. Fue investigador del Centro de Investigaciones Culturales Juan Marinello, del Ministerio de Cultura de Cuba. Fue asesor del programa nacional de lectura *Un libro, un amigo*, realizado por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, y profesor del *Taller Modular de Promoción de Lectura*, proyecto desarrollado por la Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá. También trabajó como consultor de esta última institución en dos proyectos editoriales. Entre 1994 y 1999 residió en Bogotá, donde trabajó como oficial de proyectos del CERLALC y como editor de la revista infantil de la Fundación Batuta. Participó en la creación de la asociación Taller de Talleres. Autor de libros de ficción para niños y jóvenes, de antologías y también de estudios e investigaciones sobre literatura infantil, ilustración y promoción de lectura. Reside en Estados Unidos, donde creó, junto a Antonio Orlando Rodríguez, el *web site* dedicado a libros para niños en español www.cuatrogatos.org



A algunas personas les resulta extraño que *Cuatrogatos* (www.cuatrogatos.org), uno de los más conocidos sitios web dedicados al libro infantil y juvenil en español, se realice en los Estados Unidos. Sin embargo, no deberían sorprenderse si se toma en cuenta que –según proyecciones demográficas– dentro de cuatro décadas los Estados Unidos será el país con mayor número de hispanohablantes del planeta (ANLE, 2010).

Hace diez años, cuando Antonio Orlando Rodríguez y quien escribe este recuento nos sumamos a los millones de inmigrantes latinos que viven en los Estados Unidos, decidimos crear un proyecto virtual que nos permitiera seguir vinculados al estudio y la difusión de la literatura para niños y jóvenes en nuestra lengua. Y así surgió *Cuatrogatos*, el 28 de enero del año 2000, con la voluntad de convertirse en un espacio de confluencia, dedicado a libros en español que se editan en América Latina, España y los Estados Unidos. No está de más recordar que en los Estados Unidos existe una importante creación, producción y comercialización del libro en español, pues el país cuenta con una gran comunidad de lectores hispanos que los demanda y, además, nuestro idioma es objeto de estudio en diferentes niveles de la enseñanza.

Nuestro espacio en la red se dirige, por una parte, a los creadores de libros infantiles y juveniles (autores, ilustradores, editores); a quienes sirven de intermediarios entre ellos y sus destinatarios (padres, maestros, bibliotecarios), y a quienes los estudian y divulgan (críticos, profesores universitarios, periodistas).

Cuatrogatos fue concebido con dos objetivos principales. El primero, circular información sobre libros infantiles y juveniles en español y sobre autores significativos. El segundo, difundir investigaciones y estudios sobre esta serie literaria, así como sobre temas relacionados con la lectura y su promoción.

A lo largo de este decenio, *Cuatrogatos* ha ido cambiando su fisonomía y tratando de definir cada vez más su perfil. Comenzamos con la intención de ser una revista virtual, de actualización periódica; pero no contábamos con una dura realidad: ni entonces ni ahora el sitio ha tenido ningún tipo de patrocinio económico por parte de entidades federales, estatales o privadas. El dominio se financia de los bolsillos de sus creadores.

Eso es bueno o malo, según se mire. Bueno, porque nos asegura una total independencia en nuestros puntos de vista, y no necesitamos la aprobación de nadie para desarrollar nuestros proyectos. Malo, entre otras cosas, porque a veces fue necesario poner a “hibernar” a los gatos durante algún tiempo, mientras sus dueños desarrollaban otro tipo de proyectos personales y se ganaban su sustento. Sin embargo, es conveniente aclarar que, cuando los gatos estuvieron dormidos, el sitio se mantuvo en línea y con sus puertas virtuales abiertas a todos.

Poco a poco nos dimos cuenta de que, más que una publicación periódica, nos interesaba ser un banco permanente de información. Y con ese fin hemos trabajado en los últimos tiempos.

Cuatrogatos ha contado desde el inicio con el apoyo incondicional de valiosos colaboradores, tanto en los Estados Unidos como en América Latina y en España. Al carecer de subvenciones, no podemos pagar ni las reseñas ni los artículos, los cuales son entregados generosamente por sus autores. Esta es una buena ocasión para agradecer a todos los que han contribuido con *Cuatrogatos* desde su surgimiento. Entre ellos, la ilustradora colombiana Esperanza Vallejo, quien creó la imagen gráfica que nos identifica.

A diferencia de otros sitios, el nuestro es un tanto modesto en su presentación (otra consecuencia de la falta de presupuesto para pagar un diseño y una programación más sofisticados). Sin embargo, en realidad, no nos incomoda demasiado ese carácter “artesanal”, de “cosa hecha a mano”, pues para nosotros resulta más importante la calidad de los contenidos que el despliegue de “efectos especiales” en su presentación. Si algún día llegáramos a disponer de financiamiento, nuestro diseño visual quizás se vuelva más atractivo, pero la mayor parte de ese hipotético dinero se destinaría a consolidar y ampliar los contenidos.

En la actualidad, *Cuatrogatos* cuenta con las secciones siguientes:

- **Artículos:** En este espacio hemos publicado una gran variedad de estudios sobre literatura infantil y juvenil. Desde trabajos de carácter crítico e historiográfico hasta investigaciones sobre recepción. También textos sobre ilustración, dramaturgia, lectura y bibliotecas, entre otros temas. En nuestro archivo pueden consultarse más de 80 artículos de alrededor de 50 autores. Algunos de ellos: Laura Devetach, María Adelia Díaz Rönnér, Susana Itzcovich y Alicia Salvi (Argentina); Alicia Áurea Penteadó Martha (Brasil); Jacqueline Balcells y Manuel Peña Muñoz (Chile); Luis Bernardo Peña, Beatriz Helena Robledo, Carlos Sánchez Lozano e Irene Vasco (Colombia); Carlos Rubio (Costa Rica); Daína Chaviano, Eliseo Diego, Norge Espinosa, Nersys Felipe, Aramis Quintero y Joel Franz Rosell (Cuba); Mercedes Falconí (Ecuador); Seve Calleja, Fina Casallerrey, Jaime García Padrino, Ana Garralón, Alfredo Gómez Cerdá, Antonio Rodríguez Almodóvar y Anabel Sáiz Ripoll (España); Monique Zepeda (México); Jorge Eslava (Perú); Magdalena Helguera (Uruguay), y Fanuel Hanán Díaz y María Cecilia Silva-Díaz (Venezuela), entre otros.
- **Entrevistas:** Esta sección entabla un diálogo con destacados creadores del libro infantil y juvenil para profundizar en su trayectoria, sus criterios y las premisas que sustentan su trabajo. Tenemos en línea entrevistas con autores como María Elena Walsh, Graciela Montes y Perla Suez (Argentina); Ruth Rocha y Marina Colasanti (Brasil); Alicia Morel (Chile); Gloria Cecilia Díaz (Colombia); Hilda Perera (Cuba); María García Esperón y Verónica Murguía (México), y Jordi Sierra i Fabra (España).
- **Bitácora del lector:** Aquí reunimos testimonios de creadores y especialistas acerca de obras de la literatura infantil y juvenil que fueron clave en su formación y su trayectoria como lectores. Han colaborado con nosotros, con sus evocaciones y análisis sobre libros significativos, figuras como Sandra Comino e Istvanch (Argentina); Ivar Da Coll (Colombia); Iliana Prieto y Chely Lima (Cuba); Antonio Ventura (España), y Georgina Lázaro (Puerto Rico), entre otros.
- **Dossier:** Hasta el presente, hemos editado una decena de *dossiers*. Cabe destacar, por el esfuerzo que exigió, el dedicado a celebrar el aniversario 80 del natalicio de la creadora argentina María Elena Walsh, y el 50 de la publicación de su poemario *Tutú Marambá*. Fue una labor ardua, pues involucró a una veintena de autores de diez países. También hemos preparado *dossiers* sobre otros artistas (como Hans Christian Andersen, José Martí, Dora Alonso), ilustradores (como Jiri Trnka y Esperanza Vallejo), u obras clásicas (como *Pinocho*), y también sobre el tema de las bibliotecas y la calidad de la educación.
- **Narrativa y poesía:** En estos espacios incluimos textos de ficción de distintas épocas y países. El resultado es una pequeña biblioteca virtual donde tienen cabida textos de la

tradición popular, autores clásicos, como León Tolstoi, Robert Louis Stevenson o Horacio Quiroga, y también creadores contemporáneos, como Ana María Machado (Brasil); David Chericán e Ivette Vian (Cuba); María Teresa Andruetto, Lilia Lardone y María Cristina Ramos (Argentina); Gilberto Rendón Ortiz (México), y Yolanda Reyes y Triunfo Arciniegas (Colombia), por apenas mencionar algunos.

- **Galería:** Aquí proponemos una aproximación al universo de la gráfica de los libros para niños a través del quehacer de ilustradores como Kate Greenaway, Eduardo Muñoz Bachs o Alekos, o de acercamientos a personajes como las brujas o el Gato con botas.
- **Ojo avizor:** *Cuatrogatos* mantiene siempre a disposición de los lectores alrededor de 200 reseñas de libros, de carácter valorativo. Muchas de ellas han salido de nuestro grupo de estudio, que se reúne regularmente en Miami, y otras nos han llegado de diversas latitudes. No solo comentamos las novedades editoriales, sino también obras publicadas años atrás (e incluso descatalogadas). Es una forma de llamar la atención sobre libros de indudable valor, y de no hacerle el juego a un mercado editorial que muchas veces privilegia lo nuevo por encima de la calidad y de los valores permanentes.

A principios del 2009 decidimos incorporar a nuestro proyecto el *blog Miau* (www.cuatrogatos-miau.blogspot.com), como un complemento de *Cuatrogatos*. De esta forma podemos diseminar rápidamente informaciones de actualidad.

Es un hecho incuestionable que la cantidad de sitios en la red presenta un ritmo de crecimiento irrefrenable. El 2009 terminó con alrededor de 47 millones de *websites* nuevos, para un total de más de 234 millones de sitios en línea (Royal Pingdom, 2010). A este auge hay que añadir el reciente fenómeno de los *blogs* o bitácoras personales, de Facebook, Twitter y otras alternativas, que han abierto insospechadas posibilidades al flujo e intercambio de información. Las personas y entidades interesadas en la literatura infantil en español han aprovechado el ciberespacio desde sus inicios. Pero en ese enorme universo virtual se impone ir definiendo cada vez más un perfil propio, para evitar el peligro de la reiteración y la mimesis.

Conscientes del profundo desconocimiento que ha existido durante décadas sobre la literatura infantil que se produce en los distintos países de Iberoamérica, los editores de *Cuatrogatos* nos hemos propuesto utilizar Internet para contribuir a llenar ese vacío.

Como resultado de la búsqueda de una identidad propia, *Cuatrogatos* desea, en el futuro inmediato, brindar mayor atención a los artistas latinos que crean libros para niños y jóvenes desde los Estados Unidos. Muchos de ellos son desconocidos en Iberoamérica y, sin embargo, tienen una producción que debería ser estudiada y valorada dentro de ese contexto.

También nos proponemos continuar rescatando materiales de difícil acceso, por haber sido publicados en revistas en papel de limitada circulación y casi imposibles de consultar. Asi-

mismo, deseamos impulsar la realización de encuestas e investigaciones en torno al libro infantil que involucren a creadores y expertos de América Latina, España y los Estados Unidos.

Nos interesa llamar la atención sobre los libros de calidad que el tiempo ha ido decantando como imprescindibles, y que todos aquellos profesionales de la literatura infantil y juvenil, o interesados en este fenómeno, deberían conocer... aunque tengan que buscarlos en las bibliotecas. Esta acción se propone también sensibilizar a las editoriales para que recuperen títulos significativos que deberían ocupar el sitio que hoy se destina a mucha literatura efímera y banal.

Sin embargo, en *Cuatrogatos* somos realistas, y no idealizamos nuestras posibilidades de incidir en el contexto de América Latina. La realidad socioeconómica del continente aún deja fuera del ciberespacio a muchos hogares, escuelas y bibliotecas. En el caso de Cuba, la limitación del acceso a Internet a un reducido número de personas responde, además, a razones políticas que pretenden controlar el flujo normal de la información y que son tan discriminatorias como las económicas. Esperemos que este modelo cubano de “censura en la red” no se replique en otros países del continente y que, más bien, los gobiernos trabajen para extender la acción de Internet y potencializar sus posibilidades informativas, educativas y culturales.

Para concluir, queremos informar que, según nuestras estadísticas, el 60% de los visitantes que llegan a *Cuatrogatos* provienen de tres países: España (23,1%), Argentina (21,5%) y México (16,6%). Les siguen Chile, Colombia, Perú, Estados Unidos, Venezuela, Guatemala y Puerto Rico, que representan el 32%. Nos satisface mucho que nuestro sitio aparezca en las bibliografías de varias universidades, y que muchos de sus estudiantes y profesores nos escriban haciendo consultas, así como algunas editoriales.

Cuatrogatos desea seguir contribuyendo, modestamente, a eliminar las fronteras y a fomentar el intercambio de información y el conocimiento de la literatura infantil y juvenil que se publica en nuestra lengua aquí, allá y en cualquier parte.

Referencias bibliográficas

- ANLE (2010): *Hablando bien se entiende la gente*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española / Santillana, USA.

Fuentes electrónicas:

- Royal Pingdom (2010): “Internet 2009 in Numbers”, Disponible en <http://royal.pingdom.com/2010/01/22/internet-2009-in-numbers/> [Fecha de consulta: 23 enero 2010].

Leitores em rotação: *dobras da leitura*

Peter O'Sagae (Brasil)

Doctor en Letras por la Universidade de São Paulo, crítico literario y evaluador de manuscritos para editores y autores. Ha prestado asesoría sobre proyectos técnicos y académicos de libros, y lectura infantil y juvenil. Es profesor de literatura, educación y comunicación en prestigiosas universidades de su país. Ha participado como guionista, productor y director en programas de Radio Cultura de São Paulo.



Dedico esta comunicação a meu pai, pelo tanto, com silêncio e com palavras, me perguntava: – e isso dá futuro?

Andamos perdidos entre as coisas, nossos pensamentos são circulares e percebemos apenas algo que emerge, ainda sem nome (Octavio Paz, 1971: 109).

Escrever ou falar sobre *Dobras da Leitura* é uma tarefa que me deixa muito inquieto, pois me obriga não só a empregar a primeira pessoa do discurso, mas a comprometer-me com as mentiras que involuntariamente vou inventando... Também é preciso pensar demais em coisas que diariamente não se pensa, tão imersos vivemos no ambiente da web – ademais, *pensar demais* envelhece. E não parece haver nada mais contraditório à festa das tecnologias de informação e comunicação que o sentimento de envelhecer.

(Confesso que, desde o convite de José Luis Cortés para o Congresso, encontro mais e mais cabelos brancos na imagem que me olha do espelho. Mas, sinceramente, agradeço tudo o que, nos meses de espera, me veio à cabeça: as ideias principalmente – e a coragem para modificar, doravante, meu trabalho).

Neste abril de 2010, *Dobras da Leitura*²⁶⁹ completa dez anos – tendo assumido publicamente a figura de uma revista eletrônica *dedicada* ao livro e à literatura infantil e juvenil (LIJ), em seu intrincado campo de comentários, aplicação,

269 <http://www.dobrasdaleitura.com/index.html> <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/>

pedagogia, divulgação, análise, interpretação, crítica, teoria e tudo que acreditamos ser *meandros*, *interstícios* e *dobras* da leitura. Apesar do tempo persistindo on-line, ou exatamente por isso mesmo, torna-se difícil definir a natureza deste trabalho – é um site, um serviço, uma coleção de páginas ou um banco de dados?

Para não vir *aqui* com uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma, passo a apontar e, então, descrever três aspectos imbricados para refletirmos: primeiramente, como o uso das próprias tecnologias sofre um contínuo assédio dos internautas, ou seja, como os leitores adultos de LIJ acabam por influenciar o trabalho que desenvolvemos; em segundo lugar, o que carrega a multiplicação de espaços de comunicação sobre LIJ, diluindo fronteiras e desenhando novas relações de produção, circulação e recepção de conteúdos pertencentes à LIJ; por fim, considerando o contexto de leitores em constante navegação, o que fazem e o que esperam fazer os editores de conteúdo para alcançá-los; como escapar aos condicionamentos puramente verbais das longas resenhas e, mesmo assim, provocar leituras significativas.

Na época em que lecionei comunicação comparada, ao estudar a evolução das mídias com meus alunos, costumava dizer a eles que, se a vida *era ruim sem a internet*, tornou-se sensivelmente *pior com ela* – ou dentro dela. No futuro, mudaríamos o seu nome para *infernet*... Ora, uma falta de tolerância com as tecnologias tem sido parte viva e (in)tensa da história da comunicação humana, desde – por exemplo, a mecanização do processo de impressão do livro: o livro, essa espécie de mídia-armazém que resgatou e *disponibilizou* o conhecimento da Antiguidade, instaurando a Idade Moderna. Quero lembrar que somos nós mesmos pouco simpáticos às mudanças; e sofremos igualmente com a expansão do jornal, do rádio, da televisão! Agora, uma comparação me instiga – Brecht costumava afirmar que o rádio era um invento que ninguém havia pedido, mas passara a existir, de momento para outro, em nossas vidas. Esse intelectual alemão ainda escreveria um singelo poema para testemunhar a entranhada companhia do rádio a um ouvinte solitário, mesmo que falando de seus problemas ou dos avanços de seu inimigo de guerra (McLuhan, 1969: 335). Brecht insinuou, ensinando-nos que talvez não viesse a importar o que o rádio confia, mas somente a forma *como* ouvir e dar sentido ao mundo, para vencermos o horror da incomunicabilidade.

No caso da internet, devemos tê-la na conta de um invento, há muito esperado, no desejo verdadeiro de unir todos os homens numa mesma faixa de comunicação. Se Mallarmé sonhava o livro como uma gigantesca máquina capaz de conter o mundo todo, coletivamente re-sonhamos hoje uma possibilidade de encontrar *todo o mundo* através de uma (dantesca?) rede virtual. No interior de sua paisagem de links, nos movemos e projetamos velhos mitos e monstros. Apenas uma década atrás, as comparações entre o livro e a internet eram pesadamente recorrentes: [a] ninguém se cansava de repetir que

a rede mundial oferecia-nos uma fonte inesgotável de conhecimento, tal o Livro de Areia proposto por Borges, como uma forma maravilhosa e abissal; [b] para adentrar esse mar virtual, fizemos Camões de timoneiro, ao roubar-lhe um dos mais belos versos da língua portuguesa – “*Navegar é preciso, viver não é preciso*”, soando fei(t)o slogan unívoco, reduzidos que foram seus significados históricos e literários; e [c] temíamos pelo fim imediato do livro de papel.

Nesta tecnologia de sonhos que é a internet, sinto, na verdade, que procuramos difundir outros sonhos. E o motivo que nos reúne neste Congresso não é outro senão os sonhos que a literatura infantil e juvenil deveria conter em si mesma. Todavia, certa experiência on-line não me faz adivinhar o futuro das comunicações sobre LIJ, senão tento inventá-lo no exato instante em que lanço os dedos no teclado do computador. Digo: jamais teria previsto *Dobras da Leitura*. Foi preciso construí-lo para conhecê-lo, moldando pouco a pouco o seu *lugar*, moldando o seu *site*, por assim dizer, no mapa obscuro da rede. A internet é, para nós, outra mídia-armazém – e, no interior de sua própria tecnologia, encontramos os conteúdos e os leitores adultos de LIJ que vieram se transformando em navegadores em busca de informação. É a rede uma forma & uma ferramenta, o meio & o ponto de encontro, lugar de interação & sua própria mensagem.

Não é possível, nem agradável descrever como um site é construído, nem mesmo seria minha intenção. Recordo apenas que, antes de criar *Dobras da Leitura*, mantive outros projetos que me permitiram aprender a linguagem de marcação de hipertexto, ou HTML – combinando palavra, som, imagem, cor e movimento. Fiz, refiz e apaguei muitas páginas; algumas disponíveis ainda hoje no site *O Caracol do Ouvido*. A partir de 1998, à medida que fazia explorações despreocupadas da arquitetura virtual, fui travando contato com os primeiros internautas e suas dificuldades frente à navegação intuitiva e não-linear. Deste modo, quando iniciei *Dobras da Leitura*, já havia discernimento sobre o que deveria ou mesmo poderia fazer, em termos de respeitar estruturas lineares para a organização do site, distribuir as páginas a partir de um sumário, empregar sinalizações precisas, comandos e legendas de “saiba mais”, “leia mais” e “voltar à página anterior”; também era necessário evitar numerosas ligações a conteúdos externos, a fim de não dispersar a atenção dos visitantes, nem causar constrangimento com a descontinuidade de outras publicações; era ainda importante não sobrecarregar as páginas com arquivos de imagem e outros recursos que deixassem mais pesado e demorado o *download*, pois era comum a conexão por telefonia fixa de baixa capacidade para transmissão de dados. Tempos passados foram esses! Em vez de explorar e aproveitar as diversas e diferentes possibilidades do modelo de hipertexto, penso que a criação de *Dobras da Leitura* tenha possuído um caráter anti-internet, com raros aproveitamentos da hipermídia que a rede oferece – porém, com uma organização lógica que se busca manter até hoje.

Dobras da Leitura teve originalmente quatro dobras. Uma para a divulgação de artigos e idéias acadêmicas para a reflexão sobre as condições de produção da leitura literária e a natureza, características e tendências da literatura e do livro – trata-se da *Dobra Verde de Investigação*; outra para uma viagem histórica pelos contos populares e contos de fadas, uma exposição extensa chamada *Conto Sempre*, que refaz os caminhos tradicionais da narração oral às compilações das narrativas em livro; a terceira dobra é a *Sala de Aula: Leitura em Construção*, compartilhando planos didáticos, orientações e atividades de leitura; por fim, a *Vitrine Literária* com resenhas e outros comentários a livros de LIJ e obras de referência na área. *Dobras da Leitura* ainda fez-se responsável pela versão on-line do boletim *O Balainho*; desenvolveu outras seções, criando parceiras com instituições e coletivos literários de diferentes regiões brasileiras: *Alinhavos*, com a Biblioteca Barca dos Livros, de Santa Catarina; *o Trevo de Leituras*, com a Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEI-LIJ); os suplementos de resenhas da Confraria de Leituras Reinações, de Porto Alegre; do grupo Letra Falante, do Rio de Janeiro; mais as contribuições da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, de São Paulo.

Logo, sobrevém a questão: *Dobras da Leitura* é uma revista?

Sinceramente, não creio que seja ou tenha sido. Revista eletrônica é um termo de comparação extravagante com os meios impressos, uma estratégia a fim de despertar a confiança dos leitores, acenando a eles com a noção de continuidade e frequência de atualizações do conteúdo. Enfim, uma sugestão para fazer retornar os internautas, a um mesmo endereço virtual, para uma nova oportunidade de interação. Todavia, o conceito de revista eletrônica torna-se ultrapassado, meio à avalanche de novos usos e modismos da tecnologia que expandem e povoam a internet – dia-a-dia, somos mais velozes, mais numerosos e mais vorazes.

Isto ficaria nítido, quando *Dobras da Leitura* inventou ter um blog de notícias. *O Resumo do Cenário* surgiria em 2007, logo evidenciando um novo comportamento do leitor-navegador, o que impôs uma revisão de critérios e cuidados para a divulgação e a ampliação do conhecimento sobre LIJ. Os internautas não mais esperariam um mês para verificar as atualizações no site, preferindo que as novidades se fizessem quase diárias no blog! Particularmente, me vi sem o tempo preguiçoso das leituras e suas dobras, ocupado em selecionar e publicar as informações que, a todo instante, chegam, passam e partem por toda a rede.

Essa experiência com os blogs não é um fato particular: hoje, a comunicação sobre LIJ liga-se de maneira intensa e obrigatória a esta tecnologia de postagens rápidas e breves, devido às facilidades de edição e publicação, o que dispensa os usuários do conhecimento detalhado do código HTML; ao incessante fluxo e um volume crescente de informação

produzida na forma de textos de divulgação, crítica, elogio, crônica de leitura, convite, fotografias de autores, fotografias *com* autores, rascunhos, ilustração, etc., resultando, entre outros fatores, no aumento do número de leitores que se tornam desenvolvedores de espaços virtuais próprios e ritualizam um mundo de fragmentos – assim chegamos ao centro do segundo tópico que prometi.

Se, nos tempos antes da internet, a crítica especializada reclamava da falta de espaço para a LIJ nas mídias, hoje vivenciamos uma situação especialmente diversa: o excesso de espaços dentro de um espaço *excessivamente* sem limites que a rede oferece, que a rede nos impõe.

Voou uma década e a noção de *rede mundial* tem se deixado substituir pela expressão “rede social de comunicação” – talvez, uma patente da incomunicabilidade que atravessa o sonho da aldeia global. Porque permanecemos dispersos, periféricos e locais: mais que navegar, exige-se habitar e habituar-se a uma *rede social*. Passamos a viver um lugar tecnológico de reprodução e sobreposição de conteúdos, muitas vezes confundindo olhares e as vozes que se dedicam à metalinguagem da LIJ, sem conseguir distinguir/separar qual o discurso da crítica, do jornalismo, do serviço informativo ou da publicidade. No revezamento das postagens, o trabalho do editor de conteúdos começa a imitar/limitar-se à mão de um copista medieval, sem muita consciência do que transpõe de uma página para outra. O desafio, neste entrecruzar de discursos e janelas, é *exercer* um lugar que (nos) permita alinhar o movimento e a modulação de muitas vozes, nossas vozes, nossos pontos de vista que ora se reforçam, ora repelem-se mutuamente. Temos necessidade de informação, porém temos mais necessidade de criar e de refazer nosso conhecimento a partir das relações em rede.

Sem dúvidas, o leitor conquistou um estado amplo de liberdade.

Então, como prender sua atenção de volta aos livros?

Novamente, a figura do leitor – que são os navegadores, que somos nós – e não mais age como mero visitante, mas um seguidor de conteúdos. Arrisco a pensar que, embora a rede seja um ambiente de imersão virtual, ainda nos encontramos face a face com um *leitor fragmentário* (Santaella 2001) que começa a dar uso social e sua própria velocidade à internet – um leitor, nascido no último século, sob o impulso da multiplicação das mídias, que lê a notícia pendurada nas bancas de jornal, a propaganda nos táxis e no alto dos prédios, a luz frenética que pisca na televisão e dança no vídeo-clipe. Seria, pois, a movimentação desse tipo de leitor, em mil direções, o que *promove* a dispersão de referências através da internet.

E são os seus volteios que me levam a considerar, ainda, como o maior desafio para a comunicação sobre LIJ e o conhecimento que se deseja promover, a organização dos conteú-

dos on-line – publicados em sites ou blogs. A internet já possui um passado, um arquivo morto, um balaio de gato. E nos recusamos a apagá-lo... Tudo pode e parece banalizar-se e desaparecer com o acúmulo de informações, quando a mensagem não se estampa no topo da página ou entre as postagens mais recentes. Pergunto, outra vez: como conduzir os leitores de volta à descoberta dos livros e da literatura, sem entretê-los demasiadamente na rede?

Esboço uma solução particular para vencer o medo que tenho da incomunicabilidade neste admirável mundo virtual – experimentando o comentário literário como jogo, reunindo teoria e as obras de literatura para crianças e jovens, lançando fragmentos aos leitores (adultos ou não). Busco inspiração na proposta de montagem do cineasta russo Eisenstein; ele nos ensina como fragmentos inicialmente retirados de contextos diversos & distantes, e aparentemente contraditórios, assumem significação antes insuspeitada. Mesmo recortes que se reúnem fortuitamente podem adquirir novas dimensões, como lugares por onde se espia o mundo – evidentemente num jogo ideogramático com os leitores, oxalá abrindo outras dobras da leitura. Talvez não mais venha importar o que escreve um comentarista, mas somente as informações que escolhe e lucidamente edita. Damos preferência a poucas e pequenas frações dos livros e informação, sonhando uma forma para futuros leitores encontrarem (mais, vários e novos) significados na literatura (infantil ou não).

Referências bibliográficas

- CHARTIER, Roger (1999): *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP.
- EISENSTEIN, Sergei (2002): *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MCLUHAN, Marshall (1969): *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- PALO, Maria José Palo e OLIVEIRA, Maria Rosa D. (1983): *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática.
- PAZ, Octavio (1971): *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva.
- SANTAELLA, Lúcia (1982): *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago.
- (2001): *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras.

La Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes) en el siglo XXI²⁷⁰

Ramón F. Lloréns García (España)

Doctor en Filología Hispánica, sus líneas de investigación se han centrado en la didáctica de la literatura, la literatura española del fin de siglo y de la posguerra, en la literatura infantil y juvenil. Profesor de Literatura Infantil en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Departamento Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante (España). Es Director del Área de Literatura Infantil y Juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Forma parte del Consejo de Redacción de la revista *América sin nombre*, del Centro de Estudios Mario Benedetti de la Universitat d'Alacant. Recibió el XI Premio Feria del Libro de Alicante por la labor a favor de la promoción de la lectura y de la LIJ. Ha publicado diversos libros y artículos sobre la literatura española del fin de siglo y de la posguerra. Es coautor del módulo de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que forma parte del máster *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* del Instituto Universitario de Posgrado. Participa como profesor en el Máster de Literatura Infantil y Promoción de la Lectura en la Universidad de Castilla La Mancha. Colabora en diversas revistas especializadas en lectura y literatura infantil y juvenil, y organiza y coordina cursos y seminarios sobre LIJ.



La Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil: una mirada actual

En 2009 se celebró el décimo aniversario de la inauguración de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (BVMC), diez años en los que se ha consolidado como la Biblioteca Virtual del Español y una de las webs en lengua española más

visitada. Entre sus secciones se encuentra la Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil (BLIJ), que nació como un portal ("Platero") y, en la actualidad, con la Biblioteca Americana y la Biblioteca de Signos, se sitúa como una de las secciones más consultada.



270 <http://www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/>

Desde sus comienzos, la BVMC y la BLIJ se propusieron contribuir a la formación de lectores de los distintos niveles educativos, y facilitar a los mediadores las obras y la información necesarias para poder desempeñar su tarea.

Para ello, se plantearon tres objetivos principales:

- Recuperar los textos de literatura infantil y juvenil de la literatura española e hispanoamericana.
- Crear un centro de documentación para investigadores implicados en el proceso educativo, y personas relacionadas con la Literatura Infantil y Juvenil.
- Crear un espacio de escritura para los niños y para los adultos.

Para la Literatura Infantil y Juvenil española e hispanoamericana resultaba necesaria la recuperación de un corpus de obras clásicas que permanecían invisibles para el lector. Se centró la citada recuperación en autores, obras y revistas, fundamentalmente decimonónicas o de comienzos del siglo XX: desde Juan Valera, Luis Coloma o Fernán Caballero, hasta Julia de Asensi, Pilar Pascual de Sanjuán o Manuel Osorio -sirvan como ejemplo las obras de Julia de Asensi, que se encuentran entre las más consultadas-. La aproximación histórica a la literatura dirigida a los niños servía al mismo tiempo para mostrar cuál era la importancia que se le otorgaba al destinatario: cuál era la relación entre literatura e infancia, cómo era ésta, cuáles eran sus inquietudes, sus lecturas y la función que desempeñaba el escritor para niños en la sociedad del XIX y principios del XX.



De modo complementario a la recuperación de la historia de literatura para niños y jóvenes, se propuso la incorporación progresiva de libros, artículos, tesis, revistas y materiales

críticos sobre LIJ, con el fin de poner a disposición de los mediadores un aparato crítico que pudiera ser de utilidad para desarrollar sus tareas.

Estos objetivos fueron cumplidos casi en su totalidad - la creación de los niños se limitó a dar cabida a distintos certámenes escolares, y se decidió excluir la de adultos como objetivo prioritario.

En cuanto a los textos de literatura infantil y juvenil en español, se digitalizó una gran parte de los clásicos españoles hasta los años veinte -incluidos algunas de las revistas para niños de finales del XIX y principios de siglo-. Así mismo, se pudieron incorporar textos de clásicos actuales españoles y, en menor medida en esta fase, hispanoamericanos, por medio de las once “Bibliotecas de Autor” inauguradas hasta hoy, gracias a la colaboración de los autores o de sus herederos: Antoniorrobes, Gloria Fuertes, Montserrat del Amo, Fernando Alonso, Gabriel Janer, Juan Farias, Rodríguez Almodóvar... y de algún autor latinoamericano: Graciela Cabal. En este apartado se publicaron también los portales dedicados a un ilustrador, Ulises Wensell, y a dos investigadores y creadores, Ana Pelegrín y Juan Cervera.



Como centro de documentación, en el fondo de la BLIJ se encuentran digitalizadas algunas de las revistas de referencia en el mundo de la LIJ y de la lectura: *Ocnos*, *Lazarillo*, *Peonza*, *Babar*, *Amigos del Libro*, *Puertas a la Lectura*, *La Edad de Oro*. Al mismo tiempo, se han incorporado algunas obras de referencia que eran de difícil acceso por encontrarse descatalogadas o en tiradas de pocos ejemplares: *La aventura de oír o Cada cual atiende su juego*, de Ana Pelegrín; *la Historia crítica del Teatro Infantil Español o Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14*, de Juan Cervera; *ABCdario de la animación a la lectura*, del Equipo Peonza; *La hora del cuento*, de Montserrat del Amo. Recientemente se ha digitalizado la *Introducción a la literatura infantil* de López Tamés. En “Crítica e investigación” pueden encontrarse trabajos de Cerrillo, Lluch, Silveyra, Tejerina, García Padrino, Mendo-

za, Colomer, Janer, Alonso... En el apartado “Hemeroteca” es posible encontrar multitud de artículos en las revistas citadas.

Ediciones multimedia y videoteca configuran el espacio de materiales audiovisuales: entrevistas a Ana Pelegrín, Miguel Calatayud, Isabel Tejerina... donde hay que destacar los vídeos signados de cuentos infantiles.

En total, en la BLIJ hay más de dos mil registros bibliográficos, documentales y críticos.

La Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil: la próxima mirada

Cumplidos los objetivos señalados en la primera década de existencia de la BLIJ, que viene a coincidir con los cambios que se han producido en Internet y en el paso de la web 1.0 a la web 2.0, las líneas de actuación de la BLIJ son:

- Web 2.0
- América Latina
- Presencia de la BLIJ en el ámbito educativo
- Establecer convenios con instituciones relacionadas con la lectura y con la LIJ para la creación de contenidos. Centro de Documentación
- Recuperación y digitalización de literatura canónica española y latinoamericana.

Web 2.0

En consonancia con el desarrollo de la BVMC, la BLIJ pasa por adecuarse a los nuevos lectores: del pasado/presente que representa la web 1.0, en la que el contenido y el usuario como individuo eran los ejes sobre los que giraba, hasta la web 2.0, el presente/futuro, más centrada en la interacción, en las actividades que generan los contenidos y en el usuario como miembro de un colectivo.

“Se aspira a una nueva Biblioteca Virtual 2.0 en línea con las nuevas metodologías que promueven actualmente el desarrollo del conocimiento. Dicho en otros términos, se aspira a ser un punto pionero de encuentro donde conciliar el rigor académico, la inteligencia colectiva y una innovación tecnológica. Esta última todavía nos deparará avances realmente impresionantes, como el papel o la tinta electrónica, la web semántica o los avances derivados de la inteligencia artificial.” (Pedreño, 2009)

En esta evolución hacia la web 2.0 deben convivir el fondo documental y bibliográfico “tradicional”, en el que sea posible hallar el texto de referencia (de este modo, cualquier comunidad puede tener acceso a una biblioteca representativa de las culturas en español) y las aportaciones de la web 2.0, en la que el nuevo usuario encuentre el intercambio y la

participación que busca; más allá de ambos, la posibilidad de tener una biblioteca al uso, como centro de documentación, y los recursos necesarios para trabajar con ella: propuestas didácticas, herramientas informáticas para generar materiales para el aula, propuestas de animación a la lectura, vinculadas a formatos textuales y audiovisuales.

Los usuarios mediadores o discentes viven, unos, sumidos en el mundo de la electrónica y de las tecnologías de la información y la comunicación; otros, intentando conectarse a él con pocos recursos, y aquí cabe mencionar el concepto de brecha digital. Una Biblioteca con vocación de función social debe tener en cuenta esta brecha existente, y coadyuvar a su estrechamiento y desaparición. Habrá de tener en cuenta dos formas de concebir la web: la tradicional -la tecnología- y la 2.0 -la actitud.

Cualquier usuario de la BLIJ debe tener acceso al fondo de obras clásicas, revistas especializadas, obras actuales, mediante fragmentos o convenios de colaboración; pero también debe ser sensible a las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, e incorporar los nuevos canales de la web 2.0: wikis, los blogs, que permiten a lectores, escritores, aficionados, mediadores, crear cuentos, individuales o cuentos colectivos, publicar reseñas, notas de lectura, actividades realizadas. El blog es una alternativa dentro y fuera del aula. La BLIJ ya fue pionera en ofrecer este tipo de servicios: las tertulias virtuales en tiempo real (Fernando Alonso, García Padrino, Cerrillo), mi bibliotecario, foros, escaparate de obras, tablón de anuncios, trueque.

El usuario actual ya no es el usuario individual que sólo buscaba un fondo de contenidos en Internet, como ocurría a finales del siglo XX y principios del XXI. Se ha producido un cambio en la relación que se ha establecido entre el usuario e Internet. Hay un mayor número de usuarios y mayor reciprocidad entre ellos, hay más madurez en su relación con la red. La web 2.0 es la web del usuario; es él quien ha cambiado el sistema y ha impuesto sus reglas en la red. Los proyectos de colaboración se han impuesto.

Por un lado, las generaciones más jóvenes -la del pulgar, la de la pantalla o generación “Messenger”, “la generación Tuenti” (en España es la más utilizada por los adolescentes)- son usuarios de estas redes sociales, así como los adultos, que tienden a Facebook; por otro, el usuario mediador sigue consultando las webs tradicionales, busca en la red información, consulta trabajos relacionados con la LIJ y echa en falta mayor número de obras para poder trabajar en las aulas, en las bibliotecas. Es un usuario que alterna la consulta de la web tradicional con la participación, mayor cada vez, en las 2.0, en blogs, en intercambio de información con otros usuarios y más interacción. No hay más que ver algunos foros o blogs en los que los *internautas* solicitan y ofrecen ayuda a otros usuarios y recomendaciones de blogs personales. Las nuevas generaciones de mediadores han dado un paso más y se mueven en los blogs como referencia.

El usuario lector que consulta la web 2.0 refleja la misma transformación que la experimentada por la red, aunque el lector discente de web 2.0 prefiere la información que cabe en un “pantallazo”, en el dinamismo frente al estatismo, en la interacción, en lo social frente a lo individual.

Atraer al usuario infantil y juvenil es una de las claves de la BLIJ 2.0. Para ello, la figura del mediador es prioritaria. Dotarlo de los medios de interacción necesarios, al tiempo que se les facilita el acceso a la información, a los materiales para elaborar, por ejemplo, actividades para unidades didácticas o animaciones a la lectura.

Al lector discente, atraerlo como lector dentro y fuera de la escuela, ofrecerle la posibilidad de configurar su propia página vinculada a los contenidos de la biblioteca, su propia biblioteca: selección de obras, suscripción a servicios de la BLIJ, textos, poemas, citas, clubes de lectura en torno a libros y autores que se encuentran en la Biblioteca, nicks sugeridos por la Biblioteca, publicación de monografías relacionadas en el libro, fomentar la colaboración mediante los trabajos juveniles, las experiencias de aula... Se trata de aprovechar los recursos que ofrece la web tradicional y proyectarlos en la red social.

“Entre las innovaciones tecnológicas imprescindibles debe destacarse la adaptación de la Biblioteca a la web 2.0 o web social, para dar cabida al protagonismo de las comunidades de usuarios. El objetivo de la Cervantes será conciliar la importancia del usuario, pero sin renunciar en ningún momento al rigor filológico en el tratamiento de los textos y el enfoque académico en la dirección del proyecto.” (Pedreño, 2009)

Como desarrollos concretos, pueden señalarse:

- Creación de wikis: espacios de escritura cooperativa para algunos autores, épocas, temas.
- Personalización de la BLIJ.
- Medios de interacción de los usuarios con el contenido.
- Espacios de alojamiento de blogs en distintos niveles.
- Fomentar los proyectos de colaboración entre expertos universitarios, educación primaria, secundaria, trabajos juveniles.

América Latina

América Latina es objetivo prioritario de la BLIJ. La importancia y la calidad de los autores, ilustradores, críticos y especialistas, la presencia de la LIJ, la implicación de los mediadores en su divulgación y la gran demanda de usuarios de obras y textos críticos sobre LIJ desde América Latina hacen necesaria una americanización de la BLIJ. Para ello se proyecta contar con las instituciones que ya han firmado convenios con la BVMC: Biblioteca Nacio-

nal de Chile, Biblioteca Nacional de Perú, Biblioteca Nacional de la República Argentina, Academia Argentina de Letras, Biblioteca Nacional de México, El Colegio de México, Portal Fundação Biblioteca Nacional, así como con otras instituciones y otros agentes culturales del resto de los países latinoamericanos.

La estructura del portal en sus distintas fases se correspondería con:

- Agrupamiento del material ya existente en la BVMC en una Biblioteca Americana.
- Colaboración con instituciones y agentes culturales.
- Digitalización del canon de LIJ latinoamericano. Obras anteriores a 1930 y obras o fragmentos de obras posteriores.
- Hemeroteca: revistas de LIJ.
- Bibliotecas de autor.
- Portales por países.

Educación

Como medio para contribuir de la mejor manera a la formación lectora, la BVMC y la BLIJ impulsarán el uso de los contenidos de la Biblioteca, su vertiente educativa a partir del epígrafe de Didáctica ya existente. En él, mediante capítulos, cuentos o fragmentos significativos, se plantea el aprovechamiento didáctico de los materiales contenidos en la Biblioteca. Este material se verá enriquecido con las propuestas generadas a partir de blogs, redes sociales, etc., constituidos por docentes y alumnos de los distintos niveles educativos. Exposiciones virtuales, antologías, encuentros con autores e ilustradores, serán algunas de las actividades que podrán realizarse a partir de los contenidos de la Biblioteca.



“Clásicos de Literatura Infantil y Juvenil” es el punto de partida para trabajar en las aulas. Un portal que ya existe, formado por docentes de los distintos niveles educativos, en el que se ofrecen materiales didácticos basados en las nuevas tecnologías y se plantean actividades relacionadas con el desarrollo de destrezas: reflexión, búsqueda de información e interpretación, a partir de obras publicadas en la BLIJ en edición escolar.

Este planteamiento didáctico deberá tener en cuenta la relación que se establece entre el lector niño/adolescente con Internet, por medio de las redes sociales, dinámicas, abiertas, con la finalidad de establecer la relación entre éstas y los usuarios para compartir e intercambiar conocimientos, noticias... según:

- Nivel educativo: los alumnos trabajan con los materiales de la BLIJ.
- Nivel profesional: redes de profesores que generen actividades basadas en los contenidos de la BLIJ: Facebook, Tuenti, Google...
- Proyectos de colaboración con los diversos niveles implicados en la educación.
- Del mismo modo, la vertiente educativa deberá tener en cuenta el diseño del catálogo de la BLIJ para convertir en amigables las búsquedas de información, así como la ordenación y selección de contenidos de la BLIJ por edades y la contextualización temática.

Otros caminos

LA BVMC está trabajando en el Primer Portal Móvil de contenido cultural en español, que permitirá la reproducción de obras de autores clásicos en cualquier dispositivo móvil. Así mismo, la Cervantes ha puesto en marcha un servicio de edición bajo demanda.

Conclusiones

Al mismo tiempo que se continúan desarrollando los planteamientos actuales de la BLIJ y su reestructuración en portales temáticos, cronológicos... se trabaja ya en la relación de la BLIJ con el usuario lector y entre los usuarios lectores, la creación de comunidades en torno al libro, la integración de las redes sociales que potencien la interacción; la digitalización de fondos y la investigación en el aula mediante el uso de los contenidos de la Biblioteca; su americanización... Son los objetivos propuestos para esta década: nuevos lectores y nuevos tiempos para la red; nuevas formas de aproximarse a la lectura; un nuevo marco en el que deberá potenciarse la relación de la Biblioteca con el usuario: como biblioteca universitaria y de investigación, como biblioteca de usuarios relacionados con la enseñanza primaria y secundaria (profesores y alumnos), y como biblioteca de lectores en general, que se aproximen a obras y a autores con capacidad de relacionarse de forma recíproca y de participar.

Fuentes Electrónicas

- PEDREÑO, Andrés: “X Aniversario de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes”, <http://bibliotecas-digitales.blogspot.com/2009/06/x-aniversario-de-la-biblioteca-virtual.html> [Fecha de consulta: 17 de febrero 2010]

Formas mixtas de LIJ: papel y cibernética

Elsa Aguiar (España)

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, ejerció como profesora de Secundaria, y desde hace 15 años trabaja en el sector editorial: primero como editora de libros de texto, y más tarde como coordinadora de la página Web para jóvenes www.fueradecalse.com. Actualmente es Gerente Editorial de las Publicaciones Infantiles y Juveniles de Ediciones SM España.



En algunas personas relacionadas con el mundo del libro infantil y juvenil, la sola lectura del título de esta intervención seguramente ya provoca una sensación de pereza, de “con lo cómodo que es leer mi novela y que no me compliquen más”. Probablemente esta sensación sea algo normal, algo que tiene que ver con nuestra resistencia al cambio, a la introducción de novedades que nos obligan a replantearnos cómo hacemos las cosas, a repensar los procesos, las fórmulas, los sobrentendidos.

En ese sentido, es muy representativo este vídeo de un pobre monje “intentado aprender” a utilizar un libro (puede verse en <http://www.youtube.com/watch?v=93SgXeu-SeY>): este monje, acostumbrado a leer en pergamino, encuentra engorroso y complicadísimo el uso de un libro, así que avisa a “ayuda de escritorio”, que debe mostrarle cómo pasar las páginas hacia delante y hacia atrás, cómo no se ha perdido la continuidad entre las diferentes páginas, e incluso tiene que tranquilizarle acerca de la permanencia de las letras una vez cerrado el libro.



Por supuesto, la conclusión para el usuario de esa nueva herramienta que es el libro es que los pergaminos eran mucho más cómodos, fáciles de utilizar, baratos... Una situación perfectamente trasladable a lo que sienten muchas personas actualmente respecto a los formatos electrónicos.

Lo que sí es un hecho es que, en la cadena de valor del libro, los autores y los editores probablemente estamos siendo los más perezosos a la hora de incorporar las nuevas tecnologías a la creación de productos literarios. Lectores, distribuidores, mediadores... están ya viendo las oportunidades que les ofrecen las TIC.

Es el momento de que autores y editores hagamos lo mismo: plantearnos cómo podemos aprovechar creativamente las nuevas oportunidades. Y los *géneros mixtos* (o híbridos) son, en ese sentido, un interesante punto intermedio en la evolución de un soporte a otro, porque nos permiten seguir teniendo el elemento que nos resulta familiar, el libro en papel, sin renunciar a las posibilidades que nos ofrecen los nuevos medios.

Vamos a hacer un breve repaso de *algunas* de esas posibilidades, y veremos también cómo pueden relacionarse con la literatura en papel.

Aunque hay muchas tecnologías y muchas formas de aplicarlas, vamos a agrupar todas ellas en cinco apartados que, de alguna manera, pueden ser un resumen de las diversas posibilidades que ahora mismo ofrecen las tecnologías. En cada uno de esos apartados vamos a presentar al menos un ejemplo de algo que está en marcha; pero no debemos perder de vista que lo realmente interesante es no dejar de pensar en las posibilidades creativas que ofrece cada una de estas opciones. Estos serán los cinco apartados:

1. Un libro ya no es un libro: cross-media.
2. Ruptura de la linealidad: el hipertexto.

3. Socialización de la obra: la Web social.
4. Literatura multisensorial: vídeo, música, realidad aumentada.
5. Vínculos con la realidad: mapas, códigos bidi, realidad alternativa.

1. Un libro ya no es un libro: cross-media



Ahora mismo ya no se lee solo en papel, sino en *dispositivos muy diversos*: e-readers de tinta electrónica, móviles de diferentes características, ordenadores personales, tabletas...

Nuestra actitud ante este hecho (el lector tiene a su disposición cada vez más dispositivos, incluido el libro en papel, para disfrutar de la obra literaria): hay dos caminos posibles, no excluyentes entre sí:

- Podemos hacer *que el dispositivo sea irrelevante*, es decir, que la misma obra se pueda leer en diferentes formatos (de hecho, hay ya varias investigaciones que demuestran que mucha gente no es capaz de recordar si determinado libro lo leyó en papel o lo leyó en un Kindle u otro dispositivo similar).
- Pero también podemos *aprovechar las capacidades únicas* de cada dispositivo. Por ejemplo, la *novela por móvil*, que en Japón ha conseguido mucho éxito y que se basa en el hecho de que el lector recibe cada mañana un fragmento, a menudo escrito un rato antes por autores, profesionales o no. De este modo, el hecho diferencial que supone leer en un dispositivo móvil es aprovechado como elemento sustancial en la generación de la novela.

Incluso están apareciendo algunas fórmulas que intentan hibridar el formato papel con el formato electrónico. Un ejemplo curioso es el de los “Ride Ride Kids Books”, una fórmula desarrollada también en Japón. Se trata de la combinación de libros de cartón para niños con un elemento multimedia en el iPhone.



El usuario debe descargarse una aplicación de la App Store para el teléfono, que después se coloca en un hueco troquelado en el propio libro. En la pantalla del móvil se desarrollan imágenes en el mismo estilo que la ilustración del libro, que complementan y amplían el texto impreso en el libro.



2. Ruptura de la linealidad: el hipertexto

El *hipertexto* es una de las posibilidades más destacadas que ofrece Internet (aunque no es una novedad que haya traído la red: puede decirse que ya se utilizó también en novelas en papel, como *Rayuela*, o en las novelas para niños del tipo *Elige tu propia aventura*), y probablemente, es la utilidad que más se ha analizado, e incluso se ha aplicado a algunos prototipos. El hipertexto ofrece la posibilidad de romper la linealidad de la lectura, dando al lector un papel relevante en la elección de los diferentes caminos narrativos.

Un ejemplo disponible ahora mismo en la red es la novela *The (former) general in his labyrinth*, que forma parte de un “experimento” (“We tell stories”) de la editorial Penguin, en el que, a lo largo de seis semanas, otros tantos autores exploraron diferentes posibilidades creativas de la red (disponible en <http://wetellstories.co.uk/stories/week6> y al que nos referiremos varias veces, dado que es una de las pocas iniciativas consistentes de literatura en la red de las que disponemos).

En *The (former) general in his labyrinth* se exploran las posibilidades que ofrece el hipertexto incluso en la disposición formal y visual de la página, de modo que el lector puede enlazar con acontecimientos anteriores a lo narrado en el espacio central (hacia la izquierda), posteriores a lo narrado (hacia la derecha) y con situaciones sincronas con respecto a lo narrado (arriba y abajo), y que suelen ser reflexiones, conversaciones con otras personas, etc.

En cada página aparece un recuadro que muestra, en forma de grafo, las posibilidades de lectura que tiene en esa página concreta, a modo de guía para los lectores, que pueden ver de un solo vistazo las ramificaciones y sub-ramificaciones que tiene cada una de las alternativas.

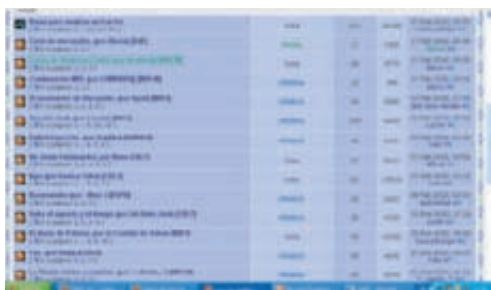


3. Socialización de la obra: la Web social

La aparición de las herramientas que permitieron el desarrollo de la llamada *Web social* han supuesto un enorme cambio en el uso y las posibilidades de Internet: los blogs, las redes sociales y, en general, la posibilidad de subir contenidos creados por los usuarios, abren todo un nuevo abanico de posibilidades para la literatura. Estas tecnologías permiten que, más que nunca, *el lector se apropie del universo ficcional del autor* y lo devuelva en forma de nuevos contenidos elaborados. Igual que ocurría con la ruptura de la linealidad de la obra, esta apropiación no es algo nuevo cuya aparición haya posibilitado Internet (siempre se ha dado esa apropiación por parte de los lectores, que continúan y completan la obra que les ha gustado), pero sí es un hecho que las herramientas que actualmente ofrece Internet facilitan y favorecen enormemente esa tarea.

La literatura, entendida como acto comunicativo, es ahora más que nunca una conversación, mas bidireccional y más simétrica, entre el autor y sus lectores.

- Un ejemplo muy llamativo es el de los *fanfics* (Fan Fiction), los *fanarts*, e incluso los *fan tráiler*: narraciones, dibujos, cómics, novelas gráficas y vídeos realizados por los lectores basándose en el universo de ficción de sus obras literarias favoritas. El *foro de Laura Gallego* recoge una enorme colección de fanfics y fanarts sobre los personajes y situaciones de libros de la autora:



Fanarts:



En cuanto a los fantráiler, es fácil encontrarlos tecleando los títulos de los libros en el buscador de you tube:

Memorias de Idhún (disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=f6D6ecRDoZo&feature=related>)



Diabólica (disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=r7ViyeYFmM>)



- Un caso muy especial de utilización de las posibilidades de la web social es *El libro flotante de Caytran Dolphin*, de Leonardo Valencia, un autor mexicano afincado en Barcelona, que publicó en 2006 la Editorial Funambulista. Se trata de una novela que trata sobre la creación (un misterioso libro, que ejerce una influencia letal sobre todos los que lo poseen, y un hombre que pretende acabar con el único ejemplar que queda de él), que se completa en una web que hace posible la participación de los lectores en la reescritura del texto: www.libroflotante.net con una web que permite la escritura colaborativa y progresiva.



- Y un ejemplo muy reciente en novela juvenil es *The Amanda Project* (www.theamanda-project.com), publicado originalmente por la editorial Harper Collins (disponible en septiembre de 2010 en España, publicado por la editorial SM, en www.proyectoamanda.com). En este caso se trata de una serie de ocho libros. En el primero se plantea el caso de Amanda, una chica que aparece en un instituto a mitad de curso, cambia la vida de tres chavales de su curso (que no se conocen entre ellos) y desaparece. Desesperados, deciden montar una web para intentar que otras personas que puedan conocer a Amanda puedan dejar allí sus mensajes y para que todos los lectores de la novela les ayuden a desentrañar el misterio.



- De este modo, la web se convierte en un lugar de encuentro entre los lectores de la serie, que comentan las pistas, establecen hipótesis e imaginan cómo puede continuar la historia, además de poder establecer sus perfiles e interactuar, como en una red social cualquiera, con el resto de lectores.



- Un último ejemplo curioso es el de la novela *Canciones para Paula*, del periodista Francisco de Paula, editada por Edebé. En este caso, el autor, bajo el pseudónimo *Bluejeans*, comenzó a publicar una novela en Tuenti. Poco a poco fue haciéndose cada vez con mayores seguidores y saltó a otras redes sociales: Facebook, Myspace... Finalmente se publicó en papel, incluyendo el final, que no estaba disponible en las redes sociales.



4. Literatura multisensorial: vídeo, música, realidad aumentada. Los Vooks.

La unión de la escritura y las tecnologías permite que hablemos de una literatura compuesta de palabras tanto como de fotos, vídeos, música... de momento. En este caso, ya podemos hablar de varios ejemplos concretos:

- Un caso es *Slice*, otra de las novelas que forman parte del proyecto “We tell stories” de Penguin (www.wetellstories.com). Se trata de una novela que toma la forma de dos blogs, el de una chica y el de sus padres. Cada uno de los personajes, a través de las entradas que va escribiendo a lo largo del tiempo, va haciendo avanzar la acción, y ambas narraciones permiten construir la trama de la novela. Pero la narración no se realiza solo mediante las entradas de texto, sino también mediante las fotografías que van incluyendo, algunos vídeos y la posibilidad de interactuar en Twitter.



- Otra posibilidad, que hasta hace poco estaba más restringida a las publicaciones divulgativas, pero que ya empieza a saltar a la narrativa, es la de la *realidad aumentada*. Se trata de una tecnología que permite “imprimir” virtualmente una serie de datos sobre determinadas imágenes que, al ser captadas por la cámara de un ordenador o de un móvil, procesa la información sobreimpresa y construye una imagen tridimensional en la pantalla del ordenador, pero sobre la fotografía del libro. De este modo, hay

dos lecturas posibles en paralelo: la primera es la del libro en papel, con sus ilustraciones impresas, pero hay una segunda lectura, que se hace en el ordenador y sobre el libro que, en este caso, muestra los recuerdos del niño protagonista, en un lenguaje de ilustración completamente distinto, mucho más onírico y que permite imágenes en movimiento que trascienden incluso los límites de la página de papel. Se trata de una posibilidad muy sugerente si se sabe aprovechar desde la propia concepción de la historia.



- Otra de las grandes posibilidades que nos ofrece Internet es la de establecer *vínculos entre la ficción y la realidad*, contando para ello con mapas, códigos bidimensionales, realidad alternativa...

Un ejemplo que intenta aprovechar esta fórmula es la novela *The 21 steps*, de Penguin, también perteneciente al fructífero proyecto www.wetellstories.com, que debe leerse siguiendo un itinerario establecido en Google Maps, de tal modo que el espacio se incorpora a la ficción como un personaje más.



También los llamados *códigos bidimensionales* (Bidis, QR Codes, etc.) permiten una explotación creativa. Estos códigos, similares a los códigos de barras, permiten imprimir en un libro en papel una dirección de acceso a un contenido concreto en Internet, que se puede ver en el ordenador o, preferiblemente, en el móvil. De este modo, se establece un vínculo entre dos lenguajes (la narrativa y la imagen) y entre dos soportes (el papel e Internet). Un ejemplo claro de uso de esta tecnología (aunque aplicado a libros de viajes, no a narrativa) es el de la editorial gallega Netbiblio (pueden verse en www.bidibooks.com).



Libros con códigos bidimensionales impresos



Código bidi, que se genera mediante una aplicación gratuita disponible en Internet



Encuadrando el código bidi en la aplicación correspondiente, se pueden ver en el móvil vídeos, fotografías y páginas web disponibles solo para los usuarios de estos libros.

- La llamada *realidad alternativa* permite crear regiones de ficción débilmente acopladas en Internet y esperar a que los lectores las encuentren. Se trata de *inocular partículas de ficción en la realidad*, de modo que solo algunos lectores las descubran. Hasta ahora se ha hecho en algunas películas, como *Cloverfield*; series de TV, como *Perdidos*; o novelas, como *Under the Dome*, de Stephen King.

En LIJ se ha hecho en algunas ocasiones (como en www.eldiariodecat.com, para apoyar el lanzamiento de una novela de Laura Gallego - *Dos velas para el diablo*, de Ediciones SM). En este caso, el blog era de la protagonista de la novela, una chica que viene a España desde Polonia. Como la historia contada en el libro comienza justo cuando ella llega a España, durante el mes anterior al lanzamiento de la novela se estuvieron publicando entradas en el “blog de Cat” (la protagonista), que iba narrando cómo conseguía llegar a España, e iba adelantando algunas de las claves de la historia.



La novela *El silencio se mueve* de Fernando Marías, publicada por Ediciones SM en octubre de 2010, aprovecha estas posibilidades en la propia trama de la novela, no como elemento de promoción. De este modo, el protagonista utiliza información disponible en Internet (y generada específicamente para este proyecto) para avanzar en la investigación que debe llevar a cabo acerca de su pasado. Así, varias páginas web, blogs, material de papelería e incluso recortes de periódico y documentales son el apoyo con que cuenta el protagonista de la novela para su tarea. Pero, al poder ser consultados también por los lectores en la Red, se amplía la experiencia de lectura de la novela y se difuminan las fronteras entre ficción y realidad.



- Una forma muy elaborada de relación entre la narrativa con palabras y la narrativa mediante imágenes son los llamados *vooks* (unión entre los vídeos y los libros. Puede verse información detallada sobre ellos en <http://vook.com>). Básicamente, se trata de *versiones electrónicas de libros en papel*, es decir, que se pueden leer en dispositivos como el iPad o el iPhone, y en aquellos eReaders que también permitan la reproducción de vídeos y la navegación por Internet, como el Nuk, y que *incorporan la posibilidad de ver pequeños vídeos que completan la trama*.



Las posibilidades están muy desarrolladas en libros de no ficción, pero ya empiezan a desarrollarse también ejemplos de narrativa. Por ejemplo, con los libros de Sherlock Holmes.



Una reflexión final

En 1984 se presentaron en SIGGRAPH (una feria del sector de la tecnología) los primeros prototipos de animación 3D. Figuras girando en el espacio, como las de la imagen, que demostraban la creciente potencia de las computadoras para la creación de imágenes de síntesis:



En una de las salas, alguien presentó un pequeño corto de animación muy sencillo, que utilizaba la misma tecnología que en el ejemplo anterior, pero en esta ocasión utilizada para contar una historia: un pequeño personaje es perseguido por una avispa (ambos 3D), en el típico enfrentamiento de “a ver quién es más listo”.



La película causó sorpresa, y cuando todos preguntaron al autor qué herramientas tecnológicas había usado para conseguir aquel efecto, este contestó que el hardware y software

utilizado era el mismo, pero que él *había aplicado los principios que durante décadas llevaban utilizándose en la animación tradicional*, y, por tanto, sabía cómo mover las figuras geométricas de forma que el espectador les atribuyera emociones e intencionalidad.

Poco después, aquel hombre, John Lasseter, convirtió su pequeño estudio de investigación, llamado Pixar, en una de las mayores empresas de entretenimiento. John Lasseter había sido un pionero en *identificar las posibilidades creativas de las innovaciones tecnológicas, y explotarlas gracias a un profundo conocimiento de la tradición*.

Es tiempo de que autores y editores hagamos lo que John Lasseter supo empezar a hacer en los ochenta: *aprender a hibridar la buena narrativa con las nuevas tecnologías*.

La evolución en cualquier campo se produce gracias a dos fenómenos: diversidad y selección. Es necesario generar cientos de novedades diferentes para que apenas una de ellas tenga éxito. Hace tiempo, un bioquímico me contaba que solo uno de cada diez embriones fecundados sale adelante. Ante mi sorpresa por el hecho de que haya tantos niños en el mundo a pesar de todo, su respuesta fue “es que encontramos divertido intentarlo mucho”.



Y esa debe ser, desde mi punto de vista, nuestra actitud ante la literatura y las nuevas posibilidades de la tecnología: divertirnos intentándolo mucho, hasta que una de las fórmulas salga adelante.

Leer y escribir literatura al margen de la ley

Daniel Cassany (España)

Daniel Cassany es profesor e investigador de Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Licenciado en Filología Catalana y doctor en Didáctica de la lengua. Ha publicado más de 12 monografías y 80 artículos sobre lectura, escritura y didáctica de la lengua, entre los que destacan *Describir el escribir*, *La cocina de la escritura*, *Reparar la escritura*, *Construir la escritura*, *Tras las líneas*, *Taller de textos*, *Afilas el lapicero* y *Enseñar lengua*, en coautoría. Forma parte del consejo asesor de 15 revistas de Letras y Enseñanza de la Lengua en el ámbito hispano. Desde 2004 dirige un grupo de investigación sobre Literacidad crítica y sobre la comprensión y la producción de la ideología http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/. Ha sido conferenciante y profesor invitado de postgrados, maestrías y doctorados en universidades de más de 20 países en Europa, América y Asia. También ha colaborado con los Ministerios de Educación en España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura.



1. Presentación

A veces los chicos y las chicas se ponen a leer y escribir por su cuenta. Lo hacen fuera de la escuela, de la biblioteca o del centro cívico; al margen de los concursos literarios o de otras instituciones oficiales. A menudo se apartan de los géneros literarios establecidos, de los autores reconocidos, de

los cánones literarios y de los catálogos de las editoriales. Utilizan los recursos lingüísticos que aprendieron en la calle y que usan en su día a día, que no siempre siguen las convenciones establecidas, el currículum escolar o la normativa estándar. Escriben para sus amigos, para divertirse, para explicarse cosas que les importan, para conocerse mejor y sentirse más queridos. En esta comunicación exploraremos brevemente estas formas de literatura infantil y juvenil, que se producen “al margen de la ley”, como sugiere el título.

El primer apartado esboza las líneas fundamentales de esta aproximación al estudio de las maneras de leer y escribir literatura de los jóvenes. A continuación se describen algunos de los géneros particulares que utilizan los chicos, como la *ficción-manía*, las *historias realistas* o la poesía en los *fotologs*, además de caracterizarse la práctica literaria, o sea, la manera como se utilizan estos textos en la pandilla o el grupo de amigos, o dentro de lo que técnicamente denominaríamos “una comunidad de práctica” autogestionada de lectores y escritores. Acabaremos con algunas reflexiones sobre la manera cómo surgen y se

desarrollan estas prácticas letradas juveniles, y sobre la función que desempeñan en la vida de sus usuarios.

Los datos de esta comunicación proceden de un proyecto de investigación sobre las prácticas letradas vernáculas de los adolescentes españoles²⁷¹, o sobre lo que los chicos leen y escriben por motivación propia y fuera de la escuela. El proyecto pretende describir esas formas “autogeneradas” de lectura y escritura, y hallar las características que las hacen motivadoras o interesantes a los ojos de los chicos, con el propósito posterior de transferirlas al aula y al currículum escolar educativo, para poder ofrecer propuestas educativas que resulten más inclusivas y sugerentes para el alumno.

2. Una mirada descriptiva a la práctica vernácula joven

Aclaremos primero algunas cuestiones de enfoque, puesto que nuestra mirada tiene varias particularidades, si se compara con los estudios más habituales de literatura infantil y juvenil o sobre didáctica de la literatura:

- *Datos empíricos.* Como se dijo, los datos y las reflexiones que siguen proceden de una investigación sobre las prácticas lectoescritoras de los jóvenes, que abarca cualquier tipo de uso letrado vernáculo (realizado fuera de la escuela), sea literario o no. Aquí presentamos solo algunos datos relacionados con los usos literarios, y lo hacemos con una actitud científica: describimos, caracterizamos e intentamos comprender lo que hacen los jóvenes, cómo lo hacen y por qué, sin emitir juicios de valor sobre su calidad, idoneidad o valor. No hay espacio para la especulación literaria, pedagógica o filosófica.
- *Orientación etnográfica.* Este trabajo se inscribe en una orientación etnográfica conocida en el mundo anglosajón como *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios de Literacidad, o NEL), que hemos presentado en español en otros lugares (Cassany 2006a, 2006b y 2008), y que constituye un marco de estudio relevante para otros investigadores españoles (Poveda *et al* 2007, Casla *et al* 2008) y latinoamericanos (Zavala 2002, y Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. 2004). Tres trabajos previos que aportan datos e inspiración para esta comunicación son: Cassany, Sala y Hernández (2008), Sanz (2009) y Cassany (2010). Por ello, el “nosotros” que utilizamos no constituye una marca de modestia del

271 Los datos que se exponen aquí proceden del proyecto titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO, del 12-12-2007 al 12-12-2010), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del MEC, que desarrolla el grupo Literacitat Crítica, del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la UPF (<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>). Este grupo pertenece también a Gr@el - Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües (<http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/>), y cuenta con el reconocimiento de “grupo de investigación consolidado con financiación” y con el apoyo económico de la AGAUR (núm. 2009 SGR 803; resolución del 3-7-2009).

firmante de estas líneas, sino un recurso explícito para destacar la implicación de varios autores en la obtención de los datos que se exponen aquí.

- *Práctica letrada.* Priorizamos la descripción de la *práctica literaria* sobre la del *texto*, el *género*, el *autor o escritor* y el *lector*. El concepto de *práctica letrada* es fundamental dentro de la teoría los NEL, y se refiere a las maneras particulares con que las personas usan los textos en su día a día para hacer cosas relevantes en el contexto de sus vidas. Puesto que la lectura y escritura de literatura es un tipo de práctica letrada, aquí nos centraremos en la descripción de las prácticas literarias que desarrollan los niños y los jóvenes.
- *Práctica vernácula.* Los NEL distinguen también entre las *prácticas dominantes*, que ocurren en el seno de las instituciones sociales (escuela, administración, biblioteca, editorial), y las *prácticas vernáculas*, que ocurren en la vida privada de las personas, en la casa o en la calle, de manera espontánea y voluntaria. Nuestro interés se centra aquí en lo vernáculo y, en consecuencia, en lo que hacen los niños y los chicos por su cuenta, lo que les interesa más allá de las directrices del currículum escolar o del catálogo editorial. Prescindiremos entonces de los autores de prestigio, de los corpus literarios establecidos o de la crítica académica, que forman parte de “lo dominante”, y nos adentraremos en lo “vernáculo”, que constituye lo espontáneo, lo voluntario, lo fresco, lo improvisado.
- *Mirada ecológica.* Nuestra mirada es completa, integradora o inclusiva, porque describe de manera global todos los usos literarios que desarrollan los chicos y, sobre todo, los que han merecido menos atención: los vernáculos. Sabido es que la escuela y la academia han prestado escaso interés y han otorgado importancia mínima a los escritos cotidianos y privados que producen los chicos. Incluso en algunas ocasiones la escuela ha acusado a lo vernáculo (SMS, chats, mensajes de foros, etc.) de ser “culpable” de las dificultades ortográficas y expresivas que puedan tener los chicos en contextos escolares, “oficiales”. De algún modo, lo “vernáculo” acaba siendo como un agujero oscuro desconocido, una caja negra, en el conjunto de las prácticas literarias de niños y jóvenes.
- *Perspectiva émica.* Nuestra mirada también es comprensiva y significativa, porque adopta el punto de vista de los propios niños y jóvenes, autores y lectores de textos. Ya conocemos los puntos de vista oficiales, de la escuela, las editoriales o el currículum (de la “ley”), y aquí nos interesa analizar y comprender esos textos desde la mirada de sus propios usuarios.
- *Práctica electrónica.* Aunque nuestra investigación estudie tanto lo analógico (papel, libro) como lo digital, en esta comunicación nos centraremos en algunas prácticas electrónicas (ver Cassany 2010 para el estudio de casos literarios analógicos). En general, la emigración a Internet ha favorecido la práctica letrada vernácula. La red: a) permite con-

servar y distribuir con facilidad los escritos privados que antes permanecían ocultos; b) ha creado formas nuevas de comunicación (blogs, fotologs, foros o chats), que los jóvenes han adoptado con entusiasmo, y c) ha creado redes sociales, que los jóvenes han aprovechado para encontrar interlocutores. Como veremos con los ejemplos, las posibilidades comunicativas que ofrece Internet y cada uno de sus géneros electrónicos enriquecen notablemente las prácticas vernáculas.

- **Metodología.** Los instrumentos de investigación usados combinan técnicas de la etnografía (observación, entrevistas en profundidad) y del análisis del discurso (transcripción y análisis de entrevistas, levantamiento de corpus de textos y análisis). Los informantes suelen ser estudiantes de instituto y universidad, que leen y escriben en su vida privada y que han aceptado mostrarnos sus textos y hablar con nosotros al respecto, sobre lo que escribieron y leyeron en sus cinco últimos años.
- **Objetivos.** Creemos que las prácticas vernáculas, letradas y literarias, tienen sumo interés por varios motivos: a) son desconocidas; b) representan el conocimiento previo del alumno (lo que ya saben) y lo que les interesa, el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes; c) son formas autogeneradas, que los propios interesados aprenden a realizar de manera informal y con la ayuda de sus colegas, por lo que resulta curioso estudiar las condiciones en que se desarrolla este aprendizaje informal, y d) en algunos casos (ficción-manía, historias realistas) son formas originales y novedosas de plasmar inquietudes literarias.

3. ¿Qué leen y escriben?

Veamos primero algunos de los géneros más populares y representativos entre los jóvenes. En el apartado de narrativa veremos dos tipos de ficción que tienen lazos en común: la *ficción-manía* y las *historias realistas*. En el apartado de lírica veremos que la lectura y la escritura de poesía se incluye en varios géneros electrónicos, como el *foro* y el *fotolog*.

3.1. Ficción-manía

En pocas palabras, la ficción-manía es la recreación del universo de una obra popular previa, que escriben y leen sus seguidores para deleite personal (Black 2008: 10). Por ejemplo, los seguidores apasionados (fans o fanatic) de *El señor de los Anillos*, de la serie televisiva *Perdidos* o del cómic manga *Naruto* –por poner ejemplos de varios medios– pueden escribir nuevas aventuras (fiction), tomando elementos del original (personajes, argumento, ambiente, etc.) e introduciendo más o menos novedades: la infancia del hobbit Frodo, la coincidencia de los protagonistas de *Perdidos* con los de *Crepúsculo* (lo que se denominaría un crossover en la terminología fanfic), la visita de Naruto a la escuela de

los autores y lectores, etc. El primer término inglés (fanatic fiction; también relacionado con los fanzines, las publicaciones amateurs y populares) se redujo hasta el actual fanfic, que también se usa en español y en otras lenguas, aunque aquí preferimos emplear la propuesta hispana de Marcos García (2009: 167; ver también 2007 y 2008).

Resulta difícil delimitar con precisión la ficción-manía, porque mezcla varios medios (literatura, televisión, cine, cómic, videojuegos) y varios géneros (ciencia-ficción, literatura fantásticas, sagas juveniles, etc.); porque se presenta en distintos grados, desde la reutilización aislada de un personaje en un escrito original hasta la recreación detallada y completa del universo de una obra (imitación, parodia, cita, etc.), y porque tampoco es una práctica novedosa. Como reconoce Jenkins (1992) y como muestran los manuales de literatura, los clásicos populares de todas las épocas y culturas (Homero, tragedias griegas, Quijote, Lazarillo, Dickens, etc.) fueron objeto de secuelas, parodias y revisiones a lo largo de la historia.

Pero se cita como origen de la ficción-manía actual al boom que provocó la serie de ciencia ficción *Star Trek* a partir de 1966, cuando sus apasionados seguidores (los trekkers) fundaron clubs y organizaron encuentros para compartir sus intereses, disfrazarse como los protagonistas de la serie, aprender el lenguaje klingon de los alienígenas e intercambiar las narraciones escritas que imaginaban con los mismos personajes de la saga. La llegada de Internet facilitó que los seguidores de esta u otras series conectaran entre sí y encontraran espacios y modos de desarrollar sus actividades.

En la figura 1 podemos ver la página inicial de una web de ficción-manía en español, que muestra algunos rasgos de esta práctica literaria²⁷²:



1. Página inicial de una web de ficción-manía en español (www.fanfic.es <1-8-2009>)

272 Incluimos varias capturas de las webs y blogs citados, aunque no siempre podamos mostrar todo el contenido y aunque las reproducciones no tengan suficiente calidad como para poder leerse en esta edición. Por este motivo el texto explicita los datos más relevantes.

- Participación alta: 15.306 miembros; 3.956 autores; 7.829 fanfics completos y 40.961 capítulos.
- Inclusión de varios medios de comunicación: se distinguen fanfics de *animemanga* [559], *literatura* [536], *videojuegos* [121], *cómic* [18], *películas* [65], *cartoon* [38] y *series TV* [44], además de 1876 *originales*²⁷³.
- Interés en obras juveniles populares, como *Crepúsculo* [0], *Dune* [1], *Memorias de Idhun* [13], *El señor de los anillos* [8], *Harry Potter* [300], *Vampiros* [4], *Dragonlance* [1] y *Otros Resultados* [53], según las categorías del subíndice *Literatura*.
- Uso de varias indicaciones para orientar a los lectores. Es muy reveladora la barra de navegación, que clasifica los textos según su audiencia potencial (todos los públicos, + de 13 años, + 16, +18), los subgéneros (viaje en el tiempo, *songfic*, romance, universo alternativo, drama, angustia, etc.), o algunas advertencias sobre el tema del texto (incesto, tortura, muerte, *lemon* [o contenido sexual], etc.), o sobre la forma y la estructura (lenguaje obsceno, presencia de *spoilers* [avance o descubrimiento de hechos futuros en la trama]), etc. Estos indicadores también aparecen en la ficha de presentación de cada texto, que sirve de presentación de cada fanfic y que incluye, además, un listado de personajes, la mención de la obra concreta de referencia, las fechas de inicio y actualización última, el número total de palabras y capítulos, su carácter acabado o inconcluso y el número de lecturas que ha tenido hasta el momento.
- Uso de varias reglas para orientar a los autores con la escritura. A continuación reproducimos de manera literal algunas, para mostrar también el tono con que el webmaster se dirige a los miembros de la web:
 - Queda completamente prohibido el plagio: la autoría del fanfic a publicar debe ser propio y no de otra persona. Si se trata de fanfics traducidos tened antes el consentimiento de su autor y advertir que es una traducción, poned el nombre del autor y donde encontrar el original. Es plagio coger un libro y copiar su contenido haciendo tan solo algunas modificaciones. [...]
 - No se permiten fanfics ni capítulos sin argumento.
 - No están permitidas los relatos cuyos protagonistas sean los actores/actrices o deportistas.

273 Se trata de historias variadas (ciencia ficción, fantásticas, amor, etc.) con personajes “de creación propia”, o sea, que dejan de ser estrictamente ficción-manías. Es significativo tanto la existencia de esta categoría, como el alto número de autores y lectores de la misma, lo cual sugiere que el fenómeno de la ficción-manía es solo un medio o un estímulo para desarrollar los intereses de escritura y lectura literaria de estos jóvenes, que van más allá de la recreación de sus series, personajes y obras favoritas.

- Revisad antes de publicar la ortografía y la gramática. Tened en cuenta que en idioma español existen estos símbolos “¿ i”. No poner mayúscula al principio de las oraciones o nombres propios es falta de ortografía.
- No se permiten fanfics que tengan formato chat, ni SMS, *emoticons*, abreviaturas,...
- Los resúmenes deberán contener un resumen de la historia y nada más; o sea, que nada de explicaciones, contador de capítulos, notas sobre actualizaciones, peticiones para que lean vuestro fanfic, explicaciones de por qué se ha escrito, etc.

A título de ejemplo, la figura 2 muestra las imágenes que encabezan tres fanfics sobre Harry Potter, en una web exclusiva para esta saga. *Albus Potter* sigue las aventuras del hijo mediano de Harry. *Harriet Potter* relata una clase de Hogwarts en la que los alumnos deben cambiar de sexo y Harry (ahora Harriet) tiene la regla, se viste con ropa de mujer, sufre burlas y acoso de sus amigos. En la tercera imagen, que corresponde a *Padres demasiado jóvenes*, vemos cómo la iconografía manga se asocia con esta saga británica.



2. Portadas de varios textos de ficción-manía sobre Harry Potter.

En resumen, podemos ver que la ficción-manía constituye una práctica literaria frecuente, basada en la escritura y la lectura de unos géneros literarios particulares, desarrollados a partir de obras juveniles populares. En el apartado 4 comentaremos otros rasgos de la misma.

3.2. Historias realistas

Otro género frecuente en la práctica literaria juvenil en línea son las narraciones que incluyen personajes inspirados en el propio autor, sus amigos o los compañeros de la pandilla, que recrean hechos y situaciones reales vividos por los mismos y que describen lugares y ambientes de su entorno. Así, algunos personajes adoptan los nombres y algunos rasgos físicos o psíquicos de los lectores y del autor de los textos; la trama puede relatar acon-

tecimientos que ocurrieron recientemente en la vida de los amigos, mezclados con otros elementos ficcionales, como en este primer capítulo de “Comienzo en la playa”, una de las narraciones de *Neolitera*, que es un foro de intercambio y comentario de textos de un grupo de chicas catalanas de 17-19 años.



3. Neolitera. Inicio de una historia realista²⁷⁴

En esta figura comprobamos que Arichan, la autora del mensaje, es también coprotagonista del relato (*Ari* en los diálogos y *Arantza* en boca del segundo personaje, Cristina) y narradora en primera persona. En una entrevista con esta autora, supimos que vivía con su padre -en contraste con el texto-, pero que la visita a la playa con que se inicia la trama ocurrió realmente. La trama posterior de esta narración de 23.000 palabras, que ocupa 12 pantallas de la web y unos 59 DINA4, mezcla otros hechos reales con situaciones ficticias, en los que participan personajes inventados y otros que son *alter egos* de amigos de la autora.

La figura muestra también otros rasgos de esta práctica literaria: a) la autora se presenta en la columna izquierda con algunos datos (nombre, ubicación y una frase: *adicta a Tom Kaulitz*) y una fotografía (que no muestra su persona); b) el mensaje incluye una presentación breve escrita en lenguaje informal y marcada con color lila, que se distingue del primer capítulo del relato, escrito en español estándar y marcado en negro; c) este primer capítulo del relato se envió el 23-12-2006 y consta de 202 (hasta 30-4-2009 le siguieron 28 capítulos más, de extensión muy variada, hasta 1500 palabras. En total, el relato recibió hasta esa fecha 169 mensajes y 1.805 lecturas).

Finalmente, este breve fragmento ejemplifica también algunos de los rasgos estilísticos del género: a) abundan los diálogos teatrales, que permiten “escuchar” las voces auténticas de los personajes inspirados en la realidad; b) las acotaciones no son ni frecuentes ni detalladas o extensas; c) se destacan las emociones con el uso muy repetido de recursos tipo-

274 Figura 3. Inicio de la historia realista *Comienzo en la playa*, en el foro Neolitera. <http://neolitera.mundoforo.com/comienzo-en-la-playa-vt2.html> <24-4-2010>

gráficos (signos de exclamación e interrogación, puntos suspensivos, repetición de letras, mayúsculas no iniciales), que coinciden con el cómic o los SMS, y d) se utiliza un lenguaje muy coloquial (*joder, porfa, tía*).

Si bien muchos estudios sobre la escritura en línea de jóvenes destacan la presencia de elementos autobiográficos en la ficción-manía (Lankshear y Knobel 2008: 116; Black 2008: 83), o en los blogs y los fotologs (Sanz 2009: 48), así como la importancia que tiene este hecho en el conjunto de la práctica literaria y en la vida de los chicos, no hemos encontrado referencia alguna sobre la existencia de un género específico, como el que proponemos aquí. Por ello hemos tomado la denominación *historia realista* de las propias palabras de los autores (del foro Neolitera). Creemos que se trata de un género diferente de la ficción-manía o de una narración autobiográfica, porque posee suficientes rasgos específicos. En el apartado 4 comentamos otros rasgos al respecto.

3.3. *Lírica: poesía y prosa*

No hemos encontrado en línea espacios o prácticas vernáculos y exclusivas de poesía para niños y jóvenes, pero sí es habitual la presencia de textos poéticos en diferentes contextos, como blogs y fotologs o foros de intercambio de textos. Las manifestaciones poéticas son variadas, en verso o en prosa, y consisten en creaciones originales o en reproducciones parciales o completas de la letra de canciones de grupos de música o de autores de la historia de la literatura, en su idioma original o traducidos. Veamos algunos ejemplos particulares.

El citado foro Neolitera presenta una sección de “poesías” que tiene escasa participación (5 textos) si la comparamos con el resto de secciones. Entre los textos enviados hallamos un poema famoso en catalán, del gran poeta Joan Maragall, que la autora envía bajo el título *Oda a Espanya (menkanta)*, donde destaca la expresión “me encanta” añadida al título original del poema, y que indica cómo la autora se “apropia” del texto y lo presenta a sus amigas lectoras.

En este foro también destaca este poema (figura 4), que generó la secuencia de comentarios que reproducimos al lado, después de que Ari enviara o posteara el poema:

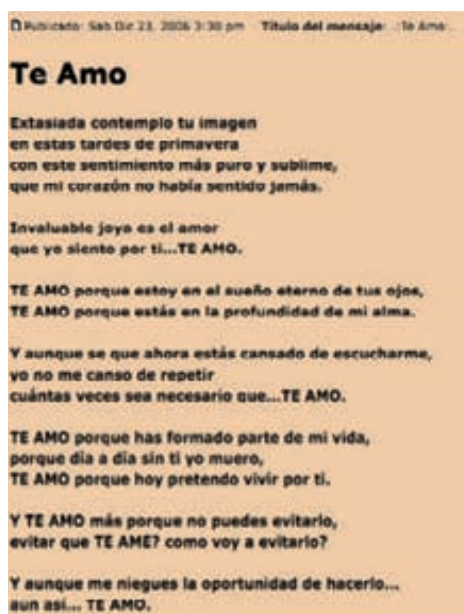
1. Simbelmynë escribe este mensaje:

joer ja se k mestimes pero no u pregonis XD [traducción del catalán: joder, ya sé que me quieres, pero no lo difundas; con el emoticón final de carcajada: XD]

2. Ari responde con un simple: ¬¬

3. Simblemynë replica: *no disimulis mes k ja u saptotom Xdf* [traducción del catalán: no disimules más que ya lo sabe todo el mundo]

Cabe destacar que Simblemynë, nombre de una de las participantes en el foro, escribe en catalán informal con el código ideofonemático (ver apartado 4), de manera que la práctica de enviar el poema, leerlo y comentarlo mezcla diferentes idiomas y registros.



4. Poema de Neolitera²⁷⁵

En una entrevista, la autora del envío reconoció que había encontrado este poema en la red y que, puesto que le había gustado mucho, lo había copiado y enviado a Neolitera para que lo gozaran también sus amigas, las cuales, como muestran los comentarios, habían sabido darle un significado relevante al texto. No recordaba ni su autor auténtico ni el lugar de la red en el que lo había encontrado, ni le parecían importantes estos datos. Se trata, pues, de un ejemplo claro de *remix* o de “rapiña textual”, como sugiere Jenkins (1992) y que es una práctica habitual entre los jóvenes en línea (ver apartado 4).

En su estudio sobre la escritura joven en línea, con webs, blogs y fotologs, Sanz (2009) muestra numerosos ejemplos del uso de la poesía para crear significados en la vida de los jóvenes: letras de canciones para felicitar en fechas destacadas o hacer dedicatorias, fragmentos de poesía usados como pie o comentario de fotos, etc. Entre los 14 jóvenes de 14-15 años que entrevista esta investigadora, hay dos chicas que incluyen poemas de creación propia en sus espacios: “Mireia publica narraciones y prosa poética en su fotolog, con fotografías propias no relacionadas con el texto, donde aparece sola o acompañada con amigas. Mar escribe poemas, y utiliza algunos fragmentos de los mismos como pie de

275 Figura 4. Poema en el foro Neolitera. <http://neolitera.mundoforo.com/te-amo-vt8.html> <24-4-2010>

página para sus fotografías de gran calidad estética; en ellos destaca la relación estrecha entre texto e imagen” (ver figura 5).



5. Fragmentos de poemas de Mar como pie de sus fotos (Sanz, 2009: 38)

En ambos casos, esas autoras postean sus textos en sus blogs para una red cerrada de lectores, reclutada entre sus compañeros de clase y sus amigos, que tienen seleccionado el blog entre sus “favoritos”, que leen y comentan cada entrada, y que también pueden interactuar fuera de la red.

4. Sobre la práctica literaria

Veamos ahora algunos rasgos generales y comunes de las prácticas lectoras y escritoras anteriores, que establecen diferencias importantes con relación a las formas tradicionales de lectura y escritura en papel. Veamos primero algunas cuestiones relativas a los textos:

- *Formato electrónico.* Los textos y géneros literarios mencionados se “publican” en la red, en los diferentes formatos que se ofrecen. Así, los ejemplos de ficción-manía proceden de webs especializadas en varios idiomas y temas; pero un grupo de amigos puede abrir y gestionar su propio espacio (como Neolitera) en cualquier servicio gratuito de foro (como Mundoforo). Del mismo modo, cualquier joven puede abrir su blog o fotolog (en Blogger o en Wordpress), invitar a sus amigos a leerlo y crear un espacio personal de intercambio de escritos. Sin duda, cada uno de estos formatos (web, foro, blog, o las más recientes redes sociales, como Facebook) impone su diseño, sus recursos y sus limitaciones a la comunidad de autores y lectores, que pasan a moldear sus prácticas literarias en este contexto, como vimos con las reglas del webmaster de ficción-manía en español (apartado 3.1). Cada uno de estos formatos puede determinar algunos rasgos del texto (extensión, tema, estilo, presencia de fotos) y de su uso (tipo de comentarios, tono de los mismos, identidad del autor y de lector, etc.).

- *Multimodalidad.* Como hemos mostrado más arriba (figuras 1, 2 y 5), muchos de estos textos integran varios elementos no-verbales, como emoticones, tipografía diversa o fotos (incluso música y vídeos). Cada formato electrónico ofrece algunos recursos de base (diseño, colores, tipografía), pero los autores también suben sus propias fotos, y aprovechan estas posibilidades para crear significados con elementos no verbales.
- *Plurilingüismo y diversidad dialectal.* Muchos de estos textos utilizan varios idiomas de manera armónica y espontánea. Así, los jóvenes catalanes alternan catalán y español (figura 4), pero también es habitual encontrar pequeños fragmentos en inglés u otros idiomas, a partir de elementos culturales populares, como la música o el manga. Tampoco es raro que en línea conecten autores y lectores de lugares lejanos, que quizás nunca lleguen a encontrarse y que compartan en línea su afición a estas formas de literatura, como en estos comentarios al fanfic de NezalXuchitl titulado Lady Ancalime²⁷⁶, de la saga de *El señor de los anillos*:

Escrito por Ambarina para “Capítulo 13”:

Porfa regresa me gusto mucho la forma en q narras la historia!!... ojala vuelvas pronto!!!

Escrito por Galaxia para “Capítulo 13”:

¡Yo también espero que regreses pronto!!! No puedes dejarme así XD Aiss Earendur si te cogiera por es dejarme así banda... XDD ¡¡Besos!!

Respuesta del autor NezalXuchitl:

Hijoles, me muero de pena contigo ☹

Dos fics de ESDLA que me lees y dos que tengo incompletos. Este fue mi primer fanfic que escribí, uuuy, allá por el año 2003, creo, en uno de los extintos grupos msn y que tenia mas faltas de ortografía que nada. Un buen día...

Ambarina y Galaxia comentan el último capítulo del fanfic, mencionan lo mucho que les gustó, y animan al autor a seguir, en una muestra prototípica de este tipo de comentarios. Por el uso del verbo *coger*, podemos deducir que Galaxia es español, mientras que el autor ya se presenta como mexicano en su perfil de la web (Guanajuato, México) y, además, usa

276 Comentarios al fanfic Lady Ancalime. <http://www.fanfic.es/viewstory.php?sid=4641&index=1> <24-4-2010>

varios mexicanismos en su respuesta, como *Hijoles* o *pena* (vergüenza), lo cual no parece causar dificultad ninguna a su interlocutor español²⁷⁷.

- *Escritura ideofonemática*. En el ejemplo anterior, y también en los de las figuras 3 y 4, hallamos varios ejemplos de lo que hasta ahora hemos denominado escritura informal o coloquial, y que técnicamente conocemos como *código ideofonemático* (Torres i Vilatarsana 2003): se trata de esta escritura rápida y espontánea, que prescinde de varios rasgos (tildes, signos de puntuación con valor sintáctico, vocales recuperables), que utiliza diferentes recursos para expresar las emociones (emoticones, signos tipográficos, mayúsculas), y que coincide en parte con los mensajes de móvil y el chat (por la reducción gráfica), o con los cómics (por los recursos tipográficos). Es habitual encontrar este tipo de escritura en los comentarios que los lectores envían en línea a los autores de los textos leídos, pero resulta mucho más raro que se use dentro de los textos literarios, lo cual sugiere que los chicos tienen una conciencia bastante clara del valor que tiene esta forma de escritura, que a menudo suelen conocer como *lenguaje internet* o *código msn*. Así lo formulan en las entrevistas, en las que reconocen usar este código para la interacción conversacional con sus lectores, mientras prefieren usar el idioma normativo y estándar para escribir sus textos literarios.

En otros lugares (Cassany, Sala y Hernández 2008; Sanz 2009) hemos mostrado cómo los jóvenes usan este tipo de escritura para marcar su identidad (para marcar su “personalidad” y confrontarla con la escritura de ortografía estándar) y para reconocerse unos a otros en línea, de modo parecido al idiolecto o a los rasgos suprasegmentales de la voz. Pese a que a menudo la escuela y la ciudadanía critican esta forma de escritura por ser caótica y alejada de las convenciones, estos estudios sugieren que los chicos usan este código con criterio y orden, y que este desempeña funciones importantes para ellos.

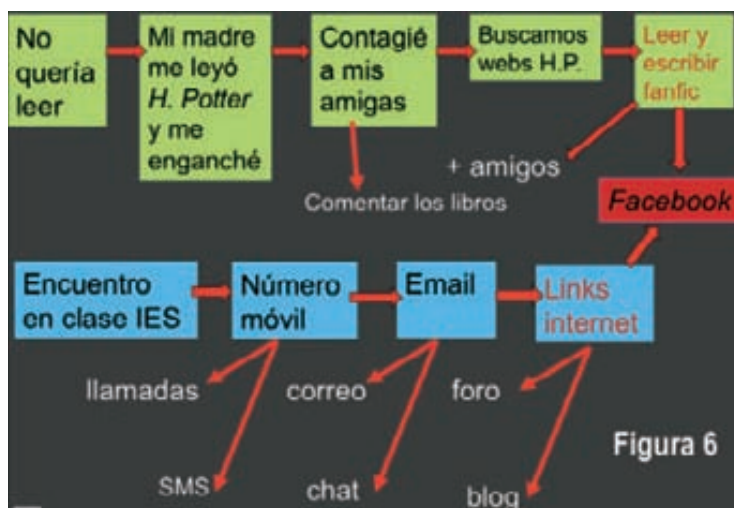
Veamos ahora algunas cuestiones relativas a la práctica lectora y escritora de estos textos:

- *Comunidades*. Como hemos visto, estas prácticas literarias ocurren en el interior de grupos de chicos y chicas que comparten ciertos intereses en común. En la red, estos chicos construyen sus identidades digitales, publican sus textos, los intercambian y aprenden unos de otros. Es precisamente el uso de estos espacios y de sus objetos textuales con la interacción entre los miembros lo que fomenta una suerte de aprendizaje informal y cooperativo, que no requiere profesor ni clases: estos chicos aprenden por su cuenta a crear un blog, a gestionar un foro y a colgar sus textos y fotos y a comentarlos. (Al

277 Este breve diálogo constituye un buen ejemplo de cómo la red pone en contacto aficionados a una obra (la saga de J. R. R. Tolkien en este caso) de diferentes continentes, como mencionamos en el apartado 3.2. Desde otra perspectiva, el hecho de que la red ponga en contacto a personas de procedencias culturales tan diversas favorece que sus intereses de lectura y de escritura se concreten con las obras más populares, que se difunden por todo el planeta gracias a los medios de comunicación de masas, en detrimento de obras más locales o menos divulgadas, aunque sean de igual o mayor calidad.

contrario, pensemos en las clases y los cursos formales que requerimos muchos adultos para poder realizar aprendizajes equivalentes sobre las TIC.).

En algunos casos, estos colectivos de autores-lectores actúan de manera parecida a las comunidades de práctica (Wenger 1998), como en el ejemplo de Neolitera o de los blogs con poesía, puesto que esos grupos se conocieron en el instituto de secundaria e interactúan habitualmente cara a cara, no solo para intercambiarse textos literarios. En otros casos, como las webs de fanfic, quizá el grupo actúa de manera más parecida a un espacio de afinidad, en los términos de Gee (2004) y Black (2008: 31), en el que los chicos comparten solo el uso esporádico de unos objetos textuales y de un espacio preestablecido de interacción.



6.

La figura 6 muestra los recorridos que siguen estas comunidades de aprendizaje y estos espacios. En el plano superior vemos el recorrido que siguió una autora entrevistada que se apasionó por Harry Potter, buscó información en la red al respecto, descubrió la ficción-manía y se “afilió” finalmente, como autora y lectora, a la web correspondiente. En el segundo plano se muestra el recorrido que siguieron los miembros del foro Neolitera, que se conocieron en el Instituto y que incrementaron su relación a medida que incorporaban artefactos tecnológicos y nuevas formas de comunicación. Es interesante notar que ambos grupos confluyen finalmente en la red social de Facebook (u otras equivalentes), a la que parecen emigrar una parte de las interacciones en línea juveniles.

- **Interacción.** En los ejemplos anteriores hemos visto cómo la práctica literaria que desarrollan estos jóvenes incluye tanto la elaboración de sus textos como la lectura y el comentario de los escritos de los compañeros. Aquí resultan esenciales los verbos postear o enviar, comentar y responder. Cabe hacer dos comentarios básicos al respecto. En primer lugar, en la red leer y escribir se entrelazan de un modo mucho más estrecho e

imbricado que en la lectura y la escritura en papel, donde resulta posible ser un buen lector sin escribir nada, y viceversa. De este modo vemos que una característica de la conocida Web 2.0 se aplica también a la literatura infantil y juvenil.

Por otra parte, según nuestras entrevistas, es precisamente este componente interactivo el que resulta más interesante y motivador para los chicos y chicas, puesto que es aquí donde pueden usar los recursos literarios y lingüísticos para “construir” una identidad ante sus colegas y para estrechar los lazos con ellos. En definitiva, ante la pregunta que hicimos a varios chicos de por qué leían y escribían estos textos en la red con mucho más interés que en las tareas escolares más o menos equivalentes, obtuvimos la respuesta de que eso les permitía estrechar los lazos con sus amigos, comunicarse con ellos de otro modo, fortalecer su identidad e indagar con más profundidad en las de los compañeros. Al contrario, algunas de las prácticas lectoras escolares les resultaban inconexas y desvinculadas de su mundo y de su identidad.

- *Modos.* En los ejemplos anteriores también hemos visto varios modos de “publicar” textos en línea, desde la creación original y la traducción al denominado *remix*, que corresponde al conocido “copiar y pegar”. Así, vimos cómo el webmáster de ficciónmanía daba instrucciones específicas contra el “plagio” (apartado 3.1), y vimos también después cómo una autora “copiaba” de la red y “pegaba” en su web un poema completo, sin ningún tipo de remordimiento (figura 4). Por ello, este modo de práctica literaria merece un comentario especial, por su frecuencia entre los jóvenes, por la controversia que genera y por la crítica irreflexiva que merece muchas veces.

Varios autores (Jenkins 1992; Lankshear y Knobel 2008; Black 2008) discrepan de esta crítica, y sugieren algunos elementos creativos que implica el remix, este modo de producción, aparentemente mecánico y anónimo: a) al “copiar” algo de la red (texto, foto, dibujo) el joven tiene que haber realizado algún tipo de búsqueda con motores, tiene que haber encontrado diferentes respuestas (quizás un número muy elevado), tiene que haberlas leído y comprendido significativamente, y tiene que haber elegido entre varias opciones la que le conviene más, según sus criterios, lo cual implica que tiene ideas concretas y operativas sobre lo que quiere hacer; y b) al “pegar” este elemento en otro contexto, el joven lo “recontextualiza”, lo vincula con lectores, situaciones e intereses diferentes, lo ofrece a nuevos destinatarios para crear intenciones y sentidos nuevos, probablemente distintos de los que tenía en su contexto inicial. No se trata pues de operaciones mecánicas, sin dificultad ni exentas de significado. Incluso si el chico carece de conciencia sobre todos estos procesos, el hecho de que practique un remix constituye algún tipo de “creación textual significativa” desde el punto de vista de estas comunidades de lectores.

- *Opiniones.* Acabamos con algunas de las voces de los propios autores, que aportan su mirada sobre esas prácticas literarias (Cassany, Sala y Hernández 2008; Sanz, 2009):

- La autora de los fotologs de la figura 5 menciona el tiempo que dedica a esta práctica: *Cada día estoy en el ordenador un rato, según mi tiempo libre. Los días que tengo más tiempo puedo pasar 2 o incluso 3 horas. De normal estoy 1 hora. [...] Me conecto para chatear, visito Fotologs y cuelgo algún escrito o foto mío.* Otros autores coinciden con datos parecidos.
- Un miembro del foro Neolitera, autora de ficción-manía sobre Harry Potter, expresa la función que desempeña este tipo de escritura vernácula en el conjunto de su vida: *La escritura [vernácula] es un tipo de liberación. [...] De poder plasmar cosas que quizá a diario no puedes. [...] En la escuela realmente no puedes ser como tú eres del todo.*
- Otro miembro del foro Neolitera destaca la conexión entre esa práctica y sus intereses personales, su necesidad de comunicar: *Teníamos cosas que queríamos decir y no sabíamos dónde... Había cosas que queríamos compartir. Hay una historia que escribimos entre todas. [...] Tú escribes tu historia... Pero después viene otra y lo dirige hacia otro lado.* Este último punto también destaca el carácter cooperativo de la práctica.

5. Epílogo

Esta sucinta revisión de las prácticas literarias vernáculas que realizan los jóvenes en línea ha mostrado la diversidad de géneros y la riqueza lingüística y multimodal que presentan estos textos, así como algunas de las particularidades con que se leen y escriben, a partir de los formatos y los recursos que ofrece la red. Sin duda no se trata de manifestaciones menores, pobres o caóticas que deban ser rechazadas o marginalizadas por la escuela y otras instituciones. Al contrario, son el resultado de la voluntad espontánea de los chicos y chicas, la muestra privilegiada de su conocimiento previo, de sus intereses y de sus habilidades lingüísticas, literarias e informáticas.

Podemos aprender mucho sobre lo que interesa a los chicos, sobre su forma de utilizar el lenguaje y los textos literarios y sobre su manera informal de aprender en línea, si los estudiamos. Y probablemente podemos aprovechar estos conocimientos para desarrollar mejores prácticas escolares u oficiales, que conecten de manera más directa con su identidad y su día a día (Poveda, Cano y Palomares-Valera 2005).

Las instituciones que representan “la ley” (la escuela, la biblioteca, las editoriales) deben prestar atención a este ámbito tradicionalmente abandonado, que ha cobrado fuerza e interés en los últimos años, con la llegada de Internet, que guarda esos textos y los multiplica, y que ofrece contextos y recursos para *remixarlos*, recontextualizarlos y resignificarlos. De hecho, las investigaciones más actuales (Pahl y Rowsell 2005) sugieren la necesidad de establecer puentes entre lo “vernáculo” y lo “oficial”, de desarrollar políticas y campañas

de fomento de la lectura que partan de lo que “ya” realizan los jóvenes, para avanzar hacia lo que “todavía” no saben, hacia otras formas literarias más oficiales, reconocidas y complejas.

Referencias bibliográficas

- BLACK, Rebecca (2008): *Adolescents and Online Fan Fiction*. New York: Peter Lang.
- CASLA, Marta; POVEDA, David; RUJAS, Irene e Isabel CUEVAS (2008): “Literary voices in interaction in urban storytelling events for children”, *Linguistics and Education*, 19: 37-55.
- CASSANY, Daniel (2010): “Poesia jove i vernacla”, en Glòria Bordons ed. *Poesia contemporània, tecnologies i educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona. 73-79.
- (2008): *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- (2006a): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2006b): “Análisis de una practica letrada electrónica”, *Páginas de guarda*, 2: 99-112. Buenos Aires.
- CASSANY, Daniel; SALA, Joan; HERNÁNDEZ, Carme. (2008): “Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, *8º Congreso de Lingüística General*. Madrid: UAM, juliol. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHescribirDEF.pdf>
- JENKINS, Henry (1992): *Textual poachers: television, fans, and participatory culture*. Nueva York: Routledge.
- GEE, James Paul (2004): *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. Nueva York: Routledge.
- LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL (2008): *New Literacies*. Open University Press. 2ª edición. Versión castellana de Pablo Manzano Bernárdez: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- MARTOS GARCÍA, Alberto (2009): “Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil”, *Lenguaje y textos*, 29: 167-178, mayo.
- MARTOS GARCÍA, Alberto (2008): “El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular”, *Espéculo*, en *Homenaje a Montserrat del Amo*. http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html
- MARTOS GARCÍA, Alberto (2007): “Ficción cartográfica y sagas (de los libros de acompañamiento a Google Maps)”, *Espéculo*, 37. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/cartogra.html>

- PAHL, Kate y Jennifer Rowsell (2005): *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- POVEDA, David; CASLA, Marta; MESSINA, Claudia; MORGADE, Marta; RUJAS, Irene; PULIDO, Laura e Isabel CUEVAS (2007): "The After School Routines of Literature-Devoted Urban Children", *Children's Geographies*, 5 (4): 423-441, november.
- POVEDA, David; CANO, Ana y Manuel PALOMARES-VALERA (2005): "La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos", *Cultura y Educación*, 17 (1): 53-66.
- SANZ, Glòria (2009): *Esriptura jove a la xarxa. Dinamització de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'expressió escrita mitjançant l'aprofitament de l'ús que els joves fan d'internet*. Llicència d'estudi, Modalitat A, GenCat, IES Montilivi Girona, 2008-2009. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>
- TORRES I VILATARSANA, Marta (2003): "La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis", *Llengua i ús. Revista Tècnica de Política Lingüística*, núm. 26: 77-82.
- ZAVALA, Virginia (2002): *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia ed. (2004): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- WENGER, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Versión castellana: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. 2002.

Literatura infantil y videojuego

Isabel Mesa Gisbert (Bolivia)

Nació en La Paz (Bolivia). Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Francisco de Asís y Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes por la Universidad Autónoma de Barcelona. 25 años de experiencia en el ámbito de la educación. Actualmente es profesora de Primaria en el Colegio Alemán de La Paz, donde también trabaja como asesora del Área de Lenguaje. Ha colaborado con diversas editoriales en la edición de libros de texto. Ponente invitada a varios Congresos, dentro y fuera de Bolivia. Miembro del IBBY Bolivia, fundadora y Presidente de la Academia Boliviana de LIJ, dependiente de la Academia Latinoamericana de Literatura Infantil, se ha encargado del diseño y desarrollo de su página web. Ha sido jurado en concursos literarios. Ha recibido varios galardones por su obra. Su novela *Trapizonda: un videojuego para leer* fue nominada por el Banco del Libro de Venezuela como uno de los mejores libros en 2005 y fue incluida en la Lista de Honor de IBBY en 2008. Otros libros: *La pluma de Miguel: una aventura en los Andes*, *El espejo de los sueños*, *La portada mágica*, *La turquesa y el sol*, *El revés del cuento*.



La atracción por el mundo mágico de los videojuegos es algo contra lo que la literatura infantil no puede competir. Sin embargo, la literatura del siglo XXI puede cambiar su estatismo y convertir su historia en una aventura en la que el lector pueda interactuar con el autor y vivir la emoción. Para ser realistas, debemos pensar que no podemos ir en

contra de los videojuegos, que tenemos que aceptar que ocupan una gran parte del tiempo de nuestros niños y jóvenes y que por su éxito podemos aprender de ellos. Tomar elementos de los videojuegos para trabajar la literatura no significa olvidarnos de la riqueza literaria de una obra, que es justamente lo que diferencia al libro de cualquier medio tecnológico. La idea es simplemente actualizar la literatura a la exigencia de los niños y jóvenes de hoy.

Hablar sobre el futuro de la Literatura Infantil y Juvenil en Iberoamérica es hablar de las tecnologías de la información y de la comunicación, de la cultura de lo simultáneo. El colorido, el movimiento, el sonido, los códigos y el uso de instrumentos para jugar con las historias han abierto las puertas a una nueva forma de lectura: la lectura de la imagen. Estas condiciones del mundo de hoy, que han cambiado significativamente y han conducido a otra manera de construir cultura, no solo piden una revisión de la literatura infantil y juvenil, sino también de la forma de dar literatura en la escuela. Enrique Rodríguez Pérez afirma que el papel de la literatura en la escuela es fundamental, porque es capaz de generar procesos académicos y de

transformar la mentalidad de los niños gracias a su carácter estético y metafórico, porque le exige al niño una capacidad de interpretación, de crítica y de creación. Esto implica un cambio en las actitudes y acciones sobre los modos de leer y de acceder a las obras:

“Las grandes teorías desde las cuales se abordaba una obra literaria como objeto invariable, el establecimiento de conceptos o categorías universales de análisis y el canon rígido han entrado en crisis debido a la proliferación de textos diversos y de obras que conjugan géneros y formas, a la valoración de distintas culturas, a los efectos de nuevas tecnologías de la comunicación del texto literario, a la simultaneidad y complejidad con que se enlazan la imagen, el sonido, la palabra, el movimiento, el color y los diferentes códigos en creaciones artísticas” (Rodríguez Pérez, 2003:71)

En una competencia desleal (pues lo audiovisual es más atractivo para los niños y jóvenes de hoy), esta revolución tecnológica ha obligado a las editoriales de finales del siglo XX, sobre todo en el campo de lo infantil, a probar su creatividad para presentar los libros de forma más vistosa, incluyendo texturas, sonidos, botones, escenarios tridimensionales, títeres y demás. Sin embargo, el soporte, el formato y la presentación de una obra no deben preocuparnos tanto como la reflexión de los autores por actualizar una literatura que vaya acorde con el mundo de hoy. Si bien una buena historia es y será siempre una buena historia, hay algunos elementos esenciales que pueden introducirse en la literatura infantil y juvenil, y que impulsarán al lector a enfocar la lectura de una manera distinta.

Uno de los medios que sustituye con mayor intensidad el lugar de la literatura infantil, que representa un excelente proceso para el buen aprendizaje de hoy y que cuenta con muchos de los elementos indispensables para una literatura actual es el videojuego. Me refiero a aquel medio audiovisual que le da a ambos pulgares el poder mágico de ingresar a un mundo de fantasía, y que se ha convertido en una actividad cotidiana ya generalizada entre los niños, jóvenes y adultos jóvenes del mundo. “Cuando la gente aprende a jugar con videojuegos, está aprendiendo un nuevo alfabetismo”²⁷⁸, nos dice James Paul Gee, especialista en el estudio de los videojuegos. En el siglo XXI ya no es suficiente con estar alfabetizado en la letra impresa, sino en ámbitos semióticos nuevos. Sentarse frente a un videojuego es un reto, porque los creadores han incorporado una nueva teoría del aprendizaje que encaja mejor con el mundo global y altamente tecnificado en el que viven los niños que las teorías y prácticas de las escuelas. Por otro lado, leer en el mundo de hoy requiere de habilidades distintas a las que se enseñan en la escuela. Al respecto, Daniel Cassany opina:

“Leer hoy es mucho más importante, difícil y variado que antes: tenemos mucho más poder al alcance de nuestra mano, pero se necesitan habilidades más refinadas y sofisticadas para poder saber utilizarlo” (Entrevista Boletín CRA, 2009).

278 Gee, James Paul (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos, sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Barcelona: Ed.Aljibe, pág. 17.

Si el propósito de la literatura es propiciar una transformación de la mentalidad e impulsar un pensamiento crítico y propositivo que argumente, analice e interprete con múltiples elementos de juicio las problemáticas que afectan las circunstancias de vida del ser humano, los *buenos juegos* están precisamente diseñados para estimular y facilitar el aprendizaje y el pensamiento activo y crítico en un niño que aprende a pensar. La motivación, la estimulación de la superación personal y la capacidad para enfrentar retos, la reflexión a partir del error, la coordinación viso-manual y coordinación de movimientos, la adquisición de estrategias para la toma de decisiones y resolución de problemas, el análisis y contraste de valores y actitudes, son algunas de las habilidades que un niño adquiere a partir de la interacción con un videojuego.

Paul Gee, en su libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre los aprendizajes y el alfabetismo* (2004) nos dice que, a través del juego, aprendemos a experimentar el mundo de nuevas formas, nos une a un grupo social a través de la red, aunque no lo conozcamos, y obtenemos recursos que nos preparan para la resolución de problemas en cualquier ámbito; pero, sobre todo, estimula el pensamiento activo y crítico. Por eso creo que los autores de literatura infantil debemos descubrir lo que como escritores podemos aprender de los videojuegos, para ser capaces de crear una literatura novedosa, una literatura postmoderna que procure la metaficción, es decir, que plantee interrogantes acerca de la relación ficción-realidad y que, sobre todo, produzca cierto desconcierto en el lector que está acostumbrado a la lectura convencional.

La lectura como un desafío (Principio del aprendizaje comprometido en un videojuego)

Los videojuegos requieren que el jugador aprenda y piense de una manera distinta a la que la escuela nos enseñó a pensar. La clave está en encontrar modos en que las cosas difíciles de la vida se conviertan en retos atractivos, y los chicos no caigan en eso de aprender solamente lo que es simple y fácil. Por eso los diseñadores de juegos crean juegos largos y desafiantes, que estimulan a los jugadores a seguir aprendiendo; además, logran que cada reto sea un nivel más difícil, provocando al jugador a que vaya consiguiendo metas cada vez más complicadas. En la literatura, sobre todo infantil, estamos acostumbrados a subestimar al destinatario; en muchos autores todavía persiste la tendencia a escribir en diminutivo, historias simples como para que “un niño las entienda”. Una literatura que rompe los esquemas tradicionales en su escritura es un desafío para cualquier lector, y un compromiso con una nueva forma de leer.

Un libro que considero un verdadero reto para los niños es *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka y Smith, 2004). Es un libro en el que el lector se ve directamente involucrado, y que utiliza muchísimos recursos para provocar

la metaficción, que en un videojuego vendría a ser el concepto de ser partícipe del juego y, a partir de la reflexión permanente, construirlo con sentido y significado.

Veamos como ejemplo el cuento de *El pollo rolo*. Rompiendo lo convencional, el narrador da a entender que está hablando en voz muy alta y muy seguro del relato, pues el tamaño de las letras es muy grande y el tono de las mismas va en negrilla. Además, el narrador realiza un contacto directo entre su personaje/niño (Juan) y los lectores. Los chicos se van acomodando a esta manera de narración, y reconocen que la voz es fuerte y el tono seguro, pero apurado. El lector comienza a participar del primer cuento, y se focaliza en la carrera del pollo y su encuentro con los distintos animales de la granja, que, al conocer la noticia de que el cielo se está cayendo, adquieren la misma actitud catastrófica y de pánico que adoptan los humanos ante una amenaza. Así, el lector se ve envuelto en la misma carrera de los animales, donde los autores usan la estructura de repetición de diálogos y secuencia, según el pollo va encontrándose con los distintos animales. Secuencia que es totalmente previsible y que los niños irán recitando de memoria. Esto no significa que el cuento no mantenga la intriga: al contrario, con cada encuentro ésta se acrecienta, y mantiene el deseo de seguir leyendo. Intempestivamente se da un cortocircuito²⁷⁹. Juan, el narrador, interrumpe el diálogo entre los animales e interviene con una frase igualmente de apurada y utilizando expresiones exclamativas que se han estado viendo a lo largo de todo el texto: Juan se ha olvidado presentar a sus lectores el índice. La intervención de Juan saca al lector del cuento para participar del problema de Juan. El niño abandona la forma tradicional de lectura y se inserta en una historia donde puede jugar con los elementos que le presenta el autor, interpretar el cuento desde distintas perspectivas (la suya, la del narrador entrometido y la de los animales protagonistas), participar de la construcción literaria de una historia dejando la fórmula de lector pasivo, y tener la capacidad de construir significados al rellenar las faltantes entre texto e ilustración.

Otro libro que es un desafío juvenil es *La Turquesa y el Sol* (Mesa, 2003). Una historia sobre la vida de dos adolescentes en los últimos años del imperio incaico, en el que existen tres voces narradoras: la voz inca, con un lenguaje acorde al del siglo XVI; la voz que entrevista a la voz inca, con el lenguaje utilizado en el siglo XVII, y la voz del autor, que corresponde al siglo XXI. Las tres voces se reconocen en el texto, no solamente a partir de la forma de hablar, sino porque se usan distintas tipografías. Colocados en un plano superior, los dioses incas juegan un papel fundamental, cuya historia se desarrolla en los capítulos pares, que solo trabajan el plano celestial. Desde allí, los seres humanos (incas) son acomodados, cual fichas de ajedrez, por las deidades. Los capítulos impares trabajan el plano terrenal. De esa manera, al lector se le ofrecen dos historias paralelas que bien

279 Silva-Díaz, M. (2008): *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficticiales*. Documento PDF otorgado por el Máster en libros y literatura para niños y jóvenes. UAB, Pág. 14 y 15.

podría leerlas de manera independiente sin que se modifique el contenido general de la obra. Ambos planos se juntan posteriormente para continuar la aventura, cuando dioses y hombres se involucran en un espacio y tiempo ubicados en el pasado.

La lectura no es una práctica pasiva (Principio del Aprendizaje activo y crítico en un videojuego)

Uno de los principios fundamentales de los videojuegos es el principio activo y crítico del aprendizaje; el que estimula la participación del jugador pues, a medida que encuentra ciertos elementos dentro del juego (conexiones, claves, conversaciones, textos, etc.), va descubriendo la historia poco a poco. Esto quiere decir que dos jugadores pueden llegar al final de la historia pero de distintos modos, cambiando el orden de la narración de acuerdo a las habilidades que desempeñen en cada situación. En la literatura, también hay formas de hacer partícipe al lector. Gianni Rodari fue uno de los pioneros en hacer énfasis en este principio de participación. Añadió a sus *Cuentos para jugar* (Rodari, 1998) tres finales distintos, que cada lector podía elegir de acuerdo a su gusto o experiencia. Lo mismo que en aquellos libros de *Elige tu propia aventura* como *Supervivencia en el mar* (Packard, 1992) o *Patrulla espacial* (Goodman, 1992), que ofrecían que el lector tomara una decisión entre dos opciones para seguir la lectura por unas páginas o por otras, y esto hacía posible 26 posibles finales para la trama.

En *La portada mágica* (Mesa, 2001), obra ambientada en el siglo XVIII, el lector comienza la lectura con dos protagonistas que deben conseguir elementos originales de tierras americanas para decorar la portada de San Lorenzo de Potosí por encargo de un arquitecto. En el momento de comenzar la aventura, el lector puede elegir por cuál capítulo comenzar y por cuál continuar, pues cada uno es el rescate de una decoración, y está escrito de manera independiente de los otros. Una vez recogidas todas las decoraciones, el lector puede acceder al capítulo final. Por otro lado, y retomando el desconcertar de vez en cuando al lector, esta novela propone el ingreso intempestivo de la autora en uno de los capítulos, en el que entabla una conversación con la Muerte, que quiere llevarse a uno de los personajes principales de la novela. El papel de la autora es convencer a la Muerte de que eso no es posible, pues la portada de San Lorenzo nunca será lo que es si el artesano que la decora muere antes de terminar su obra.

Una participación un poco más directa es la que proponen *Trapizonda* y *El revés del cuento*. En *Trapizonda* (Mesa, 2006) se ofrecen tres finales distintos para la novela, pero, además, se le pide al lector que elabore su propio final, dejándole hojas en blanco para realizar la escritura en el mismo libro. En *El revés del cuento* (Mesa, 2008) el autor le pide al lector que invente un cómic en relación al cuento clásico de los hermanos Grimm, tema de la obra, y le deja las viñetas en blanco para que lo ilustre. Escribir o dibujar en el mis-

mo libro le hace sentir al niño que él también es parte de la obra; incluso es importante dejar un espacio en blanco en esas páginas para colocar el nombre del niño o niña que realizaron el trabajo.

The Toll Bridge (Chambers, 2009) plantea una literatura cooperativa entre lector y texto, mediante la cual el lector obtiene distintas perspectivas sobre el mismo suceso, y así puede formar su propia idea al respecto. En esta obra se ve, por ejemplo, que los personajes cuentan una historia desde el punto de vista de cada uno de ellos, afirmando que hay distintas formas de narrar una historia y también de leerla. Joanna Klinker nos dice al respecto:

“*The Toll Bridge* cumple una importante función pedagógica, la de animar a los jóvenes lectores a interactuar críticamente con un texto literario, dándoles herramientas para ello. Desdeña convertirse en un texto de significado único y deliberado, y asume la meta creativa de luchar con la pluralidad de un texto para que cada lector individual encuentre en él significados relevantes. Textos experimentales postmodernos como *The Toll Bridge* ocupan una posición importante en la ficción infantil y juvenil. Los textos deben presentar a los jóvenes un desafío intelectual y emocional; deben estimularlos a participar activa y críticamente en la creación de significado textual” (Klinker, 2008:11).

Asociaciones y conexiones con la experiencia (Principio de los ámbitos semióticos, principio de logro y principio del texto en los videojuegos)

El aprendizaje no es solo lo que está dentro de nuestra cabeza, sino lo que está inmerso en un mundo material, social y cultural con el que hay que conectarse. Leer y escribir no son solamente capacidades mentales, sino prácticas sociales y culturales con implicaciones económicas, históricas y políticas. Los humanos somos los genios de las conexiones, y excelentes reconocedores de patrones. Bajo esa premisa, muchos de los videojuegos estimulan al jugador a realizar esas conexiones, para reconocer en el futuro un patrón que le servirá durante su trayectoria.

En ese campo, son interesantes los libros que introducen ciertos códigos entre sus páginas, que llevan a los lectores a reconocerlos mediante la experiencia que han tenido con ellos antes de abordar la obra. Las analogías, las metáforas, algunas imágenes, mapas y demás son parte de este principio.

La Revobulliprotesta (Guzmán, 2007), una novela infantil boliviana, utiliza un tipo de alfabetismo visual, jugando con los tamaños de letra en el texto, de acuerdo al personaje que está hablando. La hormiga, por ejemplo, utiliza un tipo de letra muy pequeño en sus diálogos con otros animales; así, el niño realiza de inmediato la asociación tamaño de letra con tamaño del personaje, y, al leer la parte que le toca a la hormiga, lo hará con una voz delgada. También utiliza esta estrategia la colección de Gerónimo Stilton (Edizioni Piemme S.p.A, Italia).

Cuando se leen las expresiones *Afuera hacía frío*, o *ella me clavó su mirada helada*, las palabras “frío” y “helada” están escritas en azul, y todas las letras nevadas encima, dando idea de letras congeladas. Cuando dice *El pelaje estaba teñido con mechas de colores fluorescentes: naranja, rojo, violeta, verde, azul*, las palabras están en esos mismos colores. Si hay palabras que se refieren a misterio o miedo, también la tipografía las muestra téticas y en colores oscuros. La asociación de las palabras escritas en ciertos colores ayuda a los más pequeños a comprender mejor la historia.

La obra boliviana juvenil *El vuelo del murciélago Barba De Pétalo* (Vera, 2009) es una novela que cuenta la problemática de los migrantes que abandonan su país forzados por ciertas situaciones, sobre todo económicas. Habilmente, el autor inserta en sus páginas, a medida que transcurre la novela, varias notas de prensa que, en principio, no tienen nada que ver con la historia, pero que provocan en el lector realizar analogías, conexiones y asociaciones en base a sus experiencias:

“Cuando la gente se enfrenta a una situación nueva en el mundo, los aspectos o elementos de esa situación le recuerdan aspectos o elementos de experiencias que han tenido en el pasado. Utilizan esos elementos de la experiencia pasada para pensar sobre la nueva situación” (Gee, 2004:90)

Esta forma de pensamiento logra la transferencia, en la que el lector sale de la trama para verse en una situación totalmente distinta, realiza las conexiones pertinentes y es capaz de plantear soluciones sobre la problemática de los inmigrantes. Las notas periodísticas de la novela incluyen una sobre un zoólogo experto en murciélagos, otra sobre el temor a los murciélagos (que expresa una lectora de la columna periodística), una tercera que habla sobre los viajes de Ulises como una metáfora de las aventuras y desventuras que deben enfrentar quienes dejan su hogar de manera forzada y, finalmente, una nota sobre la presentación de un libro sobre murciélagos, que muestra a estos mamíferos como grandes conservadores de la naturaleza. De esa manera, el lector es capaz de leer una historia, pero, al mismo tiempo, de conectarse con el mundo que está fuera de la obra y entender a su manera la analogía que hace el autor entre los inmigrantes y la vida de los murciélagos. Un elemento clave de esta participación activa del lector es que es él mismo quien llega a su propia conclusión, pues en ningún momento el autor dice de manera explícita que murciélagos e inmigrantes tienen algo en común. Esta novela está mostrando un alto nivel de juego, un reto para los jóvenes que han pasado por distintos niveles de lectura para llegar a hilar más fino en su forma de pensamiento, ya que la comprensión se produce cuando se ha tenido suficiente experiencia con distintos tipos de textos o con textos similares. No olvidemos que el lenguaje de un texto no es significativo si no se han tenido experiencias previas dentro de las cuales situar los significados específicos.

La lectura no implica solamente la de los textos (Principio semiótico, principio del significado situado, y principio multimodal en los videojuegos)

El lenguaje no es el único sistema de comunicación. Imágenes, símbolos, gráficos, diagramas, códigos y otros signos visuales son significativos, mucho más hoy que antes. Por eso, el videojuego es una experiencia literaria multimodal por excelencia. Si un lector no es capaz de leer imágenes, no será tampoco capaz de comprender los significados de las palabras dentro de un texto. Hoy las imágenes se leen de distintas maneras, ya no acompañan al texto ilustrando una parte del mismo, mas bien comunican cosas distintas. Pongamos el ejemplo de un libro álbum en el que “el texto (lo que se dice) está compuesto por palabras y por imágenes que actúan en combinación de forma sinérgica”²⁸⁰, y la combinación de ambos dice cosas que ninguno podría comunicar por separado. Muchos libros álbum son ejemplo de lo que implica la lectura en el mundo actual. Estoy segura que el mejor lector del libro álbum viene de haber jugado videojuegos, ya que su mente ha aprendido a leer de una manera distinta a la tradicional, en la que ciertos signos o símbolos tienen un significado distinto en situaciones, contextos o culturas diferentes.

En un videojuego se usan los botones de mando para dar vida a un mundo virtual interactivo lleno de códigos que, en un principio, no tienen un significado hasta que se encuentra algo (una llave, una puerta, una moneda, etc.) que, al hacer clic, da un buen resultado. El objeto tendrá significado en cuanto éste le sirva al jugador para resolver un conflicto posterior. Un libro álbum que propone una lectura de imagen parecida a la travesía por un buen videojuego es *La carta de la Señora González* (Lairla, 2000). Se trata del recorrido de una carta desde que ésta se escribe hasta que es entregada a su destino por el cartero. Ese recorrido, que comienza y termina con un marco espacial realista, tiene en medio escenarios fantásticos y hasta surrealistas. La carta va viajando a través de escenas numeradas, que ascienden a modo de la retahíla que va en cadena (el cartero es comido por un pez, el pez es comido por un gigante, el gigante por un pozo...), en la que el elemento clave es el abismo (hueco, cavidad, cueva, garganta), que va tomando la forma del siguiente elemento. A medida que la carta viaja a través de estos escenarios fantásticos, aparecen elementos sueltos de la cotidianeidad que se presentan como piezas de un rompecabezas, en un principio sin un significado aparente. El lector los irá reconociendo al asociarlos con objetos que ya ha visto antes o que verá. Va anticipando su significado hasta que encaja estos objetos en las guardas del libro y en las escenas reales de las primeras y últimas páginas, como los objetos que forman parte de la intimidad y sentimientos amorosos de la pareja que escribe y recibe la carta. Es un libro que es un reto para el lector, pues se puede leer tanto de ida como de vuelta, y donde el lector puede pasarse un largo tiempo

280 CRA (2009): *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. pág. 46.

observando cada uno de los detalles de las ilustraciones. *La carta de la Señora González* es un verdadero videojuego para leer.

Una novela para niños que plantea códigos interesantes en cuanto al lenguaje es *El planeta multilinguado* (Guzmán, 2005). La historia cuenta cómo en el planeta Multilinguado (que acoge a una gran diversidad de etnias geométricas, cada una con su propio idioma, costumbres y manera de pensar) se da un gobierno que es autoritario y que intenta hacer un solo molde de todos los ciudadanos, a conveniencia del gobernante de turno. El lector puede hacer una analogía de la realidad socio-política que varios países latinos viven hoy en día. Además de utilizar los distintos tamaños de letras, que en este caso significan un mayor o menor tono de voz en los diálogos, la autora utiliza jeroglíficos modernos distintos para algunas etnias que en ese planeta no utilizan el alfabeto occidental. En muchas ocasiones, la autora traduce lo que estas etnias dicen, pero en otras simplemente le deja al lector una libre interpretación.

Trapizonda: un video juego para leer (Mesa, 2006) nos trae la aventura de un niño de 11 años que queda atrapado dentro de un videojuego y que, para salvarlo, a sus compañeros no les queda otra opción que jugarlo. Por lo tanto, la lectura de esta novela es un paseo a través del videojuego, ambientado en la época cretácica de los dinosaurios de hace 65 millones de años, en la que el protagonista tiene que enfrentarse a dinosaurios carnívoros y combatirlos con los poderes y la fuerza que va encontrando a lo largo del juego. A modo de un verdadero videojuego, los jugadores van encontrando una serie de claves que suponen pueden darle la salida al protagonista del mundo virtual para retornar a la realidad. Éstas son huellas de dinosaurios y fósiles que, al encontrarlos, los fotografían e ingresan en un programa especial de la computadora para ir descifrando cuál es su función dentro del juego. Así mismo, en cada aventura se abre un mapa que muestra exactamente la ubicación del protagonista del videojuego. Es una novela que utiliza los mismos elementos de un videojuego para realizar el recorrido de la aventura, y desafía al niño a jugarlo a través de la lectura.

Una trama distinta (Principio de las rutas múltiples en un videojuego)

A diferencia de la trama en un libro, la participación del jugador en el videojuego puede variar el rumbo que toma la historia para llegar al final. Además, el videojuego hace énfasis en el personaje central, pues, de acuerdo a las opciones que tome el jugador, el personaje puede cambiar de cierta manera la historia. Los videojuegos son capaces de sumergir al jugador dentro de la historia de tal manera, que puede sentirse culpable de la muerte de su personaje. La gran diferencia está en que puede revivirlo, volver a jugar y reflexionar sobre la experiencia fallida, para jugar de otra manera y lograr la supervivencia del protagonista.

En la literatura, el lector puede sentir tristeza y preocupación si el héroe de la novela muere, lo que estimula en el lector las ganas de replantear la historia, cuestionar al autor, cambiar el final, etc. Esto es una ventaja que debemos aprovechar para que el lector se sienta motivado a hablar de este sentimiento y proponer ciertos cambios si él pudiera ser el autor.

“Las historias de los videojuegos no son mejores o peores que las historias de los libros, simplemente son diferentes, porque ofrecen distintos placeres y frustraciones” (Gee, 2004:81).

Sin embargo, una de las características fundamentales de las historias en los videojuegos, aquello que las convierte en desafiantes, es la no linealidad a la que la literatura está acostumbrada. Las obras que proponen un camino distinto para seguir la trama son un reto para los lectores. Nos hemos referido ya a *La Turquesa y el Sol*, donde se siguen dos historias paralelas en la misma novela: la de los personajes terrenales y la de los personajes celestiales. En *El revés del cuento*, el planteamiento es construir un cuento de hadas comenzando por el final. Esta propuesta de argumento rompe con la linealidad a la que los lectores están acostumbrados, y los obliga a cambiar la forma cómoda y sencilla de pensamiento lineal, para trabajar una historia de forma inversa.

Un libro muy interesante que cuenta una historia desde dos perspectivas diferentes es *Caperucita Roja, tal y como se la contaron a Jorge* (Pescetti, 1996). El padre le cuenta al hijo el cuento clásico de la Caperucita Roja, que se va dibujando en un globo de cómic sobre la cabeza del padre. Al mismo tiempo que el padre cuenta, el hijo va imaginando la historia en otra burbuja semejante a la del padre, pero desde su perspectiva de niño moderno. Ambas historias tienen la misma jerarquía, pues están dibujadas de forma paralela. El autor no interpreta ninguna de las dos, simplemente le deja al pequeño lector sacar sus conclusiones cuando, por ejemplo, el cazador del bosque es el propio Superman que llega en una nave espacial a rescatar a Caperucita Roja.

En este sentido está la propuesta del texto postmoderno o experimental, del que nos habla Joanna J. Klinker; aquel que invita a los lectores a interpretar por cuenta propia su significado gracias a su construcción abierta.

“El texto postmoderno, que rara vez ofrece a sus lectores respuestas claras, los anima a elaborarlas críticamente, a buscar evidencia textual y a aceptar o rechazar significados. Esta forma de lectura activa conlleva extraordinarios beneficios educativos, porque obliga a los lectores a reflexionar acerca de los significados de un texto, dándoles herramientas para hacer sus propios juicios interpretativos, y negándose a proponerles una moraleja o precepto”. (Klinker, 2008:1)

Por lo general, los autores hemos trabajado textos cerrados, guiando al lector hacia un significado, en los cuales no puede actuar como intérprete ni llenar los vacíos en la narrativa

ni crear significados. El texto postmoderno o abierto lleva al lector a plantearse interrogantes entre la ficción y la realidad, le permite dar sentido al mundo literario, porque sabe qué conocimientos previos se activan en cuanto lee. Es decir, que el texto postmoderno lo conduce a practicar la metaficción.

Una lectura que sigue un proceso (Principio de la prueba en un videojuego)

Jugar un buen videojuego requiere que el jugador se sumerja en un proceso. Es así como los niños construyen sus mentes cuando aún no han comenzado la escuela, elaborando pequeñas redes mentales de asociaciones que van creciendo paulatinamente. El pensamiento en base a patrones lleva a leer en base a asociaciones, a predecir lo que va a ocurrir, comprobar el desenlace de una predicción e inmediatamente llegar a la aceptación del juego o del libro de acuerdo al significado de su resultado. Entonces es cuando el jugador o lector evalúa el impacto del resultado que le ha dado el juego o la obra, de acuerdo a su experiencia con el mundo y la red mental de asociaciones. Por eso es importante, como autores, pensar en esas metas, deseos, sentimientos y valores que el niño del siglo XXI tiene en mente, para elaborar una literatura afín a su apreciación.

Cuando uno juega un videojuego algo mágico ocurre, se comienza a entender los significados de textos y contexto del juego sin que uno se dé cuenta. Cuando uno lee “un buen libro”, el lector está tan metido en la trama de la obra que no se da cuenta de todo lo que está aprendiendo a través de la buena literatura. No me refiero, bajo ningún punto de vista, a una literatura pedagógica, sino a la literatura placentera que nos abre un horizonte increíble, un mundo del que siempre podemos aprender.

Literatura de equipo (Principio de afinidad de grupo en el videojuego)

La lectura ha sido siempre una actividad solitaria, de uno para uno mismo. Sin embargo, los videojuegos nos enseñan el trabajo en equipo. Algunos videojuegos que se juegan en la red nos dicen que el juego se puede resolver entre varios jugadores que ponen a disposición de los demás sus conocimientos. Hoy en día nos especializamos en distintas profesiones, así que no necesitamos saber de todo. El ser humano de éxito en el siglo XXI es el que es capaz de dejar en manos de otros algunas decisiones. Los chicos se conectan entre todos a través de la red, comentan, comparten justamente a través de la red. La lectura solitaria es un placer, pero está ocurriendo hoy que aparecen otros soportes, como los libros electrónicos, que pueden ayudarnos a compartir un texto a través de la red, tal cual los jugadores comparten sus juegos, con el fin de opinar, disentir, agregar o proponer cambiar algún elemento de la obra. Actualmente se pueden bajar obras literarias a los libros electrónicos; pero, además, se las puede enviar a otras personas con quienes realmente

se quiere compartir un buen libro y, por supuesto, comentarlo. Los clubes de libro que se realizan en una ciudad cualquiera, hoy pueden ser realizados a través de blogs, foros y demás, ya que ese grupo de personas puede tener acceso a la misma obra incluso estando en distintos países. Hoy, la variedad de títulos no es muy alta, sobre todo en español, pero, como van las cosas, ya tendremos muchas obras para poder compartir.

Conclusión

No pretendo defender a los medios tecnológicos y en exclusiva a los videojuegos. Quiero ser realista y pensar, como autora de literatura infantil, que no podemos ir en contra de ellos, que tenemos que aceptar que ocupan una gran parte del tiempo de nuestros niños y jóvenes, y que por su éxito podemos aprender de ellos. Tomar elementos de los videojuegos para trabajar la literatura no significa olvidarnos de la riqueza literaria de una obra, que es justamente lo que diferencia al libro de cualquier medio tecnológico. La idea es simplemente actualizar la literatura a la exigencia de los niños y jóvenes de hoy.

Para cerrar, quiero contarles una experiencia que me hizo dudar de si esta charla tenía o no sentido, pues en un intento por actualizar mi literatura surgió *Trapizonda: un videojuego para leer*, al que ya mencioné en alguno de los ejemplos anteriores. Y en la presentación que tuve en Cochabamba, un niño se me acercó y me dijo: “Lo que no entiendo de este libro es por dónde se lo enchufa”. Ambos nos miramos en silencio: no nos habíamos comprendido. Él se quedó con el videojuego y la tecnología, y yo me quedé con mi literatura. “Es otra generación”, me dije.

Referencias bibliográficas

Libros

- CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (CRA) (2009): *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Santiago: Ministerio de Educación.
- EDIZIONI PIEMME, S.p.A Gerónimo Stilton: *El misterioso manuscrito de Nostrarratus*. Italia.
- GEE, James Paul (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Granada: Enseñanza abierta de Andalucía. Colección Aulae.
- GEE, James Paul (2007): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Revised and Updated Edition*. New York: Palgrave Macmillan.
- GOODMAN, Julius (1992): *Patrulla Espacial*. Buenos Aires: Ed. Atlántida.

- GUZMÁN, Rosalba (2005): *El planeta multilinguado*. La Paz: Alfaguara.
- GUZMÁN, Rosalba (2007): *La revobulliprotesta*. La Paz: Ed. Gente Común.
- LAIRLA, Sergio (2000): *La carta de la señora González*. México: Fondo de Cultura Económica. A la orilla del viento.
- MESA, Isabel (2001): *La portada mágica*. La Paz: Alfaguara.
- MESA, Isabel (2003): *La Turquesa y el Sol*. La Paz: Alfaguara.
- MESA, Isabel (2006): *Trapizonda: un videojuego para leer*. La Paz: Alfaguara.
- MESA, Isabel (2008): *El revés del cuento*. La Paz: Alfaguara.
- PACKARD, Edward (1992): *Supervivencia en el mar*. Buenos Aires: Ed. Atlántida.
- PESSETTI, Luis María (1996): *Caperucita Roja, tal y como se la contaron a Jorge*. Buenos Aires: Alfaguara.
- RODARI, Gianni (1990): *Cuentos para jugar*. Santiago: Alfaguara.
- SCIESZKA, Jon y SMITH, Lane (2004): *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Thule Ediciones
- VERA, Carlos (2009): *El vuelo del murciélago Barba de Pétalo*. La Paz: Alfaguara.

Artículos

- LARRINAGA, Juan Andrés (1996): "El juego-cuento para computadora: una nueva forma de narrativa" en *El cuento y sus Perspectivas (III)*, 2008. Rec. Sylvia Puentes de Oyenard. Uruguay: A.U.L.I.

Documentos

- KLINKER, Joanna (2008): *La pedagogía del texto post-moderno: The Toll Bridge de Aidan Chambers*. Documento otorgado a los alumnos del Máster en Libros y Literatura para Jóvenes (Segunda Edición 2007-2009) Universidad Autónoma de Barcelona y Banco del Libro de Venezuela.
- MESA, Isabel (2008): "La metaficción en el cuento *El pollo Rollo*". Documento elaborado durante el Máster en Libros y Literatura para Jóvenes (Segunda Edición 2007-2009) Universidad Autónoma de Barcelona y Banco del Libro de Venezuela.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Enrique (2003): "La evaluación por competencias en lenguaje: contextos y horizontes" en *Trazas y Miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- SILVA-DÍAZ, María Cecilia (2008): “La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales”. Documento elaborado durante el Máster en Libros y Literatura para Jóvenes (Segunda Edición 2007-2009) Universidad Autónoma de Barcelona y Banco del Libro de Venezuela.

Fuentes electrónicas

Entrevista a Daniel Cassany en Boletín del CRA. Disponible en
<http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200905041430300.danielcassany.pdf>

La literatura infantil y juvenil y el audiovisual:

De Sagas y Series

Gemma Lluch (España)

Gemma Lluch es profesora titular de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universitat de València. Doctora en Filología Hispánica y Premio Extraordinario de Doctorado.

Sus líneas de investigación son análisis de narrativa de tradición oral, infantiles y juveniles, la influencias entre los relatos (para)literarios y audiovisuales dirigidos a niños y adolescentes, y la evaluación y análisis de actividades, proyectos y programas de lectura: indicadores y logros. Forma parte del equipo asesor y coordina el proyecto de investigación en España sobre "Lecto-escrituras y desarrollo en la sociedad de la información" (CERLALC-AECID 2007-2010).

Ha coordinado el proyecto de investigación: "Análisis del funcionamiento de los comités de evaluación de libros y de los criterios de selección de libros de la Fundación para el Fomento de la Lectura" (Fundalectura, Colombia, 2007-2009). Ha sido invitada como ponente a numerosos congresos y reuniones científicas. Entre sus publicaciones más recientes destacamos: *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes. Orientaciones de una investigación de Fundalectura* (Colombia, 2009); *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles* (Bogotá, 2004); *Análisis de narrativas infantiles y juveniles* (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003).



El objetivo de estas páginas es hacer una prospectiva, es decir, lanzar hipótesis sobre por dónde pueden empezar a ir los relatos para niños y jóvenes. Para hablar del tema, partimos de los resultados de la investigación que realizamos desde el 2000 hasta la actualidad, y en la que vamos analizando los títulos más vendidos para niños y adolescentes,

las series audiovisuales y las películas más vistas durante este período (Lluch, 2005 y 2007). Este último año, hemos empezado a incorporar también las narraciones creadas para los juegos audiovisuales. Es decir, hablamos de relatos como *El niño con el pijama a rayas*, *La invención de Hugo Cabret*, *Marina* o *Alas de fuego*; de las series "Pesadillas", "Diario de Greg", "Geronimo Stilton", *Molly Moon*, *Titus Flaminius*; las sagas iniciadas con *Grimpw*, *Eragon*, *Crepúsculo* o de *Crónicas Vampíricas*, *El clan de la loba*, *Memorias de Idhún*, *El Ejército Negro*, *Harry Potter*, *La materia oscura* o *Porta Coeli*; de las series audiovisuales *OC*, *Gossip Girl*, *CSI*, *Lost*, *Angel*, *Buffy la Cazavampiros*, *CSI* y sus spin-offs, *Embrujadas*, *Héroes*, *La ley y el Orden*, *Mentes Criminales*, entre otras; películas como *Avatar*, *Hanna Montana*, *Wall-E*, o juegos como *Assassins* o los *Sims*.

Los datos de esta investigación no sólo proporcionan pautas sobre lo que ahora mismo hay, sino también proyectan una radiografía de lo que puede haber, en un mundo tan efímero y voluble como el que trabajamos. De esta mane-

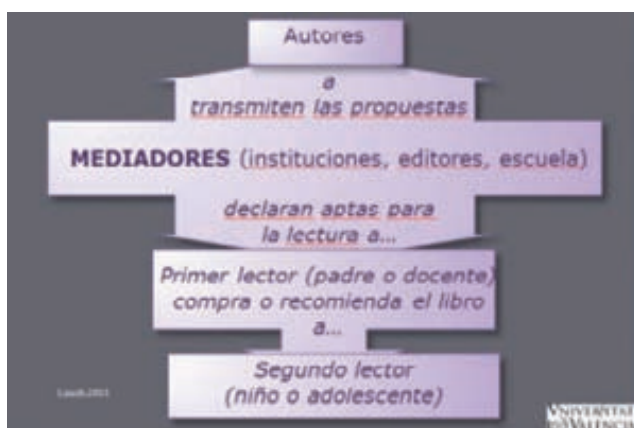
ra, la primera parte de este apartado la dedicamos a señalar los aspectos innovadores que conforman y diferencian los relatos actuales que toman una forma seriada o de saga y, a continuación, esbozamos algunos de lo que podrían ser los transitables del futuro.

Por dónde van las cosas

En primer lugar, observamos cómo el relato infantil y juvenil de más venta se aproxima al audiovisual, compartiendo características tanto contextuales como paratextuales o discursivas. La principal: el hecho de que estos relatos se deslocalizan de la escuela, liberándose de la tutela del mediador. Incluso siendo una característica contextual, la consideramos la fundamental, porque provoca cambios en los paratextos, en el circuito literario que se mueve el libro y en el tipo de relato, como describiremos a continuación.

Un cambio en el sistema comunicativo

El cambio de circuito literario provoca una transformación del sistema de comunicación anterior, porque si antes el mediador (docente, padre o bibliotecario) tenía un papel fundamental en la comunicación literaria que establece la literatura infantil y juvenil [vid. Gráfico 1], ahora es el lector el eje central de la comunicación [vid. Gráfico 2].



1.



2.

El nuevo sistema comunicativo obliga a los editores y a los autores a cambiar de receptor: ya no se dirigen al docente o bibliotecario como seleccionador o recomendador de lecturas, sino que lo hacen directamente al lector. De esta manera, autores y editores generan o utilizan nuevas investigaciones, como las de Pérez Canet (2006), Fernández de las Peñas (2006), Jenkins (2006), Morduchowicz (2008), Universal McCann (2008), Schaber (2009) o Lluch (2010), que insisten en conocer al destinatario del libro no como escolar sino como lector y consumidor cultural.

Eso significa que autores y editores se acercan a los mundos que habitan los lectores para comunicarse con ellos directamente, sin la “interferencia” de padres o maestros. Y lo hacen desde los mundos que estos habitan. Por ejemplo, se diseñan campañas a través de minisite, blogs, foros, facebook, tuenti, flickr o Youtube, que utilizan una estética reconocible, que se repetirá en portadas o en las estanterías de librerías; se establece una comunicación directa con el lector para conocer sus necesidades a través de las redes sociales, o se presentan a los autores con formatos mediáticos y colgados en la nube. La consecuencia más visible e importante es que, a través de estos medios, se potencia la recomendación entre iguales, es decir, entre los propios lectores.

En este nuevo paradigma, el lector se hace visible de formas diferentes y complementarias: i) interviene en el proceso de creación a través de las páginas de los autores (un buen ejemplo es el foro de Laura Gallego); ii) marca las tendencias a través de los foros insinuando, proponiendo o deseando nuevas temáticas, nuevos personajes o nuevos universos de ficción; iii) transforma la lectura en una experiencia compartida con sus iguales, lo que es más importante, en una vivencia, creando espacios creativos que continúan el relato, como las presentaciones audiovisuales en Youtube, en los que aparece como protagonista, los relatos que continúan los anteriores o los Fan Art que cuelgan en blogs.

Todas estas características sitúan la lectura en un nuevo paradigma, diseñan un nuevo lector y, aunque no son propiamente relato, influyen notablemente en su morfología, como veremos a continuación.

Los ganchos: el primer capítulo

Una de las maneras de convertir al usuario de las herramientas virtuales anteriores en un comprador y lector del libro es ofreciéndoles anzuelos desde la pantalla. En el momento que escribimos, uno de los ganchos publicitarios más utilizados en los últimos meses es la posibilidad de leer gratuitamente el primer capítulo, a través de los microsites que publicitan el libro.

La importancia discursiva que adquieren es obvia: si gusta, quien mira la página se transforma en comprador del libro, y con suerte en lector, porque continuará leyendo el resto de

la serie o de la saga. Si en los últimos años hemos observado cómo ha cambiado el inicio de los relatos (inicio en el conflicto, primeras secuencias relegadas a los paratextos, etc.), a partir de ahora analizamos el nuevo cambio discursivo que introduce esta herramienta publicitaria.

Un cambio de lectura, un cambio de discurso

El relato en serie adquiere formatos diferentes: es escrito y puede ser leído a través de los ordenadores, los ebooks o el libro; es audiovisual y transita por las pantallas del ordenador, de los diferentes tipos de televisión o de los teléfonos móviles. Con el nuevo siglo se observan cambios en los formatos, en los templos de la lectura y del conocimiento de antaño, en los autores y lectores. Incluso el tipo de lectura que se realiza se ha transformado. Y todos estos cambios transforman el discurso narrativo de la literatura infantil y juvenil.

Pero, como en toda la historia de la humanidad, no podemos hablar de un fenómeno absolutamente nuevo. Nos sorprende observar la cantidad de coincidencias que se establecen con el otro período histórico fundamental en la manera de narrar o de contar historias, porque un fenómeno similar aconteció en el siglo XIX, cuando cambios similares llevaron a una transformación del discurso narrativo, y a lo que los narratólogos llaman la nueva novela realista (Martín Barbero, 2003 y Lluch, 2010).

De la colección a la serie o la saga

Las transformaciones atañen también a la forma de publicar: si tradicionalmente la colección clasificaba y señalaba el tipo de libro por la edad a la que se dirigían, ahora son las series de un personaje o las saga las que abundan.

Este tipo de relato, cuando funciona, genera una mayor adicción, porque mantiene fiel al lector y lo alimenta durante diferentes entregas. Tomando la pauta de análisis de las series audiovisuales, diferenciamos entre las que proponen una trama conclusiva en cada formato y las que la proponen seriada: manteniendo la intriga a través de diferentes tomos y creando lo que Ballo y Pérez (2005) llaman una añoranza de futuro.

Del tema al universo de ficción

Otra característica de estos relatos es la sustitución de la tradicional temática y el consiguiente argumento, que se proponía en cada libro concreto, por un universo de ficción. Pérez Latorre (2007: 118) define de este modo el concepto “universo de ficción” aplicado al mundo de las series audiovisuales: “Un universo de ficción es una macroestructura narrativa donde caben no una sino múltiples historias posibles. Se compone de un mundo cen-

tral o de referencia y una serie de mundos posibles que constituirían diversas alternativas narrativas con independencia de si éstas tienen lugar o no en la serie de forma efectiva”.

Un ejemplo interesante lo proporciona la escritora Stephenie Meyer con la tetralogía iniciada con *Crepúsculo* (2005, Alfaguara), que comparte muchas de las características de las series audiovisuales del momento (Lluch, 2007 y 2010), por ejemplo, la hibridación de géneros con múltiples referencias al drama amoroso, como *Romeo y Julieta*, o al género gótico, como *Drácula*; pero estableciendo la relación no con los textos literarios, sino con series como *Buffy, la cazavampiros* (*Buffy, the vampirelayer* 1997-2003), o su spin-off *Ángel* (*Angel* 1999-2004). Cascajosa (2007) presenta estas series como una propuesta novedosa, porque articulan tramas episódicas y seriales, presentan un protagonismo coral y una hibridación de géneros; por ejemplo, analiza cómo la trama de *Buffy* pasa de un drama de adolescentes a una comedia, una cinta de terror o un vehículo de acción.

Justamente, el éxito de la tetralogía de Meyer activa un universo de ficción que, aunque nace en el XIX principalmente con la obra de Bram Stoker, se introduce en el consumo juvenil con las mencionadas *Buffy* y *Ángel*, generando otros relatos en formatos diferentes.

Otros universos siempre han tenido vigencia y se reactivan en libros diferentes para jóvenes o adultos, como es el caso del de la novela de enigma en el cronotopo habitado por los templarios y desarrollado más recientemente con éxito de público en la obra de Matilde Asensio para adultos (<http://www.matildeasensi.net>), de Rafael Ábalos para adolescentes (<http://www.grimpow.com/home.php>) o el juego *Assassins Creed*, que funciona como un relato en el que el jugador vive la historia con el protagonista.

***Lost* y *Harry Potter* marcan la diferencia**

Es curioso que series audiovisuales y escritas compartan tendencias discursivas que marcarán las del futuro. Un ejemplo es *Lost* y las entregas finales de *Harry Potter*. En el caso de *Lost* coincidimos en el análisis de investigadores como Pérez Latorre (2007), y destacamos las siguientes características que encontraremos también en los relatos seriales para adolescentes más recientes: estructura compleja con tramas cruzadas, hibridación de géneros, cambios temporales que afectan al argumento, protagonismo compartido que ayuda a dar complejidad a las tramas, personajes ambiguos que dificultan situarlos en las esferas del bien y el mal, o diálogos que ganan importancia, sobre todo porque adquieren una *función metalingüística*.

Nuevos criterios de selección y valoración

Estos relatos reclaman una manera diferente de valorarlos y de analizarlos. Es un concepto de narración que no aspira al canon ni a la excelencia. Así, los criterios como “primer

relato”, complejidad u originalidad, no tienen el mismo significado en la cultura popular que en la canónica (Lluch, 2010).

Por ejemplo, a diferencia de la literatura canónica que caracteriza la “novedad” como la creación literaria que marca diferencia y se presenta como única, en la cultura popular el relato “nuevo” es el que adapta con éxito los parámetros existentes a una nueva audiencia. Es lo que ha venido haciendo la narrativa de tradición oral, lo que hicieron las novelas del siglo XIX, o lo que hacen los relatos audiovisuales y las series y las sagas para adultos, jóvenes y niños.

El futuro... Por dónde van a ir

Con lo que hemos visto, ya se entrevé el panorama de futuro. Pero si quisiéramos tantearlo, propondríamos para la discusión las predicciones siguientes:

1. Nos enfrentamos a un mundo en profundo cambio: antes de *Harry Potter* pensábamos que los libros para adolescentes no debían tener más de 130 páginas. También que la progresión del tiempo en el relato debía ser lineal y sin anacronias, o que los personajes se situaban en el eje del bien y del mal, o que el protagonista era un ser individual e individualista; aunque estas características se mantienen, en los relatos de más éxito vemos que justamente las que pensábamos que debían evitarse son las que funcionan mejor.

2. Hay un nuevo lector que prescinde de los mediadores tradicionales: fuera de la tutela del maestro o del padre él marca las tendencias. Un lector que lee pero también mira, que recibe y que propone, que acepta y que opina; que consume relatos en todos los formatos, transitando del libro a la pantalla, de la lectura a la escritura, del texto a las presentaciones en YouTube, e impone el mundo virtual como esencial para la comunicación.

Por lo tanto, es un lector que no construye su identidad cultural desde una cultura o una nacionalidad histórica, sino que su rasgo de identidad viene dado por el consumo de narrativas que circulan bien por la consola, la televisión, el libro, el ordenador o el cine.

3. Como el autor audiovisual, el literario tomará protagonismo dirigiéndose directamente al lector: por eso adquiere importancia la comunicación virtual que los acerca.

4. El relato tomará formatos diferentes e integrados, el libro dejará de ser predominante y dejará de ser la primera opción de formato.

5. Se genera un mundo de ficción que permite la creación del relato en serie y los *spin off*. De esta manera se provoca una curiosidad que, si funciona, se mantiene a lo largo de la serie, revitaliza otros relatos similares que dejaron de ser novedad pero que se presentan como nuevos (como ocurrió con *Las crónicas de Narnia* tras el éxito de *Harry Potter*, o de *Las Crónicas Vampíricas* tras el de *Crepúsculo*), o se escriben nuevas historias que repiten la experiencia.

6. Ganarán espacio las narrativas de mestizaje que hacen leer, que atraen al lector, que le hacen sonreír y sentir, pero sobre todo que le ayudan a comunicarse con sus iguales. Estos relatos serán un *mix*, en el sentido de un lugar de reflujo y de fusión de las características canónicas, comerciales o populares, audiovisuales o cibernéticas. Serán relatos que sumen, reutilicen, copien y adapten todo aquello que estimen oportuno: desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas audiovisuales a las cibernéticas. En este sentido, será interesante observar cómo se trasladan al libro las tendencias de 3D que éxitos como *Avatar* han llevado al cine a millones de espectadores.

Y hasta aquí una parte de lo que podría ser el futuro desde la perspectiva del análisis de datos. Pero no podemos olvidar que una prospectiva es explorar o predecir el futuro, y como futuro que es, bien podría ser éste o perfectamente podría ser otro.

Referencias bibliográficas

- AGUIAR, Elsa (2010): *Editar en voz alta. Notas de una editora en literatura infantil y juvenil*. [<http://editarenavozalta.wordpress.com/>]
- ÁLVAREZ, JM (et alii) (2007): *Alternativas de política cultural. Las industrias culturales en las redes digitales (disco, cine, libro, derechos de autor)*. Barcelona: Gedisa.
- BALLÓ, Jordi y Xavier PÉREZ (2005): *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- CASCAJOSA, Concepción (2007): *La caja lista: televisión norteamericana de lujo*. Barcelona: Laertes
- CHILLÓN, Albert (1999): *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ DE LAS PEÑAS, Alejandro (2006): “Vender libros para jóvenes: diseñar una estrategia de mercado”, en *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil* monográfico “El lector adolescente en el mercado cultural”, núm 218.
- JENKINS, Henry (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: Institute of Technology [Documento en línea: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF]
- LLUCH, Gemma (2005): “Mecanismos de adicción en la literatura juvenil”, *Anuario de Investigación en Literatura infantil y Juvenil*. Vigo: Universidad de Vigo, Vol.: 3, pp. 135-156. [Documento en línea: *Biblioteca Virtual Cervantes Virtual*: <http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=31729>]

- LLUCH, Gemma (2007): “La literatura juvenil y otras narrativas periféricas”, en Cerrillo, Pedro (et alii coordinadores): *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [Documento en línea: *Biblioteca Virtual Cervantes Virtual*: <http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=31731>].
- LLUCH, Gemma (edt.); GIL CALVO, E; J. MARTÍN-BARBERO; R. MORDUCHOWICZ; G. Antonio ARELLANO y P. CERRILLO (2010): *Las lecturas de los jóvenes (un nuevo lector para un nuevo siglo)*. Madrid: Anthropos.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003): *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008): *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ CANET, C. (2006): “Hablando entre lectores: los foros de lectura en internet” en *Primeras Noticias de Literatura Infantil Y Juvenil* monográfico “El lector adolescente en el mercado cultural”, núm 218.
- PÉREZ LATORRE, Óscar (2007): “El bucle del arrepentimiento: Sobre la construcción del universo de ficción en *Perdidos*”, en Carcajosa, C. (2007): *La caja lista: televisión norteamericana de culto*. Madrid: Laertes, pp. 117-130.
- SCHABER, Cassandra (2009): “Online Book Clubs: Bridges between Old and New Literacies Practices”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(5), February, pp. 433-437.
- UNIVERSAL MCCANN (2008): *Wave 3* [Documento en línea http://www.universalmccann.com/Assets/UM%20Wave%203%20Final_20080505110444.pdf]



MANIFIESTO FINAL DEL CONGRESO

Los participantes en el Congreso recibieron, con toda la documentación, una propuesta de borrador de Manifiesto final, elaborado por el Comité Asesor, al que podían realizar las observaciones que creyeran pertinentes. El Manifiesto, por las circunstancias ya expuestas, no pudo ser leído al final del evento, como estaba previsto. Se ofrece aquí ahora, sin modificaciones sustanciales sobre el borrador inicial, puesto que los cambios sugeridos no alteraban el texto que había sido presentado a los congresistas.

MANIFIESTO FINAL DEL CONGRESO

En cualquiera de sus formas, la literatura forma parte de la inmensa reserva de experiencias, ideas y emociones que nos ayudan a comprender y habitar el mundo, conocer y reconocer a otros y a nosotros mismos, e imaginar otras realidades. Por esto es importante que, desde la más temprana edad, todas las niñas y niños tengan acceso a ella, sea a través de la palabra oral, o de la lectura, directa o compartida. Esto les ayuda a vivir su infancia y su juventud más plenamente. Y también los prepara para enfrentar mejor el futuro.

Desde sus orígenes, la literatura para niños y jóvenes se ha alimentado de la literatura oral; a ello han contribuido los adultos, relatando y cantando a los pequeños, y los propios niños y jóvenes que han intercambiado estas tradiciones entre ellos y con los adultos. La oralidad, igual que la palabra escrita, es una herramienta fundamental para comunicarnos y participar en la vida social. Sin embargo, aun hoy muchos niños y jóvenes no saben leer y escribir, o lo hacen precariamente. Esto contradice flagrantemente los anhelos de una sociedad democrática y más justa. Leer es un derecho de todo ciudadano y, al mismo tiempo, una condición para el ejercicio de los derechos de ciudadanía y de participación en la vida democrática; leer es una práctica cultural de inclusión, cohesión y participación social, que nos permite ser sujetos de nuestra propia historia, desarrollar valores y construir nuestra identidad, y es un comportamiento que, una vez incorporado y cultivado, mejora la calidad de vida de todas las personas.

Pero tener capacidad de lectura no es suficiente. También es necesario que se disponga de oportunidades de lectura y, específicamente, que se garantice a todos los niños y jóvenes la posibilidad de disfrutar de experiencias literarias que nutran su imaginario, estimulen su pensamiento y cultiven sus emociones. Por eso es importante ayudarles a crear el gusto por la literatura y poner en sus manos una amplia oferta de libros, dando espacio para la expresión libre de sus sentimientos y opiniones, contribuyendo así a la formación de sus referentes éticos y estéticos.

Los participantes en CILELIJ 2010, reunidos en Santiago de Chile, nos sentimos alentados y apoyados en estas tareas por las mujeres y los hombres que en el pasado dedicaron sus energías por toda Iberoamérica a la mejora de los libros infantiles y juveniles y al fomento de la lectura: autores, ilustradores, expertos, maestros, bibliotecarios, editores, libreros, promotores y agentes sociales,... Para todos ellos nuestro agradecimiento, y ante ellos el compromiso de no cejar en el empeño.

En concreto, nos comprometemos a:

1. Propugnar políticas de Estado que garanticen que todos los niños y jóvenes de Iberoamérica no solo tengan capacidad de leer y escribir, sino que puedan gozar de una amplia oferta editorial, sin importar su condición económica o social.
2. Promover el libre acceso a la literatura infantil y juvenil a todos los niños y jóvenes de nuestros países.
3. Trabajar con todos los medios a nuestro alcance para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil en todas sus manifestaciones: creación, investigación, edición, distribución, ilustración, formación de mediadores y recepción.
4. Promover que estos esfuerzos se realicen desde una visión multilingüista e intercultural, que reconozca la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y en un mismo nivel, y el derecho a la diversidad cultural.
5. Defender los legítimos intereses de todos los agentes de la cadena del libro, poniendo al servicio de esta causa la fuerza que da la unión entre todos los sectores y entre todos los pueblos.
6. Estrechar los lazos de comunicación y colaboración entre los agentes del libro y la lectura de nuestros países, favoreciendo las iniciativas de ámbito iberoamericano, seguros de reforzar así también las propuestas locales.
7. Contribuir, por medio de la promoción de la lectura literaria, a una sociedad más creativa y justa, capaz de imaginar y poner en marcha un mundo distinto, más solidario, un mundo mejor.

Santiago de Chile, 27 de febrero de 2010

I CILELIJ, Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil.

MANIFESTO FINAL DO CONGRESSO

Em qualquer de suas formas, a literatura faz parte da imensa reserva de experiências, ideias e emoções que nos ajudam a compreender e habitar o mundo, conhecer e reconhecer os outros e a nós mesmos, e imaginar outras realidades. Por isso, é importante que, desde muito cedo, todas as meninas e meninos tenham acesso a ela, seja através da palavra oral, ou da leitura, direta ou compartilhada. Isso os ajuda a viver sua infância e sua juventude mais plenamente. E, também, os prepara para enfrentar melhor o futuro.

Desde suas origens, a literatura infantil e juvenil tem se alimentado da literatura oral; os adultos contribuíram para isso relatando e cantando para os pequenos, e as próprias crianças e jovens trocando essas tradições entre si e com os adultos. A oralidade, igual à palavra escrita, é uma ferramenta fundamental para nos comunicarmos e participarmos da vida social. Contudo, existem muitas crianças e jovens que não sabem ler e escrever, ou o fazem precariamente. Isso contradiz flagrantemente os anseios de uma sociedade democrática e mais justa. Ler é um direito de todo cidadão e, ao mesmo tempo, uma condição para o exercício dos direitos da cidadania e para a participação na vida democrática. Ler é uma prática cultural de inclusão, coesão e participação social, que nos permite ser sujeito de nossa própria história, desenvolver valores e construir nossa identidade, e é um comportamento que, uma vez incorporado e cultivado, melhora a qualidade de vida de todas as pessoas.

Mas ter a capacidade de ler não é suficiente. Também é necessário que haja à disposição oportunidades de leituras e, especificamente, que se garanta a todas as crianças e jovens a possibilidade de desfrutar experiências literárias que nutram seu imaginário, estimulem seu pensamento e cultivem emoções. Por essa razão, é importante ajudar a criar o gosto pela literatura e colocar em suas mãos ampla oferta de livros, dando espaço para a expressão livre de seus sentimentos e opiniões, contribuindo assim com a formação de seus padrões éticos e estéticos.

Os participantes da CILELIJ 2010, reunidos em Santiago, no Chile, sentimo-nos incentivados e apoiados nessas tarefas pelas mulheres e homens que, no passado, dedicaram suas energias por toda a Ibero-América, para a melhoria dos livros infantis e juvenis e para o fomento à leitura: autores, ilustradores, especialistas, professores, bibliotecários, editores, livreiros, promotores e agentes sociais... Para todos eles o nosso agradecimento e, diante deles, o compromisso de perseverar nesse esforço.

Especificamente, nos comprometemos a:

1. Propor políticas de Estado que garantam que todas as crianças e jovens de Ibero-América tenham não só a capacidade de ler e escrever, mas que possam usufruir de ampla oferta editorial, independentemente de sua condição econômica ou social.
2. Promover o livre acesso à literatura infantil e juvenil para todas as crianças e jovens do nosso país.
3. Trabalhar com todos os meios que estão ao nosso alcance para o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil em todas as suas manifestações: criação, investigação, edição, distribuição, formação de mediadores e recepção.
4. Estimular que esses esforços se realizem a partir de uma visão multilinguista e intercultural, que reconheça a existência de várias línguas em um mesmo âmbito e em um mesmo nível, e o direito a diversidade cultural.
5. Defender os interesses legítimos de todos os agentes da cadeia do livro, pondo a serviço da promoção da leitura a força advinda da união entre todos os setores produtivos e entre todos os povos.
6. Estreitar os laços da comunicação e colaboração entre os agentes do livro e da leitura de nossos países, favorecendo as iniciativas de âmbito ibero-americano, seguros de reforçar, assim, também as propostas locais.
7. Contribuir, por meio da promoção da leitura literária, para uma sociedade mais criativa e justa, capaz de imaginar e colocar em prática um mundo diferente, mais solidário, um mundo melhor.

Santiago, 27 de fevereiro de 2010.

I CIEJIJ, Congresso Ibero-Americano da Língua e Literatura Infantil e Juvenil

Este documento fue elaborado por el Comité Asesor del I CILELIJ, compuesto por:

Luis Cabrera

Pedro C. Cerrillo

Daniel Goldin

Manuel Peña

Beatriz H. Robledo

Elizabeth Serra

Carlos Silveyra

José Luis Cortés

OTROS MOMENTOS DEL CONGRESO PARA EL RECUERDO



El hall del Hotel San Francisco, lugar de encuentros, antes y después del terremoto.



Los autores pudieron firmar autógrafos.



Lygia Bojunga, en una intervención espontánea y alentadora.



Este era el aspecto del café a media mañana.



Uno de los restaurantes habilitados para los congresistas.



Charla en la Biblioteca Nacional: "*¿Para qué sirve la literatura infantil?*".



Charla en el Museo Nacional: “¿De qué trata la literatura infantil iberoamericana de hoy?”.



Algunos de los colaboradores del “Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de LIJ”, con su coordinador, Jaime García Padrino.



Portada del Diccionario.



Portada de la Historia de la LIJ.



Un brindis para terminar el Congreso.



Así finalizó el I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil. E inmediatamente comenzó la preparación del segundo CILELIJ, que se tendrá en Colombia en 2013.

La idea de los organizadores es convertir el periodo entre congresos en un tiempo fecundo: de reflexión sobre lo que en Chile se presentó, y de preparación de lo que será el Programa del evento en Colombia.

En el primer caso, se editó una revista con un resumen, gráfico y de contenidos, del I CILELIJ; se difundieron por España y Latinoamérica las dos publicaciones editadas (el gran Diccionario de Autores y la Historia de la LIJ latinoamericana), y se procedió a la publicación de las presentes ACTAS, documento para el futuro.

En cuanto a la preparación del II CELILIJ, ya hay autores que están trabajando sobre un amplio esquema inicial (Escribir - Ilustrar - Leer en Iberoamérica, hoy), y está en marcha la creación del Comité Asesor y la asignación del resto de las ponencias.

Pero el CILELIJ aspira a convertirse en una especie de “marca” cualificada de LIJ, de modo que la Fundación SM tiene en marcha la promoción de una serie de actividades que transformen el periodo entre congresos en una red de eventos que mantengan permanentemente vivo y fértil lo que, con la ayuda y el entusiasmo de tantos, tuvo su inicio en 2010 en la ciudad de Santiago de Chile.

Proseguimos.

Y nos vemos en Colombia 2013.