

Trabajos de investigación sobre

PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL

Compendio de los trabajos Fin de Máster del Centro de Estudios de Promoción
de la lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) 2023

Elisa Larrañaga
Santiago Yubero
(Compiladores)



**Trabajos de investigación sobre
Promoción de la lectura y literatura infantil**
**Compendio de los trabajos Fin de Máster del Centro de Estudios de
Promoción de la lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) 2023**

Elisa Larrañaga
Santiago Yubero
(Compiladores)



**Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015
Madrid Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-091-6
DOI: <https://doi.org/10.14679/3895>

Maquetación:

Realizada por los autores

ÍNDICE

Como Pedro por su casa. Sistematización de una experiencia pedagógica en Educación Infantil.....	5
<i>Luisa Fernanda Acosta Castrillón</i>	
Libros álbum y temáticas difíciles en la niñez: La muerte.....	54
<i>Camila Verónica Álvarez Munizaga</i>	
Emociones de libros álbum para adolescentes: canon literario.....	76
<i>Jocelyn Karina Caico Paredes</i>	
Representações de genero na BD de autoria portuguesa entre 2018 e 2022.....	88
<i>Ana Luisa de Oliverira Caniço</i>	
Literatura infantil y Juvenil en la formación inicial docente en la región del Bío Bío.....	116
<i>Camila Flores Mena</i>	
Hábitos lectores de los niños beneficiarios de la Mototeca, biblioteca móvil en Perú.....	133
<i>Isbel Mabel García Romero</i>	
Un año en el club de lectura Miranfú: características de la experiencia lectora, motivación y relación entre sus dos itinerarios lectores.....	150
<i>Belén González Martín</i>	
Infancias en dictadura y memoria: análisis de obras chilenas y argentinas.....	177
<i>Francisca Javiera Gutiérrez Morales</i>	
El omegaverso en la plataforma Wattpad: Estudio de caso sobre los usos y perspectivas por parte de adolescentes femeninas mexicanas.....	196
<i>Mónica Belén Jiménez Núñez</i>	
El multiverso de lecturas adolescentes: entre la paraliteratura y la literatura de los bordes. La poética de María Teresa Andruetto.....	221
<i>Diana Laura Kovach Kovach</i>	
<i>Yacana</i> : tejer la Literatura Infantil a través de Constelaciones Multimodales de Mitos Andinos.....	242
<i>Carolina Gabriela Loureiro de Herbas</i>	
Stitches: actividades de lectura y narración para trabajar la comunicación familiar en espacios de vulnerabilidad.....	262
<i>Ana Martínez Gurbindo</i>	
Los portadores y portadoras de cuentos. Una propuesta de Aprendizaje Servicio.....	284
<i>María Soledad Moreno Rodríguez</i>	

Enriqueta Herrera Gray: Aproximación a una propuesta de literatura infantil en <i>Leyendas y fábulas peruanas</i> (1945).....	337
<i>Gloria Elena Montalvo Hernández</i>	
Guía de lectura de Subnormal, el cómic como herramienta de animación lectora y mejora de la convivencia escolar.....	356
<i>Emma Moya Mier</i>	
Bibliotecas preescolares en el Perú: ¿una oportunidad de lectura en familia en la escuela?	373
<i>Fany Luisa Saavedra Hidalgo</i>	
Guía de Literatura Infantil y Juvenil sobre acoso escolar.....	389
<i>Luis Sánchez Torres</i>	
Había una y otra vez... <i>La Cenicienta</i>	419
<i>María Soledad Silvestre Rey</i>	
<i>El pato y la muerte</i> : un acercamiento a la autocomprensión de la vida.....	486
<i>Elizabeth Vázquez Zago</i>	
La lectura de Literatura Infantil y Juvenil contemporánea y sus efectos en espacios adversos Talleres en una escuela intrapenitenciaria.....	495
<i>Leslie Veliz Fuentes</i>	
Hábito lector del estudiantado de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador.....	532
<i>Josefa Antonia Viegas Guillem</i>	

COMO PEDRO POR SU CASA

SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Tutores: Antonio Pereira y Luis Vicente Gómez García (Instituto Politécnico Castelo Branco)

Resumen

Este trabajo de investigación analiza las representaciones que se establecen con el concepto casa a través de los sentidos construidos en el trabajo con el libro taller *Como Pedro por su casa* entre niños entre 5 y 6 años, sus familias, maestras y personal a cargo de la gestión administrativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (IEENSMA), Antioquia (Colombia). Mediante la realización de cuatro *focus group*, se reconocieron las particularidades y los puntos de encuentro y desencuentro que los participantes tienen frente al concepto central del proyecto lúdico pedagógico implementado en la clausura del año escolar 2022. Dentro de los resultados se destaca la diversidad de miradas que el proyecto lúdico pedagógico posibilita en toda la comunidad educativa. Para los niños la casa no solo se sitúa como el entorno físico que habitan con sus cuidadores o familiares. Este lugar se amplía a considerar el vientre como primer hogar y se reflexiona de manera crítica sobre aquellas personas que no tienen casa. Por su parte, la mirada de los adultos, en sus diferentes roles (familias, maestras o personal administrativo), el concepto casa se sitúa con fines pedagógico-didácticos. Esto es que, se reconoce como un recurso que puede ser tomado como un detonante o inspirador que sitúa la interdisciplinariedad como un aspecto favorecedor en la educación infantil, en el que se privilegia el trabajo bajo las dimensiones del desarrollo. El trabajo permite concluir que la realización de proyectos lúdico-pedagógicos basados en libros taller enriquece la posibilidad de generar profundidad en las concepciones que los niños van construyendo, sin descuidar la particularidad lúdica de la educación propia para este nivel educativo.

Palabras claves: Sistematización de experiencias, educación infantil, proyecto lúdico pedagógico.

Introducción

El proyecto lúdico pedagógico de aula *Como Pedro por su casa*, basado en el libro taller del mismo nombre, de María Alejandra Daza, surge como pretexto para organizar y disponer los procesos pedagógicos del cuarto y último periodo del año escolar 2022 con los niños del grado transición de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (ENSMA), pues desde

inicio del año han manifestado especial interés y curiosidad por saber de la “otra casa de su colegio” y la posibilidad de, muy pronto, poderla conocer, habitar y disfrutar, dadas las noticias recientes que anuncian la recuperación del camino que a ella conduce.

Este asunto temático cobra gran relevancia considerando que las instalaciones donde se han desarrollado las actividades educativas de la ENSMA desde su fundación perdieron la carretera de acceso desde el pasado 11 de octubre del 2021. Los medios de comunicación registraron así que, un talud de 9.000 metros cúbicos de tierra bloqueó la doble calzada Bello – Hatillo y se llevó también parte de la vía de acceso a la emblemática institución, reconocida como la número uno pública del departamento, lo que obligó a su evacuación y ha generado estragos económicos y educativos en los alumnos (El Colombiano, 2022).

En este sentido, el trabajo sobre la propuesta del proyecto lúdico pedagógico de aula, favorece el reconocimiento del entorno cercano que durante este año rodeó su experiencia de escuela en la sede que los alberga: sus propias casas, el templo parroquial como casa de Dios, la casa de sus hermanas Salesianas, la alcaldía como casa de las autoridades del municipio, el comando como la casa de la policía y otras casas vecinas como elementos que despiertan el interés, la curiosidad y la capacidad de asombro de los estudiantes. Esta forma de concebir estos espacios los conecta con el mundo y aporta a la comprensión del concepto casa, no solo como lugar de vivienda, sino también como parte de una comunidad que se enmarca espacialmente dentro de una calle, un barrio, un pueblo y hasta una ciudad, suscitando el reconocimiento, caracterización y la valoración de los espacios que habitan, visitan y frecuentan, y las dinámicas de asociación, relación y convivencia que se tejen en ellos y entre ellos, para propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida para sí y para todos.

Dicho camino, trazado por un cúmulo de experiencias pedagógicas que se propician y tejen entre sí, favorece no solo la construcción de conocimiento por parte de los niños en cuanto a los logros de este cuarto periodo y otros que propicia el proyecto, sino también la consolidación de una propuesta de clausura que, presentada en términos de producto del proceso que se explora y construye conjuntamente, les permita cerrar con broche de oro, a través de un sencillo teatro, la etapa de educación preescolar.

Para garantizarlo, la experiencia entonces se ha dividido en tres grandes momentos pedagógicos: antes, durante y después de la lectura del texto, que rodeando la lectura del libro taller, que favorecen la construcción, vivencia y disfrute del proyecto.

El momento *antes* busca crear expectativa e interés frente a la temática del proyecto, y de manera concreta, hacia el libro que suscita los acuerdos de conocimiento, compromiso y responsabilidad frente a la planeación y desarrollo de dicho proyecto. En este espacio se aprovechó la presentación de cuatro puertas (una por grupo) que creativamente diseñadas para contener, cada una de ellas, el libro en cuestión, atraparon el interés de los niños y provocaron una cálida discusión en torno a lo que este elemento representa, características, uso y predicción de lo que encontrarán al abrirlas... El descubrimiento de los cuatro ejemplares del libro detrás de cada una de ellas, la observación detenida de su portada y el análisis de los índices textuales (imagen, título, autor, editorial...) que presenta, dan a los niños la bienvenida a la experiencia de lectura y les ofrece la posibilidad de predecir e inferir su trama.

Frente a la predicción, Yopp y Yopp (1996) proponen la importancia de considerar la predicción como una actividad que permite incentivar el interés en lo que se va a leer; proyectar un propósito para la lectura; verificar las ideas que se anticiparon con lo que se confronta en el texto; y, finalmente, incentivar la curiosidad al poder aumentar el campo semántico con nueva información que se une al conocimiento previo.

Cabe anotar que este momento inicial está mediado por las preguntas que Gloria Rincón Bonilla (2012) plantea para la planeación grupal de los proyectos pedagógicos (tabla 1), y su estructuración y desarrollo en el enfoque lúdico-pedagógico que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea en los lineamientos curriculares de la Educación Preescolar (1998).

Tabla 1. Esquema de preguntas para la elaboración de proyectos pedagógicos. Retomando los planteamientos de Rincón (2012)

<i>Preguntas centrales para el proceso de planeación grupal de proyectos pedagógicos</i>	¿Qué queremos aprender?
	¿Qué de lo que queremos aprender?
	¿Para qué?
	¿Cómo?
	¿Cuándo?
	¿Dónde?
	¿Con quiénes?
	¿Con qué?

El momento *durante*, que, promoviendo la lectura del texto, vivida por etapas en el día a día hasta concluirlo, permite el conocimiento y disfrute de su contenido, así como la posibilidad de relacionarlo con otros mundos de saber que lo recrean y conectan con la propia realidad y otras cercanas. Para esto, se identifican posibles categorías de análisis, y a partir de ellas, se promueve su

profundización y tratamiento, mediado por la metodología del taller¹, en el que el juego, el canto, la expresión gestual, corporal, grafica, escrita... el disfrute de otros textos literarios cuya trama esté en relación con la temática del proyecto, permiten, en su conjunto, crear, analizar y resolver distintas situaciones problema que favorezcan el logro de los propósitos que el plan de estudios, edad de los niños y grado escolar que cursan, plantean.

Cabe destacar, de acuerdo con Hernández (2015), como potencialidades de la metodología del taller, la oportunidad que ofrece esta forma de trabajo para “construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar comentarios distintos de los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos” (p. 78). Se trasciende, pues, la perspectiva pasiva del recibimiento de información y se convoca a la acción. Lleva a salir al encuentro de las características de los niños en el reconocimiento de la palabra, pensamiento y manifestaciones de los mismos, dando lugar a la experiencia estética, como una de las dimensiones fundamentales del desarrollo infantil.

Tabla 2. Trayectoria de los talleres del proyecto de aula Como Pedro por su casa

Taller	Situaciones y preguntas orientadoras	Acciones implementadas en cada taller
1	¿Qué hay detrás de las puertas? Acuerdos de aprendizaje y planeación conjunta del proyecto.	Ejercicio de predicción en el que se les propuso a los niños la metáfora de la puerta a fin de adivinar qué podrían encontrar tras ella. Con esto se avanzó en el momento del <i>antes</i> , previo a la lectura del libro. Acá se reconocieron los elementos de la portada y las características de la escritora del libro taller María Alejandra Daza (Escritora mujer y cercana a la localidad de la Institución Educativa).
2	¿Cómo son las casas? Caracterización de las casas. Tipos de casas.	En las primeras páginas del libro <i>Como Pedro por su casa</i> se caracterizan las casas según categorías como: tamaño, materiales, personas que las habitan, zonas y funcionalidad.

¹ Desde Hernández (2015) el taller es comprendido como un dispositivo de gran potencia pedagógica frente al desarrollo de procesos “relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión” (p.72).

		Con los niños se avanzó en caracterizar su propia casa, los materiales, el tamaño, la fachada y la ubicación de su propia casa
3	Espacios y cosas que tienen las casas	Elaboración de los mapas de casa una de las casas de los niños. En esta actividad se reconocieron los tamaños y diversidades de diseños de las casas.
4	Oficios, profesiones, materiales y otros asuntos relacionados con la construcción y conservación de las casas	A partir del reconocimiento de las características de las casas, tamaños y diseños, se caracterizaron los materiales requeridos para la construcción de las casas. Estos propiciaron la escritura espontánea y la confrontación o comparación como estrategia favorecedora para la construcción del código escrito.
5	¿Quiénes viven en casa? Familia, rituales, cuidados, importancia.	Caracterización de las personas que cuidan y acompañan a los niños. Reconocimiento de los rituales de cuidado y valores familiares que se cultivan en cada casa. Identificación de los tesoros familiares, como parte de la configuración de las comunidades.
6	¿Quiénes son los vecinos de casa? De visita por mi comunidad	Recorrido por los vecinos amigos del preescolar. Dado que la sede del preescolar se encuentra en el parque principal del municipio de Copacabana, Antioquia (Colombia), se propició el reconocimiento de aquellas casas según el servicio que se presta a la comunidad. Esta zona es comercial, por lo que se tiene la casa del dinero (bancos), casa de los medicamentos (farmacias), casa de los alimentos (restaurantes, supermercados y heladerías), casa de Dios (templo parroquial), casa de gobierno (alcaldía) y la casa del conocimiento (escuela).
7	Comparto lo aprendido con mi escuela y familia. Acto de Clausura de preescolar.	Conclusión del proyecto lúdico pedagógico <i>Como Pedro por su casa</i> a través de la presentación de algunas de las experiencias sensibles del trabajo previo a la clausura. Las actividades protagonistas fueron el canto, el baile y la narración. (Ver Anexo 1: Guion del ejercicio de clausura)

Y finalmente, el momento *después* de la lectura, que pretende seguir contribuyendo a la comprensión del texto desde los niveles inferencial y crítico intertextual, y a su disfrute, tal como lo señalan Larrañaga et. al (2017), quienes exponen que es necesario traspasar la decodificación y entrar en la construcción personal del texto, apropiarse de él. Esto permitirá que cualquier texto se

tome como pretexto que posibilite el desarrollo del ingenio y la creatividad del grupo y de cada estudiante.

Los tres momentos referidos se plantearon buscando crear un hilo conductor entre las temáticas relacionadas con la vida de familia, escuela y comunidad como espacios privilegiados para el desarrollo, la socialización y la vivencia de valores que hacen posible vivir juntos, a saber: el respeto, el servicio, la protección, la solidaridad, el amor y la responsabilidad, entre otros.

Es importante mencionar que la significación y el impacto que las prácticas de la lectura y la escritura han tenido en la vida preescolar se han convertido en importantes insumos y fundamento para la implementación de los proyectos lúdico-pedagógicos. Así, el propiciar el proyecto a partir de una obra literaria permite un acercamiento poético, cargado de sentido y significación para el niño, capaz de impactar positivamente sobre su propia realidad y la que lo circunda, y de influir, de manera favorable, sobre el desarrollo de los procesos estéticos, comunicativos, cognitivos y espaciales en diálogo con la ciencia, con otros autores a través de sus obras literarias, y con maestros, pares, padres y demás agentes de la comunidad, que tienen algo que decir y aportar al proyecto.

Algunos antecedentes importantes en la implementación de proyectos lúdico-pedagógicos que se rastrean con mayor despliegue en el área de la educación infantil se relacionan con el fortalecimiento de la habilidad comunicativa de la escuela, como es el caso de Chaparro (2015), quien muestra en su trabajo que

A través de la pedagogía de proyectos se busca reformar el ambiente del aula de clase, donde normalmente cada niño es un mundo aislado, que debe desenvolverse de una manera individualizada, competitiva y hasta egoísta, su trabajo se limita a recibir ‘información’ que es dada por el docente y luego debe interiorizarla a través de ejercicios mecánicos (p.22).

Con lo propuesto por la investigadora, el trabajo por proyectos trasciende la mirada bancarizada de la educación, en la que el niño es un mero depositario del contenido. Más bien se propone una postura activa, en la que el trabajo educativo extiende sus efectos frente a los alcances de relacionamiento social y ciudadano (Giroux, 2013). Con esto se fortalece el trabajo por dimensiones propio de la educación infantil en Colombia, a saber: Dimensión Cognitiva, Dimensión Comunicativa, Dimensión Corporal, Dimensión Espiritual, Dimensión Estética, Dimensión Socioafectiva y Dimensión Ética (MEN, 1998)

Por su parte, el trabajo de Estrada et. al (2018) relaciona el trabajo por proyectos y el taller como formas de trabajo para el desarrollo de las competencias básicas en el grado preescolar. Muestran las autoras que

Se considera al proyecto lúdico pedagógico como una metodología apropiada para el trabajo de niños en edad preescolar por cuanto les ofrece oportunidades para potenciar, usar y enfocar sus habilidades; es enfática en el valor de la motivación intrínseca y, por lo tanto, anima a los niños a trabajar en aquellos temas que les interesan, considerándolos como expertos de sus propias y reales necesidades (pp. 34-35).

Así pues, el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos tiene en consideración las características evolutivas en términos cognitivos de los niños. Se propone un trabajo situado, contextualizado, que cuida tanto la necesidad lúdica de propiciar espacios de disfrute que vayan de lo concreto a lo abstracto, como la posibilidad de experimentación que esto requiere.

Por su parte, con la implementación de esta clase de proyectos lúdico-pedagógicos en el preescolar, se apoya la dinámica de trabajo propia del nivel; ya que a pesar de conocer la propuesta que sobre los proyectos lúdico-pedagógicos hacen los Lineamientos Curriculares del nivel de preescolar (MEN, 1998), no es suficiente su fundamentación teórica para comprenderlos y llevarlos a la práctica. Se comulga en este estudio plenamente con la teoría cuando se afirma que:

el Proyecto Lúdico Pedagógico le permite al niño o a la niña desde el momento que llega a la institución educativa ser el centro del desarrollo, y responder desde todo lo que se hace por él, con él y desde él, a un proyecto educativo que apunta al desarrollo humano como un continuo que se inicia desde el preescolar (MEN-ASONEN, p. 95).

Igualmente, esta propuesta insta la necesidad de involucrar a la familia, de tal forma que los padres se constituyan en agentes activos de la vida de la escuela. Se implementan encuentros personales y grupales en los que se tiene la oportunidad de discutir y reflexionar en torno a los procesos inherentes a la vida del preescolar, de comprender quién es el niño de cinco y seis años y cuáles son sus características, de la pertinencia de las metodologías implementadas y las didácticas que conducen a los niños a vincularse con la cultura a través del acercamiento de unos saberes específicos.

Frente a estos modos de vinculación entre estas dos instituciones se encuentra la necesidad de afianzar el trabajo entre familia y escuela, que convergen en “el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos.

Ninguna de las dos debería afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días” (Consejo Nacional de Estado, 2015, pp. 7-8)

Con este panorama se reconoce la pertinencia y la necesidad de reconocer los alcances de la implementación de estas apuestas de trabajo en educación inicial; esto es, propuestas que conjugan el libro taller y la perspectiva de trabajo mediante proyectos lúdico pedagógicos, propiciando la sistematización de la experiencia. Es por ello que, este estudio se materializa a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las relaciones que se establecen con el concepto casa a través de los sentidos construidos en el trabajo con el libro taller *Como Pedro por su casa* entre niños entre 5 y 6 años, sus familias, maestras y personal a cargo de la gestión administrativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Antioquia (Colombia)?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las representaciones que se establecen con el concepto casa a través de los sentidos construidos en el trabajo con el libro taller *Como Pedro por su casa* entre niños entre 5 y 6 años, sus familias, maestras y personal a cargo de la gestión administrativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (IEENSMA), Antioquia (Colombia)

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones que sobre el concepto casa tienen los niños entre 5 y 6 años a través de los sentidos derivados de la experiencia con el libro taller *Como Pedro por su casa*.
- Identificar los modos en que las familias de los niños del preescolar de la IEENSMA representan el concepto casa a través del trabajo realizado mediante el proyecto de aula *Como Pedro por su casa* con sus hijos.
- Identificar los modos en los que las maestras de la IEENSMA representan el concepto casa en el trabajo pedagógico dirigido a los niños del preescolar mediante el proyecto *Como Pedro por su casa*.
- Identificar los modos en que el personal a cargo de la gestión administrativa de la IEENSMA (rectora y coordinadora) representan el concepto casa a partir de las percepciones del trabajo realizado en el proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa*.
- Comparar las representaciones que se tienen sobre el concepto casa entre los niños entre 5 y 6 años, sus familias, maestras y personal a cargo de la gestión administrativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (IEENSMA), Antioquia

(Colombia) derivado del trabajo lúdico pedagógico con el libro taller concepto casa a partir de las percepciones del trabajo realizado en el proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa*.

Método

En primer lugar, bajo el marco de la investigación cualitativa, el paradigma de investigación que permitió abordar comprensivamente el objeto de estudio es el hermenéutico (interpretativo). Sustentados en Rorty (1979) y Gadamer (1990), algunos autores,

consideran que la hermenéutica es una forma lógica que nos permite comprender más y mejor las vivencias de las personas [...] los diferentes modos de estar en el mundo se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje (Mateos y Núñez, 2012, p. 115).

Por su parte, Eisner (1998) propone que la actividad de interpretar llama a situar en un contexto, a exponer y a desvelar. Así mismo, es posible considerar que el ejercicio hermenéutico posibilita “descubrir el mundo (...) en virtud de su disposición, de su género y de su estilo” (Arráez et.al, 2006, p. 174). Con estas consideraciones, hacer uso de datos cualitativos, bajo el paradigma hermenéutico, toma en consideración el proceso, se interesa por el sentido que les confieren a los acontecimientos de la vida los participantes, contribuyendo al abordaje de un problema de investigación en el marco de interrogantes sobre dónde, cómo y bajo qué circunstancias son producidos algunos hechos, sentidos y puntos de vista (Bogdan y Biklen, 2007).

Martínez (2010) y Ruíz (2012) afirman que mediante la investigación cualitativa se pretende identificar la naturaleza y la estructura dinámica de la realidad social, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones. No obstante, esta forma de investigar alcanza matices dependiendo del enfoque, de los métodos de recolección, generación y análisis de la información y de los intereses de quien investiga. Al respecto, rastreamos planteamientos que sugieren que la investigación cualitativa se caracteriza por centrar su propósito en la construcción y captación de los significados; captar la información de manera flexible y desestructurada; centrar sus procedimientos de construcción de análisis desde orientaciones inductivas y tener una orientación es holística y concretizadora (Ruíz, 2012, p. 23).

Desde los intereses de sistematización de la experiencia del proyecto pedagógico de aula *Como Pedro por su casa*, una de las formas de generación de la información que se ha privilegiado es el de *focus group* (grupos focales). Desde esta perspectiva, esta metodología permite recolectar “información a través del encuentro de un conjunto de personas que compartan características

similares entre sí, en relación con el objetivo de interés que los convoca” (Organización de Estados Iberoamericanos, s.f, p.1), con la intención de ahondar en un tema determinado, conociendo motivaciones, expectativas y valoraciones acerca de un tema o asunto particular.

Para varios académicos de la investigación cualitativa, el focus group presenta bondades para ampliar la mirada a objetos de estudio sociales. Así,” Gil (1992) sustenta que es considerado como una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (pp. 200-201). Por su parte, Fontana y Frey (2015) exponen en relación a los grupos focales -o a lo que nombran también como conversaciones grupales- que son importantes en investigación cualitativa porque sirven “para estimular los recuerdos del (...) o para conseguir descripciones detalladas de ciertos acontecimientos (...) o experiencias compartidas por los integrantes del grupo” (p.56).

En este espacio, el investigador tiene una función de moderador de la conversación. No obstante, este lugar no debe ser tomado como un orientador que decide autorizar –o no- la palabra de los participantes. Al contrario, la potencia del *focus group* radica en propiciar un espacio de diálogo entre participantes (donde también se incluyó el moderador/investigador), donde todos los sujetos tuvieron algo para decir y ser considerado con la misma validez. Con esta propuesta, se propone la creación de cuatro (4) grupos focales de maestros, acudientes (familiares y cuidadores de los niños) niños entre los 5 y 6 años, y personal encargado de la gestión administrativa de la institución, como lo son la rectora y la coordinadora pedagógica.

Características del desarrollo del focus group

La proyección de los encuentros en los *focus group*, al considerar la importancia de la mirada de los distintos participantes, considera que entre 6 y 8 personas máximo por conversación resulta conveniente para propiciar la fluidez y detalle en la conversación. Igualmente, se proyectan encuentros que no sobrepasen los 90 minutos, buscando consideración con el tiempo de los participantes. Las características de los participantes se muestran en la tabla 3.

A continuación, se presentan las preguntas que se esbozan como promotoras de la conversación en cada uno de los grupos focales (tabla 4). Se caracteriza así el tipo de grupo; es decir, si las preguntas van dirigidas a los maestros, acudientes (familias de los alumnos), niños entre los 5 y 6 años o personal encargado de la gestión administrativa de la institución. Algunas de las preguntas

se repiten, considerando que hay aspectos generales a la implementación del proyecto pedagógico de aula que sería interesante rastrear en los distintos discursos.

Tabla 3. Características de la muestra de participantes de los focus group

Tipo de participantes	Muestra	Características
Niños	8 (4 niños y 4 niñas)	De los preescolares A(2)-B(2)-C(2)-D (3) Estos niños representan la diversidad del trabajo que se realizó en los cuatro grupos del preescolar durante la implementación del proyecto lúdico pedagógico <i>Como Pedro por su casa</i>
Maestras	4 maestras	Estas maestras corresponden a casa uno de los grupos de preescolar de la Institución. Son la generalidad de las maestras con las que se pueden derivar las conversaciones sobre la implementación del proyecto en cada grupo
Familias	8 representantes de diversas familias	Estos representan dos participantes por cada uno de los grados del preescolar. Estos pueden ser los padres de los niños participantes o de otros, a fin de ampliar la perspectiva de trabajo
Representantes de la gestión administrativa	2 (1 rectora y 1 coordinadora)	Estas son las personas que lideran esta gestión en la Institución.

Tabla 4. Preguntas para la realización de los focus group

Tipología del grupo	Preguntas
Niños	¿Qué es lo que más recuerdan o no olvidan del proyecto <i>Como Pedro por su casa</i> ? ¿Cuáles actividades de las realizadas en el proyecto les gustaron más? ¿Qué imágenes recuerdan más del trabajo con el libro ² ? ¿Qué te gustaría repetir del trabajo con el proyecto preescolar? ¿Qué cosas no te gustaron del proyecto? ¿Cuáles imágenes del libro recuerdan más? ¿Por qué?
Familias	¿Qué es lo que más recuerdan del proyecto <i>Como Pedro por su casa</i> ? ¿Cómo se vieron involucrados como familia en la implementación del proyecto? ¿Qué aspectos de experiencia educativa rememoran en sus hijos?
Maestros	¿Qué implicó pensar un proyecto de aula sustentado en un libro taller? ¿Cuáles fueron los retos más sobresalientes en el diseño e implementación del proyecto? ¿Cuáles fueron las posibilidades del trabajo en educación infantil implementando un detonante como el libro <i>Como Pedro por su casa</i> ?

² Se tendrá el libro taller dispuesto en las distintas sesiones, a fin de activar los recuerdos y propiciar la conversación.

	¿Cuáles experiencias o escenas recuerdan de la fase de diseño e implementación del proyecto? ¿Qué implicaciones se tuvieron al articular las actividades rectoras de la infancia al trabajo por proyectos de aula en este caso?
Directivos docentes /administrativos	¿Cuál fue la visibilidad del proyecto <i>Como Pedro por su casa</i> en la institución? ¿Cuáles fueron las articulaciones del proyecto con el horizonte institucional ³ ? ¿Cuáles son las proyecciones del trabajo a través de proyectos de aula sustentados en materiales literarios que tiene la institución?

Igualmente, como parte del ejercicio académico investigativo, es necesario poner de manifiesto algunos elementos necesarios frente a las consideraciones éticas que vinculan este ejercicio de conversación grupal. Para ello, se dispone del formato de consentimiento informado en el que se expone las características del ejercicio y en el que, con la autorización voluntaria de los participantes, tanto adultos como niños, no están siendo forzados a ser copartícipes. Por el contrario, se propone un terreno para el diálogo y la puesta sobre la mesa de distintos puntos de vista. El formato de consentimiento informado se presentó en un lenguaje conciso y directo frente a los propósitos del estudio, de manera que su comprensión fuera clara y ajustada a los cuidados necesarios para el desarrollo de los *focus group* (ver anexos 2 y 3).

Por su parte, para hacer una referenciación de los fragmentos de los diversos *focus group* en el análisis y discusión de los resultados, se acudió a la implementación de una codificación que sitúa la pertenencia del fragmento, el cual se relaciona en la tabla 4. Igualmente, se relaciona el año de realización del *focus group* realizado y la página de la que se extrae el fragmento.

Tabla 5. Codificación para la implementación de las referencias a los focus group

<i>Siglas del focus group</i>	<i>Participantes del focus group</i>
FGÑ	<i>Focus group</i> realizado con niños
FGF	<i>Focus group</i> realizado con familias
FGM	<i>Focus group</i> realizado con maestras
FGA	<i>Focus group</i> realizado con representantes de la gestión administrativa

Igualmente, dentro de la información incluida en los análisis se añaden algunos registros fotográficos del trabajo de los niños en el marco del proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su*

³ El horizonte institucional lo constituyen los principios pedagógicos. Estos incluyen, la misión, la visión, el modelo pedagógico y la metodología de trabajo de una Escuela Normal.

casa. Esto, con el propósito de complementar y ampliar la percepción sobre lo dicho por los niños de preescolar. Al convocar estas producciones en los análisis, se complementa el valor del trabajo, dando cuenta de los elementos referidos en la moderación y narrativas derivadas del *focus group*.

Como procedimiento analítico, es importante resaltar que la información recolectada fue transcrita y luego interpretada utilizando análisis de contenido. Esta forma de acercamiento a los datos, según Díaz (2017), permite

referimos así a la interpretación y la emergencia de la inferencia. En esta dirección, Ruiz (2012) plantea que al ser la inferencia uno de los elementos centrales del análisis de contenido, la información emanada por los discursos o textos, posee sentidos los que pueden ser manifiestos o no, por lo que la comunicación simbólica expresa contenidos inferenciales, con patrones de significados los cuales pueden ser interpretados como indicadores o contextos (p.126).

Con lo anterior, los análisis son formas en las que el investigador se acerca a construir inferencias, derivaciones y deducciones de la información enunciada por los participantes en un contexto focalizado en el tema de interés a investigar.

Análisis y discusión de resultados

A partir de los *focus group* realizados con los participantes de esta investigación, a continuación se presentan tres apartados en los que se da cuenta de los resultados derivados que permiten abordar la pregunta de investigación ¿Cuáles son las relaciones que se establecen con el concepto casa a través de los sentidos construidos en el trabajo con el libro taller *Como Pedro por su casa* entre niños entre 5 y 6 años, sus familias, maestras y personal a cargo de la gestión administrativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Antioquia (Colombia)? Los resultados obtenidos se agrupan en presentar la mirada de los niños al concepto de casa, la perspectiva desde la que respondieron los adultos implicados desde los diversos roles en el acompañamiento, mediación e implementación del proyecto lúdico pedagógico a los temas de *focus group* y algunos puntos de encuentro, desencuentro y tensión entre la mirada de los participantes, a modo de comparación de los aspectos expuestos.

Desde la perspectiva infantil. Más allá de la estructura arquitectónica

Los niños del grado preescolar muestran en sus relatos como el proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa* no reduce la mirada a la casa como el espacio arquitectónico que comparten con su familia. Dan cuenta como la idea de pensar la expresión que da título al nombre del libro taller en sí mismo permite la generación de un significado que acude a las prácticas sociales que se llevan a cabo en el contexto colombiano. Así, dentro de la memoria de la realización de las actividades desarrolladas en el momento de la implementación del proyecto, refieren que “Es una

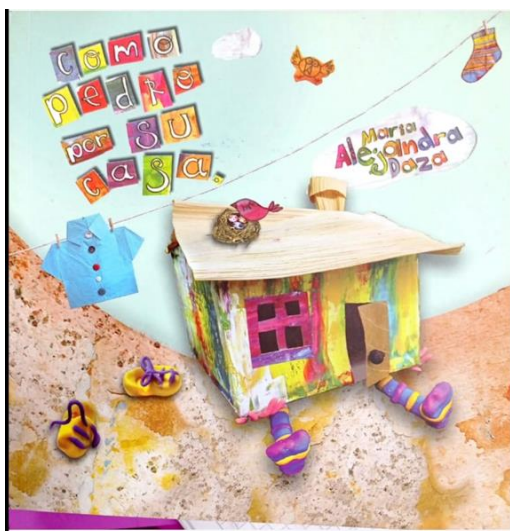


Ilustración 1. Portada del libro *Como Pedro por su casa*

casa que era de otra persona y uno entró sin permiso.” (GFÑ, 2023, p.1). La casa, entonces, es un escenario que se habita estando autorizados por otro. Esta comprensión, si bien hace parte del conocimiento popular y cultural, se va interiorizando por los niños a medida que la expresión se implementa de manera cotidiana y se le encuentra sentido en el entramado de acciones cotidianas. Esta locución adverbial tomó sentido cuando en sus hogares se preguntó por el título del libro y en cada familia se activaron los ejemplos que hicieron que los niños constituyeran mayor sentido de aquello que se inauguraba con este libro taller.

Por otro lado, el sentido de familiaridad que evoca el libro para los niños se sitúa en el relato de los elementos que dan cuenta de la portada. Por ejemplo, se encuentran expresiones en el que se alude a que “Que había una casa y estaban y extendían mucha ropa; Había unos zapatos al lado. Había una camisa colgada. También había un pajarito” (GFÑ, 2023, p.1-2). Evidencia como la ilustración de la casa se rememora con detalles. Las voces de los niños dan cuenta de manera clara de los componentes que recrean la portada (ver Ilustración 1), lo que permite concluir que el dibujo esquemático de la casa se combina con los detalles que dan punto de referencia al libro de María Alejandra Daza.



Ilustración 1. Predicción ¿Qué hay dentro?



Ilustración 2. Intertextualidad: El caracol que quería Saber
quién le robó su casa

Igualmente, otro componente que se relaciona con las habilidades cognitivas que se potencian en la educación infantil tiene que ver con las características que se atribuían a la casa. Por un lado, se reconoce la ubicación de posiciones dentro de diversos tamaños; es decir, la relación con el pensamientos matemático y espacial se identificó como un elemento relevante para los niños. A su vez, reconocer el adentro y el afuera como formas de incluir o excluir

elementos de un contorno, fueron referentes de algunos de los trabajos realizados (Ilustración 2).

Por otro lado, los niños reconocen que, además de su casa, existen otras casas. Estas son propias de las especies que se vincularon al proyecto en un ejercicio de intertextualidad. Mediante la ampliación de la idea de casa, se remitió al texto *El caracol que quería saber quién le robó su casa* de Barbara Veit y Ana Laura Cantoné, de la colección Buenas Noches de Norma. Estas ideas de que los animales también tienen sus casas, de acuerdo con sus características, evidenció que los niños salieron de la idea centrada en sus propias experiencias y que, además, había otros seres y a su vez otras personas que no tendrían una casa como la de ellos. Esto es importante, dado que la etapa de desarrollo egocéntrica en la que los niños de 5 y 6 años se encuentran, en ocasiones no les permite identificar otras formas de existencia de vida y sentir empatía.

Sin embargo, considerando lo anterior, dentro de *focus group*, en una de las preguntas emergió el tema de las casas de otras personas, lo que pone de manifiesto un importante nivel de empatía que emerge o posiblemente es incentivado por el trabajo de este proyecto lúdico pedagógico. En uno de los fragmentos se encuentra el siguiente relato que da cuenta de ello (GFÑ):

- Moderadora: y las casas de qué más... quién más se acuerda
- Participante 3: también las casas de las personas
- Moderadora: y las casas de las personas qué clases de casa recuerdan
- Participante 3: de ladrillos.
- Moderadora: ¿de qué más casas Salomé?

- Participante 1: de algunas personas que eran pobre tenían casas de lata
- Moderadora: ¿y en esa casa las personas deben de vivir?
- Participantes: no

Finalmente, de las relaciones que los niños vinculan al concepto de casa, es importante destacar que el vientre materno como lugar común en los que todos hemos habitado.

En el correlato de los niños se encuentra la importancia de esta actividad cuando mencionan en el *focus group* (GFÑ):

- Moderadora: Valeria⁴ ¿de qué se acordó?
- Participante 5: de que en una hojita o un cuaderno nos dejaron, nos hicieron, pues nosotros hicimos a la mamá y al papá, cuando la mamá estaba embarazada.
- Moderadora: cuando la mamá estaba embarazada. Ema ¿de qué se acuerda?
- Participante 8: teníamos que traer una foto y la profe nos pegó una mamá embarazada con su hijo.
- Moderadora: y saben quién hizo esas mamás embarazadas con sus hijos, ¿quién, Andrea⁵?
- Participante 3: la mamá de mi mamá, o sea mi abuela.

En la ilustración 3 se muestra el trabajo derivado de la reflexión hecha por los niños. Esta relación descentraliza la mirada de la casa como un lugar arquitectónico y evoca la correspondencia que amplía el correlato y la significativa casa. Se le atribuyen así ampliaciones al concepto, con aspectos propios para el nivel de desarrollo de los niños y retoma elementos de la experiencia familiar para lograrlo.



Ilustración 3. Mi primer hogar

La mirada adulta a la casa. Entre la preocupación por el diseño e implementación del proyecto lúdico pedagógico y la interdisciplinariedad

Desde la mirada de los adultos que circularon alrededor del proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa* se destaca la relevancia que le dan al reconocimiento de las experiencias de los niños en las actividades que llevaron a la clausura del año preescolar. Este asunto se destaca especialmente bajo un momento histórico por el que transitó la Institución Educativa Escuela

⁴ Se utiliza un seudónimo para cuidar la identidad de los participantes.

⁵ Se utiliza un seudónimo para cuidar la identidad de los participantes.

Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Este episodio relacionó la migración a otras sedes que sirvieron para prestar el servicio educativo, el cual no era la “propia casa” o “la propia escuela”, mientras se reconstruía la calle de acceso a la sede principal que alberga alrededor de 1.500 estudiantes desde el preescolar hasta el grado trece⁶.

A continuación, se presentan las miradas de las maestras, familias y personal encargado de la gestión administrativa de la institución sobre aquellos aspectos que hicieron que el concepto de casa en el marco del proyecto lúdico pedagógico fuera una actividad que marcó una trascendencia para la historia de la generación de niños del preescolar del año 2022.

Las maestras

Para las maestras hay un punto de encuentro en el que se coincide en la importancia de la innovación del abordaje pedagógico yendo, mediante el libro taller, más allá de la lectura. Esto es, propiciar escenarios de pensamiento en los que el libro no se agota en las actividades de referencia de la autora. Esto conlleva a pensar que la lectura de lo propuesto en las páginas del libro se amplía con la capacidad creativa del equipo de maestras. Este asunto es importante en la trayectoria de la educación en Colombia (Peñuela y Rodríguez, 2006), país en el que se han llevado a cabo diversas manifestaciones políticas y sociales que han sido abanderadas de una lucha que reconoce al maestro como productor de conocimiento pedagógico, intentando superar la relación operativa con propuestas didácticas que sugieren que el maestro es solo un repetidor de estrategias que otros han diseñado, desconociendo el contexto y las particularidades del contexto.

Uno de los intereses de las maestras, se identificó también en vincular la situación del contexto local con el libro. Desde hace varios años, el impulso de pensar el territorio desde el currículo oficial ha generado caer en homogenizar las realizaciones o prescribir materiales prediseñados en libros de textos. La potencia del libro taller en el marco del proyecto lúdico pedagógico se visibiliza en las palabras de una de las maestras: el libro como tal posibilitó el abordaje o el tratamiento de una necesidad que teníamos y era el reconocimiento de la casa, la importancia de la casa -como lo mencionaba una de las compañeras- como ese lugar seguro saber que perdimos

⁶ La Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana al ser una institución formadora de maestros presta el servicio educativo hasta los grados 12° y 13° del programa de Formación Complementaria, en la que se avanza en educación pedagógica y didáctica de quienes egresaran como Normalistas Superiores para desempeñarse en niveles educativos de preescolar y básica primaria como maestros de aula.

uno por un tiempo, pero teníamos otro, reconocer las bondades tanto del uno, que se dejaron, pero también las bondades del que en su momento pudimos habitar (FGF).

De este fragmento se deriva pensar la casa como ese lugar seguro, aspecto que también destacan las familias participantes de los *focus group*. La casa ritualiza la idea de pérdida y de creación de nuevos lugares para el encuentro. Las bondades de la transformación y de acomodación de esos escenarios que, por un tiempo, se consideraban inamovibles. Al respecto, la puerta también apareció como un elemento metafórico que emergió como parte de la casa y propiciador de sentido en el trabajo con los niños. Sobre esta, una de las maestras manifiesta: la idea o el elemento de la puerta como posibilidad de entrada, me pareció muy bonito la manera cómo lo desarrollamos y cómo ese mismo elemento nos abría la puerta no solamente hacia el libro si no también hacia la casa, hacia nuestras casas y a otro tipo de casas incluyendo pues la escuela, como lo habíamos notado (FGF).

En último lugar, las maestras también destacan frente a esa necesidad que la escuela por sí misma tiene de educar a los niños frente a una expectativa formativa, que dentro de esta experiencia se develó la importancia del trabajo en equipo para integrar arte, juego, literatura y la exploración del medio, clave de la interdisciplinariedad que se propone a nivel nacional desde la política pública de educación para la infancia en Colombia. Con esta remisión, se da una línea de trabajo en el que el niño y sus necesidades están en el centro, permitiendo superar el asignaturismo y la fragmentación: entonces eso es lo que nos va movilizándolo y el hecho de poder trabajar esas dimensiones integradas y cada una desde la dimensión se va aportando a cada una de esas líneas, qué es lo que va favoreciendo, y eso como que por inercia se va dando, a pesar de y como cada una de las profes tiene unas fortalezas en ciertas áreas, entonces cada una desde su ser va fortaleciendo ese proyecto de acuerdo, teniendo en cuenta esas líneas (FGF).

Las familias

Por su parte, si bien las familias hablan desde la mirada externa a lo que aconteció en la cotidianidad del aula, tienen una información valiosa a la cual las maestras o las personas encargadas de la gestión administrativa de la institución no tenían acceso de manera recurrente: la percepción, los sentidos y sentires con los que los niños salían de la escuela y llegaban a su propia casa a expresar y compartir con sus padres y cuidadores.

Uno de los aspectos recurrentes en las voces de las madres que contaron la experiencia que vivenciaron con sus hijos se relaciona con destacar la promoción de valores que el trabajo con el

tema casa propuso tanto dentro como fuera del preescolar. Especialmente, considerar que las emociones de los niños cuentan al momento de relacionarse con los saberes escolares es un asunto importante para el aprendizaje, expuso algunos relatos que dan cuenta de ellos. En los siguientes ejemplos se evidencia desde la visión de los participantes estos asuntos: Me gustó mucho porque en ese proyecto él aprendió, qué era lo que nos caracterizaba como hogar, los valores, la importancia que tenía un hogar, lo máspreciado que nosotros como familia atesoramos, tratamos de cuidar, de conservar (FGF).

De la misma manera, en otro relato se pone de manifiesto que la motivación hizo parte de alcanzar el propósito formativo del proyecto e incentivar a los niños a regresar con entusiasmo al preescolar o desarrollar los deberes en casa: la emoción con la que [Juana⁷] salía del colegio, o con la llegaba del colegio porque se veía que ella estaba feliz y eso hacía que ella comprendiera mejor las cosas y que se sentara por ejemplo a hacer las fichas que traía para la casa (FGF).

La referencia a la construcción de valores, también se ve relacionada con la posibilidad de reflexión que se propicia en los niños, fomentando un pensamiento crítico en el que se les hace pensar en los demás, como un propósito del proyecto. Descentralizar la mirada en la infraestructura primaria como la única casa y ampliar la mirada a otros escenarios en los que se comparte con otras personas, fue un sentido que las familias también construyeron alrededor del concepto de casa. Exponen en el relato que a los niños: se les hizo esa reflexión de ¿de dónde venían?, ... entonces hablar de la familia, hablar de que hay una casa, que una casa con la familia ya comprende un hogar y de ahí los otros espacios que empezamos a habitar ya más allá, como el colegio (FGF).

Finalmente, con la presencia de los padres en los *focus group* se pudo reconocer la forma en cómo los adultos perciben la vinculación de las familias a los procesos formativos de la escuela. En las investigaciones de los últimos años en temas de relaciones entre escuelas y familias se ha presentado una discusión sobre los propósitos de la presencia de las familias en la escuela, poniendo de manifiesto que en algunas comunidades esa figura idealizada de la alianza entre estas dos instituciones, en ocasiones, entorpece el objetivo de formación de los niños (Siede, 2017). No obstante, el trabajo realizado mediante el proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa* pone de manifiesto el potencial de la inclusión de las familias y la escuela como un conjunto de actores. Una de las madres participantes manifiesta: a mí me parece que incluyan a los papás en todo, me parece muy importante porque yo creo que los niños se guían mucho por la motivación que uno

⁷ Se utiliza un seudónimo para cuidar la identidad de los participantes.

también como papá les dé (FGF). Con esto, se comprende que la familia hace parte de los procesos de motivación extrínseca que se puedan movilizar en los niños, asunto de gran relevancia en la edad en la que estos se encuentran.

Rectora y coordinadora

Respecto a los asuntos destacados por el personal encargado de la gestión administrativa, estas son la rectora y una de las coordinadoras. Ellas ponen de manifiesto un punto intermedio a la mirada del adulto en la apreciación de lo ocurrido con el proyecto, sobre todo su mirada se pone de manifiesto en las contribuciones formativas que para una institución formadora de maestros tiene el trabajo mediante proyectos lúdico-pedagógicos y la vinculación directa que con una de las actividades rectoras de la primera infancia se pudo articular. Por ello, una de las participantes manifiesta: un proyecto como estos pues se constituye realmente en un ejercicio real de cómo se pueden integrar los elementos literarios al ejercicio pedagógico de las maestras” (FGA).

La interdisciplinariedad, comprendida para Van del Linde (2007) como la forma en que varias disciplinas interactúan, dialogan u colaboran para alcanzar una meta de conocimiento, sea este novedoso o con fines de actualización, fue uno de los elementos destacados por esta área de gestión institucional. Se pone de manifiesto por una de las participantes que, trabajar por proyectos impulsa el ejercicio de la interdisciplinariedad de los objetos de conocimiento, de aprendizaje, cómo lo podemos abordar desde distintos ángulos y de diferentes miradas (FGA). Esto es valioso, dado que Colombia ha pasado por un auge de la “innovación educativa” que ha reactivado la apuesta que algunos pedagogos de gran importancia en la Escuela Activa ya se habían impulsado, lo que permite volver a lo hecho para adaptarlo a los contextos y sus particularidades.

Además de lo anterior, el valor de formación literaria que se involucra desde la primera infancia se destaca como otro de los aspectos relevantes en esta experiencia. La lectura y la escritura como una actividad sociocultural con una intención comunicativa es un sentido que se teje y se interioriza en la cotidianidad. Por eso es de especial valor que se destaque que: comprender que no solamente se lee y se escribe para una tarea que se agota en el ámbito del aula sino comprender cuál es el valor social y comunicativo del lenguaje en la vida de las personas y lo que implica su desarrollo en la participación política y democrática de los sujetos del medio del cual hacen parte (FGA).

Con ello, es relevante que la formación política y democrática pueda ser destacada desde la visión de quienes lideran la administración institucional y se pueda situar como una acción derivada de un trabajo mediado por la literatura y la educación infantil.

La casa: lugar de encuentro de grandes y pequeños

Desde la mirada de los diversos participantes la casa se sitúa como un escenario en el que, a través de la implementación del proyecto, se visibilizó como un concepto polisémico dependiente del tiempo, el espacio y la experiencia vital en la que se encuentre el sujeto que se sitúe frente a este. Por un lado, los niños, como destinatarios directos del proyecto ampliaron su visión, superando la casa como el lugar en el que habitan con sus familiares a pensar aquellos escenarios que los han acogido como casa temporales o permanentes. También, el hecho de reconocer la diversidad de viviendas y la forma en que otros seres viviendas crean casa les posibilita tener una percepción de mayor inclusión analítica del mismo concepto, sin asociarla solo con las viviendas humanas.

A su vez, para los adultos, pensar en un proyecto lúdico pedagógico que tenga como eje central el concepto casa, implica reconocer las particularidades del niño en edad preescolar y focalizar los propósitos formativos que de él se pretenden derivar. Esto, evitando sacrificar o poner en riesgo el carácter literario y poético que el libro taller en sí mismo tiene y avivando el acercamiento a los libros más allá del activismo o la instrumentalización literaria.

Conclusiones

Este trabajo de sistematización de la experiencia de la implementación del proyecto lúdico pedagógico *Como Pedro por su casa* permitió identificar que las representaciones que sobre el concepto casa tienen los niños entre 5 y 6 años vinculados preescolar no solo se sitúan en relación al entorno físico que habitan con sus cuidadores o familiares. La pluralización de visiones y sentidos que evidencian los discursos de los destinatarios de este trabajo permite incluir el vientre como su primer hogar; la mirada a la casa de los animales de otras historias como escenarios importantes, los cuales evocan en el recuerdo a largo plazo; así como la reflexión crítica acerca de aquellas personas que no tienen casa.

Por su parte, la mirada de los adultos participantes insiste en destacar que el concepto casa se sitúa con fines pedagógicos y didácticos. Más allá de dar cuenta de la forma en que se transforma el concepto de casa para ellos, dan cuenta de cómo este lugar común para todas las generaciones

puede ser un detonante o inspirador que sitúa la interdisciplinariedad como un aspecto favorecedor en la educación infantil, en el que se privilegia el trabajo bajo las dimensiones del desarrollo.

El trabajo permite concluir que la realización de proyectos lúdico-pedagógicos basados en libros taller enriquece la posibilidad de generar profundidad en las concepciones que los niños van construyendo sobre elementos significativos en su identidad, como sucede con la casa, sin descuidar la particularidad lúdica de la educación propia para este nivel educativo.

Además, con estos análisis, los adultos que median la educación infantil evidencian que al incluir las actividades rectoras de la primera infancia, tratada en la fundamentación teórica de este trabajo y referenciadas por el Ministerio de Educación Nacional, como lo son el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, a la vez que estas se vinculan a las dimensiones del desarrollo para el nivel del preescolar, se da respuesta a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales se constituyen en la ruta curricular de formación para el nivel. Lo anterior, propicia una conciencia de la importancia de analizar y sistematizar el trabajo realizado con los niños, a fin de identificar sus limitaciones, retos y potencialidades.

Finalmente, es posible concluir que las representaciones que se establecen con el concepto casa a través de los sentidos construidos en el trabajo con el libro taller *Como Pedro por su casa* entre todos participantes es diversa y se enriquece de acuerdo al rol que ocupan dentro de la dinámica educativa, enriqueciendo principalmente las posibilidades formativas y de disfrute escolar de los niños.

Referencias

- Arráez, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Bogdan, S.K. y Biklen R.C. (2007). *Qualitative Research for Education An Introduction To Teories And Methods*. (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Chaparro, C.A. (2015). *Proyectos lúdico-pedagógicos para desarrollar la habilidad de la escucha*. <http://hdl.handle.net/11371/410>.
- Consejo Escolar del Estado (2015). Las relaciones entre familia y escuela. *Experiencias y buenas prácticas. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119.
- Einer, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- El Colombiano (2022). *El mejor colegio público de Antioquia lleva cinco meses cerrado por derrumbe*. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/cinco-normal-de-copacaba-lleva-cinco-meses-cerrada-por-derrumbe-KB16533779>

- Estrada, Y.P., Ibarra, J.L. y Pallares, M.B. (2018). *El proyecto lúdico-pedagógico y el taller como formas de trabajo para el desarrollo de las competencias básicas en el grado transición* (Master's thesis, Universidad del Norte).
- Fontana, A. y James, H. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 10-11, 199-214.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Elche, M. (2017). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 162-179.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mateos, T., y Núñez, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2). <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648/10639>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Preescolar, Lineamientos Curriculares*. Magisterio
- Organización de Estados Iberoamericanos (s.f). *Grupos focales guía y pautas para su desarrollo*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf
- Peñuela, D.M. y Rodríguez, V.M. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios*, 23, 3-14.
- Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. *Red Colombiana para la transformación docente en lenguaje*. [http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los proyectos de aula y ensenanza.pdf](http://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf)
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Sanjurjo, L. (coord.) (2015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. A. Hernández, *El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas* (p. 71-106).
- Siede, I. (2017). *Entre escuelas y familias. Alternativas de una relación compleja*. Paidós SAICF.
- Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 8, 11-13.
- Yopp, H.K. y Yopp, R.H. (1996). *Literature-based reading activities*. Allyn and Bacon.

Anexo 1. Programación del evento de clausura

**I.E ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA AUXILIADORA DE COPACABANA
PREESCOLAR, CLAUSURA 2022 LA CASA**

Libro taller: *Como Pedro por su casa* de María Alejandra Daza

GRUPO: 0°A

Tocan a la puerta
Son los invitados
Amigos cercanos y los festejados

Tocan a la puerta
Listo, tooodo está
Rápido, abran pronto
Den la bienvenida
Bien puedan entrar.

¡Hola! Buenas tardes
Hola, ¿cómo estás?
Bienvenido seas
Es también tu casa mi Escuela Normal

----- Canción de saludo -----

¡Bienvenidos!

GRUPO: 0°B

Aquí todo es fiesta
Todo es alegría
Festejamos juntos el amor por la vida.

Logros, triunfos, metas
Todo se ha cumplido
¡Ser niños felices!
y muy amorosos,
inteligentes y también gozosos.

Compañeros y profes
Hermanas y amigos
Con la ayuda de todos
Lo hemos conseguido.

----- Canción de escuela -----

GRUPO: 0°C

Es el motivo por el que estás aquí
Y de casita te he pedido venir

Ay mi casita, espacio de amor
En el que esta historia un día comenzó.

Con sus puertas abiertas a la vida
Y sus paredes que abrazan y protegen como vos

Con su techo alto que no deja escapar
los momentos felices que se guardan acá.

Con ventanas grandes, llenas de horizonte
Con cimientos de amor y buen ejemplo
Tan fuertes como la roca y el cemento.

Con una chimenea que deja soltar
Para que el amor y el respeto puedan reinar.

----- Canción de casa-----

GRUPO: 0°D

Familia, eres el gran tesoro de mi casa hogar
Lo aquí construido brilla como el oro
Con destellos de luz que iluminan a todos
Para que en comunidad
podamos vivir
siempre en un gran compartir.

Médico, tendero,
policía, bombero
alcalde y maestro, ...
todos, como el albañil,
construimos juntos
la sociedad en la que queremos vivir.

----- Canción de la comunidad -----

Combinados GRUPOS: 0A, 0B, 0C, 0D

Por eso la escuela
mi segunda casa
Voy a ella diario, los días de semana
Llaman las campanas
¿Qué hora es?
La hora de amar a Dios,
de nuestra casa común,
el gran creador.

Suenan las campanas
Debemos partir

Y este repicar lo llevo aquí
Alienta la vida
Me pone en sintonía
Para seguir creciendo
En amor por la vida.

Sor Mary Luz,
Suenan las campanas
¿Dónde está la puerta?
Primero me espera
¡Busca las llaves!
Queremos tenerlas
Queremos saber cuál es su perta,
estamos preparados,
ya lo vas notando.

Palabras de la rectora

Maestra de 0°A: No hay mayor dicha que encontrar... (Niños de 0°A) la puerta.
Maestra de 0°B: No hay mayor dicha que encontrar... (Niños de 0°B) la llave correcta.
Maestra de 0°C: No hay mayor dicha que encontrar... (Niños de 0°C) el camino de vuelta a casa.
Maestra de 0°D: No hay mejor dicha que saber... (0 Niños de °D) que mi casa y mi escuela siempre me espera.

0°A: Gracias Familia
0°B: Gracias Escuela
0°C: Gracias comunidad
0°D: Gracias Dios.

Canción

Cuando llego a casa

Hoy aprendí de la vida
A valorar la mañana
Un buen café en una mano
Y lo que se ve en mi ventana
Cómo me duele este mundo
A veces pierdo las ganas
Pero el amor verdadero
También mueve las montañas
Y cuando llega la noche
Quiero abrazar mi familia
Y tengo buenos amigos
Que a mí me adornan la vida
Y de andar tantos caminos
Es que me encuentro conmigo

Cuando regreso a lo mío
Soy tan feliz
Cuando llego a casa
Se detiene el tiempo
Vuelve el alma al cuerpo
Y si estoy contigo
Me olvido el resto
Cuando llego a casa
Llegan los momentos
Llegan las canciones
Y encuentro el más puro sentimiento
Cuando llego...
Cuando llego...
Cuando llego...

Vivir de buenos recuerdos
 De esos que quedan guardados
 Son alimento pa' el cuerpo
 Ya me lo han recomendado
 Que viva todo lo bueno
 Y que se olvide lo malo
 Este camino no es fácil
 Y yo te quiero a mi lado
 Y cuando llega la noche
 Quiero abrazar mi familia
 Y tengo buenos amigos
 Que a mí me adornan la vida
 Y de andar tantos caminos
 Es que me encuentro conmigo
 Cuando regreso a lo mío
 Soy tan feliz
 Cuando llego a casa
 Se detiene el tiempo
 Vuelve el alma al cuerpo
 Y si estoy contigo
 Me olvido el resto
 Cuando llego a casa
 Llegan los momentos
 Llegan las canciones
 Y encuentro el más puro sentimiento
 Cuando llego...

Cuando llego...
 Cuando llego...
 Me quedo en casa
 Para estar contigo
 Yo en casa
 Me siento querido
 Y en casa
 Voy y hago la cena
 En casa
 La fiesta está buena
 Hay buena comida para todo el mundo
 Y bajo la luna te voy a cantar
 Cuando llego a casa y me abre tu sonrisa
 Pase lo que pase tú eres mi lugar
 Me quedo en casa
 Para estar contigo
 Yo en casa
 Me siento querido
 Y en casa
 Voy y hago la cena
 En casa
 La fiesta está buena (Oh, oye)
 Cuando llego (Cuando llego)
 Cuando llego
 Cuando llego (Cuando llego)
 Cuando llego a casa

CANCION Ecología Humana

Necesito aire para respirar
 y una almohada suave para descansar
 necesito amor, necesito paz
 y que en mi hogar haya tranquilidad

Necesito el agua y mi sed calmar
 Una cama blanda para dormir
 Necesito el sol, la luna y el mar
 y que en mi familia se quieran amar

Coro: Yo los necesito para ser mejor
 Para que me enseñen a dar lo que soy
 Yo los necesito para ser querido
 Para que me enseñen a ser buen amigo
 Yo los necesito para ser mejor
 Para que me enseñen a dar lo que soy

Necesito el viento para así volar

Entre nubes blancas, nubes de cristal
 Necesito el pan, el trigo, la sal
 Como necesito en ti poder confiar
 Necesito tiempo para progresar
 Necesito amigos para disfrutar
 Con ellos cantar, solo caminar
 Yo te necesito como el río al mar

Coro: Yo los necesito para ser mejor
 Para que me enseñen a dar lo que soy
 Yo los necesito para ser querido
 Para que me enseñen a ser buen amigo
 Yo los necesito para ser mejor
 Para que me enseñen a dar lo que soy
 Para que me enseñen a dar lo que soy

Anexo 2. Consentimiento informado para adultos participantes del estudio

Consentimiento informado

Para adultos

Copacabana, fecha

Esta investigación pretende Analizar efectos en la educación inicial de los niños en implementación del proyecto pedagógico de aula Como Pedro por su casa. Para ello se realizará una conversación (*focus group*) en la que se incorporarán una grabadora para registrar las apreciaciones de los participantes. Asimismo, se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los participantes bajo ninguna forma o circunstancia. En ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Dicha indagación será llevada a cabo por la investigadora Luisa Fernanda Acosta Castrillón estudiante del máster en Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil de la Universidad Castilla La Mancha, desarrollado en España

Solicito amablemente firmar el consentimiento y autorización para la participación en esta investigación:

Yo.....(Nombre y apellidos) con documento de identidad número..... En libertad de mis facultades autorizo el uso de la información derivada de esta investigación para fines académicos de la investigadora .

Firma:.....

Teléfono:.....

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: ac.luisafernanda@gmail.com

Anexo 3. Consentimiento informado para niños participantes del estudio

Consentimiento informado

Para niños

Copacabana, fecha

Esta investigación pretende Analizar efectos en la educación inicial de los niños en implementación del proyecto pedagógico de aula *Como Pedro por su casa*. Para ello se realizará una conversación (*focus group*) en la que se incorporarán una grabadora para registrar las apreciaciones de los niños. Asimismo, se certifica que la información derivada de este estudio no vulnera o vulnerará los derechos de los niños bajo ninguna forma o circunstancia. En ese sentido se utilizará la información sólo con fines académicos y de divulgación científica para documentar los resultados del proyecto.

Dicha indagación será llevada a cabo por la investigadora Luisa Fernanda Acosta Castrillón estudiante del máster en Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil de la Universidad Castilla La Mancha, desarrollado en España

Solicito amablemente el consentimiento y autorización para que su hijo participe en esta investigación:

Yo.....(Nombre y apellidos). Doy autorización para que mi.....
(Parentesco) participe en esta investigación.

Nombre del niño..... (Nombre y apellidos).

Firma del padre, madre o responsable legal:.....

Teléfono:.....

Si solicita mayor información o tiene preguntas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con la investigadora a través del correo electrónico: ac.luisafernanda@gmail.com

Anexo 4. Transcripción de grupos focales

Anexo 4.1. Focus group niños

- Moderadora: Buenas tardes nos encontramos con los niños y niñas de primero, hay niños de primero A, de primero B de primero C y de primero D que estuvieron el año pasado realizando el proyecto "como Pedro por su casa". [...] van a pensar qué es lo que más recuerdan o qué cosas no olvidan de ese proyecto "como Pedro por su casa". ¿Qué es lo que más se acuerda Salomé Peláez, cuéntenos?
- Participante 1: que hicimos una casa como lo que era "como Pedro por su casa"
- Moderadora: y ¿qué más se acuerdan ustedes de ese proyecto?, Sara de qué se acuerda
- Participante 2: nosotros leímos el libro y entonces ahí hicimos la casita y nos quedó muy bonita
- Moderadora: qué más [...] ¿Gabriela de qué te acuerdas?
- Participante 3: de que nosotros, la profe nos dijo que hiciéramos lo que pensábamos que estaba dentro de la casa
- Moderadora: y tú ¿qué dibujaste?, te acuerdas
- Participante 3: un banano
- Moderadora: los bananos están dentro de la casa, ¿qué más se acuerdan Martín Monsalve?
- Participante 4: la profe nos dijo que dibujáramos lo que pensábamos que significara "Pedro por su casa"
- Moderadora: y qué significa "Pedro por su casa", qué te acuerdas. A ver qué se acuerda Isabela, qué es "Pedro por su casa"
- Participante 5: Es una casa donde era de otra persona y uno entró sin permiso.
- Moderadora: ¡ay! qué más te acuerdas tú de "Pedro por su casa"
- Participante 5: que nosotros leímos el cuento y que también la profe nos dijo que hacer en la hojita y nosotros dibujamos en la hojita lo que creíamos que estaba dentro del cuento.
- Moderadora: muy bien, Gabriela de qué se acuerda
- Participante 3: nosotros vimos que Pedro por su casa, la casa era pedro
- Moderadora: ¡ay! la casa era Pedro. Y Juan José de qué se acuerda
- Participante 6: yo me acuerdo de que a Pedro lo hicieron como una pizza entonces le pusieron fichas de damas...
- Moderadora: ¿eso es de otro cuento o es del mismo?
- Participante: no, es de otro cuento.
- Moderadora: Acuérdate cuál es "Pedro por su casa", qué características tenía ese libro de Pedro por su casa, tú de qué te acuerdas [silencio]...no te acuerdas, vamos a ver María Antonia qué más se acuerda de esas características, cuéntenos.
- Participante 7: Que había una casa y estaban y extendían mucha ropa
- Moderadora: mucha ropa. Qué más elemento se acuerdan de la portada de esa historia de Pedro
- Participante 7: que había unos zapatos al lado.
- Moderadora: Unos zapatos al lado. ¿qué más elementos se acuerda Ema?
- Participante 8: había una camisa colgada
- Moderadora: y quién se acuerda de qué color era la camisa
- Participante: azul
- Moderadora: azul muy bien, a ver María José qué más elementos se acuerda de esa historia.
- Participante 7: también había un pajarito.
- Moderadora: muy bien. Ustedes se acuerdan... Gabriela de qué más se acuerda.
- Participante 3: los zapatos eran de color naranjado
- Moderadora: y ¿la casa era de colores o era aburrida?

- Participantes: de colores
- Moderador: muy bien. Entonces con ese libro de "como Pedro por su casa" alguien se acuerda cómo se llama la persona que lo escribió
- Participantes: no
- Moderadora: no se acuerdan, o de dónde era la persona que escribió el libro
- Participante: ¿Keiko Kasza?
- Moderadora: no, ese no era Keiko Kasza, usted se acuerda Martín
- Participante 4: mmm ¿de Estados Unidos?
- Moderadora: ¡ah! bueno, hay que volverlo a leer. Ustedes se acuerdan que hicimos muchas actividades de casas, cierto, qué actividades que tenían casa se acuerdan que hicimos en el preescolar.
- Participante 3: yo me acuerdo de que, en 0 D, hicimos unas casitas y las decoramos.
- Moderadora: y con qué decoraste tu casa
- Participante 3: yo la hice con ventanas y una puerta y ventanas.
- Moderadora: ¿qué más actividades se acuerdan de que hicieron?
- Participante 1: en mi salón 0-C hicimos la de Pedro por su casa que también era con casitas.
- Moderadora: con casitas. ¿Qué más hiciste Ema?
- Participante 8: en mi salón hicimos una casita con decoraciones que era en una hojita.
- Moderadora: muy bien. ¿Qué más se acuerda Sarah?
- Participante 2: en nuestro salón hicimos unas casitas de grande, mediano y pequeño.
- Moderadora: de grande, mediano y pequeño, qué bueno eso que recordaste, ¿qué más cosas diferentes se acuerdan?
- Participante 8: que había una casita y con nuestra foto adentro
- Moderadora: ¿y qué hicieron con esa foto adentro, con esa casita?
- Participante 7: eso fue cuando íbamos a pasar a primero que nos hicieron esa casita
- Moderadora: ajá. y María José de qué se acuerda...no se acuerda. Gabriela de qué más se acuerda
- Participante 3: también me acuerdo de que hicimos unas casitas que no la podíamos decorar pero por dentro teníamos una casita y teníamos que decorarlas con lápiz.
- Moderadora: ¿qué más se acuerda Isabela?
- Participante 5: que nosotros hicimos...
- Moderadora: ¡ah! Isabela se lo olvidó... ay y tú qué te acuerdas, cuéntanos.
- Participante: que nos ponían a dibujar casas de los cangrejos
- Moderadora: ¡ay! las casas de los cangrejos y las casa de quién más aprendimos.
- Participante: de los peces
- Moderadora: las casas de los peces ¿y las casas de qué más?... qué más casas Gabriela, ¿ qué más casas te acuerdas que dibujaste?
- Participante 3: la casa del caballito de mar
- Moderadora: la casa del caballito de mar, ¿qué más casas Pablo?
- Pablo (participante): las casas de los pulpos
- Moderadora: y las casas de qué más... quién más se acuerda
- Participante 3: también las casas de las personas
- Moderadora: y las casas de las personas qué clases de casa recuerdan
- Participante 3: de ladrillos.
- Moderadora: ¿de qué más casas Salomé?
- Participante 1: de algunas personas que eran pobre tenían casas de lata
- Moderadora: ¿y en esas casas las personas deben de vivir?
- Participantes: no
- Moderadora: ¿qué más se acuerda Ema?

- Participante 8: que había casas de madera
- Moderadora: casas de madera. ¿qué más te acuerdas Gabriela?
- Participante 3: que en este grado hice una casita de palitos
- Moderadora: una casita de palitos. ¿Isabela qué más se acuerda?
- Participante 5: primero hicimos una casita de palitos de madera
- Moderadora: Muy bien amores. Cuando nosotros estuvimos en preescolar, ya cuando iban a pasar a primero leímos ese libro y resulta que cuando leímos ese libro vimos las páginas del libro, ¿ustedes cuáles son las páginas del libro de las que se acuerdan?, ¿de qué página se acuerda Gabriela?
- Participante 3: me acuerdo de que estaba Pedro
- Moderadora: Pedro, qué más se acuerda [...] Juan José ¿qué más se acuerda del libro?
- Participante 6: yo me acuerdo de la foto en unión de mi salón
- Moderadora: la foto en unión del salón, Pablo de qué más se acuerda del libro, qué se acuerda que vio en el libro.
- Pablo (participante): me acuerdo de que donde Pedro estaba, afuera de su casa estaba lloviendo
- Moderadora: afuera de la casa estaba lloviendo. ¿de qué más se acuerda Isabela?
- Participante 5: que había muchos tipos de casa
- Moderadora: ¡ay! muchos tipos de casa, ¿qué más había en el libro además de tipos?
- Participante 5: casa coloridas y divertidas, además había de ladrillos, de madera y de paja.
- Moderadora: muy bien y ¿Salomé de qué casas se acuerda?
- Participante 1: también yo me acuerdo de que habían como fotos de niños en algunas páginas.
- Moderadora: fotos de niños, muy bien. Ahora van a pensar qué actividades de las que hicimos en el preescolar, cuando empezamos a leer “como Pedro por su casa”, ¿qué actividades les gustaría repetir?, ¿qué cosas les gustaría volver a hacer que hicimos cuando trabajamos ese libro?
- Participante 1: cuando nos pusieron a escribir y a dibujar la casa de Pedro y Pedro.
- Moderadora: muy bien. ¿Qué más te gustaría repetir Isa?
- Isa (participante): podríamos repetir esto: que podíamos hacer los tipos de casas, muchas casas de tipos, muchos tipos de casas, entonces y nosotros nos inventamos las casas, como un helado de casa.
- Moderadora: ¡ay! inventar nuevas casas, ¿qué más Martín?
- Participante 4: volver a leer el cuento.
- Moderadora: te gustaría volver a leer el cuento, y ¿por qué te gustaría?
- Participante 4: me gustó el cuento
- Moderadora: ¿qué más te gustaría repetir Sara?
- Participante 2: la casita porque me gustó mucho que metiéramos la foto ahí
- Moderadora: la foto ahí, qué más Gabriela ¿qué te gustaría repetir de esas actividades?
- Participante 3: también me gustaría repetir el cuento porque me pareció muy divertido
- Moderadora: por allí, qué otras cosas, pensemos en otras cosas qué les gustaría repetir, Ema
- Participante 8: a mí me gusta repetir el cuento porque yo aprendí de ese cuento que uno necesita estar con su casa, siempre.
- Moderadora: muy bien y Salomé, ¿qué cosas te gustaría repetir?
- Participante 1: me gustaría repetir cuando hicimos la cosita de ..repetir, cuando dibujamos lo que creíamos que estaba en la casa de Pedro por su casa.
- Moderadora: ¡Ay! sí cuando ustedes dibujaron en las puertas, se acuerdan esas puertas que hicimos qué había adentro. A ver María José ¿qué más le gustaría repetir?
- Participante 7: a mí me gustaría repetir cuando hicimos los dibujos solo con lápiz sin pintar.
- Moderadora: qué bueno. Y qué le gustaría repetir a Juan José.
- Participante 6: a mí me gustaría repetir la cosa que tienes que dibujar y pintar y tienes que recortar cuántas pizzas tiene que haber para la familia.

- Participantes: ese es de otro cuento
- Moderadora: ¿cuál es el cuento que Juan José está recordando?
- Participante 3: es de un cuento que es de otro Pedro que estaba lloviendo y se quería ir a jugar con sus amigos, pero entonces los papás lo acostaron y lo trataron como si fuera una pizza
- Moderadora: ¡ah! yo creo que Juan José está pensando en esa actividad. ¿Qué cosas no les gustaron del proyecto?
- Participante 6: nada
- Moderadora: ¿todas les gustó?
- Participantes: ¡¡sí!!
- Participante 6: a mí me gustó todo.
- Moderadora: ¿a ver Salomé, cuéntanos
- Participante 1: en la casa había muchas cosas tiradas en el suelo, y eso no me gustó
- Moderadora: ¿qué cosas recuerdas?
- Participante 1: medias
- Moderadora: ¿y no te gusta eso? No, ah bueno. Y ustedes cuáles creen que pueden ser sus casas, después de haber hablado de casas ¿cuáles podrían ser sus casas? a ver Ema ¿cuál podría ser tu casa?
- Participante 8: mi casa podría ser de ladrillos
- Moderadora: ¿qué casa podría ser la de Sara?
- Participante 2: mi casa podría ser de madera
- Moderadora: ¿tu casa?
- Participante: de roca.
- Moderadora: ¿Tu casa, Salomé?
- Participante 1: de piedra
- Moderadora: ¿a ver, Pablo, de qué más podría ser tu casa
- Pablo (participante): de cemento
- Moderadora: ¿de qué más?
- Participante: ladrillo
- Moderadora: ¿de qué más Isabela?
- Participante 5: de moños
- Moderadora: de moños... ¿tu casa de qué podría ser?
- Participante: de ladrillos
- Moderadora: ¿y tu casa, Gabriela?
- Participante 3: de dulces.
- Moderadora: ¡ay! hay casas de dulces, ¿dónde hay casas de dulces?
- Participantes: en los cuentos
- Moderadora: en cuáles cuentos hay casas de dulces
- Participantes: de las brujas
- Moderadora: ¿en cuáles más?
- participante: en el cuento de Hansel y Gretel
- Moderadora: Juan José ¿de qué más puede ser tu casa?
- Participante 6: de metal es la más resistente de todas
- Moderadora: Y ustedes se acuerdan de pronto cuál es la primera casa que todos tuvimos, ¿quién se acuerda de esa primera casa?
- Participante: la cueva
- Moderadora: la cueva. ¿Cuál es esa casa que todos tuvimos alguna vez?
- Participante: el vientre de la mamá
- Moderadora: ¿se acuerdan de esa actividad que hicimos del vientre de la mamá?

- Participante: ¡¡sí!!
- Moderadora: y todos estuvimos en esa primera casa que cuál es, contáme.
- Participante: la primera casa fue, donde nacimos, fue el vientre de nuestra mamá y cuando nosotros nacimos ya vivimos en una casa.
- Moderadora: Salomé cuéntanos.
- Participante 1: nuestra primer, primera casa fue la tierra
- Moderadora: la tierra también. Se acuerdan de que había una imagen de esas, ¿qué se acuerdan de las actividades del vientre de la mamá?
- Participante: las actividades del vientre de la mamá, que nosotros nacimos en el vientre de la mamá
- Moderadora: muy bien. Gabriela ¿de qué se acuerda?
- Participante 3: yo me acuerdo de que Miguel nos dio una actividad y también me acuerdo que en mi colegio, pues en mi salón hicimos algo que teníamos que llevar una foto y cómo decidieron, quiénes decidieron llamarme Gabriela.
- Moderadora: ah muy bien, y quiénes decidieron llamarla Gabriela, tienes muy buena memoria. Qué más se acuerda María José.
- Participante 7: yo me acuerdo de que él nos habló de que primero éramos como un frijol y después éramos como una semilla, primero éramos como un frijol después como una semilla, después éramos como un limón, después éramos como una naranja, después como un aguacate, después como una piña, después como un melón y ya después como una sandía.
- Moderadora: ¿qué más se acuerda Juan José?
- Participante 6: a mí me gustó la tarea del nacimiento, me gustó dibujar a mi papá y a mí mamá.
- Moderadora: Isabela ¿de qué se acordó?
- Participante 5: de que en una hojita o un cuaderno nos dejaron, nos hicieron, pues nosotros hicimos a la mamá y al papá, cuando la mamá estaba embarazada.
- Moderadora: cuando la mamá estaba embarazada. Ema ¿de qué se acuerda?
- Participante 8: teníamos que traer una foto y la profe nos pegó una mamá embarazada con su hijo.
- Moderadora: y saben quién hizo esas mamás embarazadas con sus hijos, ¿quién, Gabriela?
- Participante 3: la mamá de mi mamá, o sea mi abuela.
- Moderadora: Salomé de qué se acuerda
- Participante 1: yo me acuerdo de que en preescolar hicimos, teníamos que dibujar el cuento que más nos gustara de uno que estábamos compartiendo cuentos.
- Moderadora: y uno que compartimos fue como Pedro por su casa. ¿cómo les pareció esta actividad de conversar sobre la historia?
- Participante: me encantó
- Participantes: ¡bien!
- Moderadora: Entonces ya nos disponemos a irnos donde la profe y muchas gracias

Anexo 4.2. Encuentro con padres de familia

- Moderadora: les voy a contar de qué se trata, yo estoy estudiando en una universidad española que se llama Castilla la Mancha, que queda en la Mancha España, entonces esto tiene que ver con la sistematización de la experiencia de “como Pedro por su casa” aprovechando que ustedes fueron las mamás que se vincularon a este proyecto el año pasado conmigo, [yo me comuniqué] con ustedes para que pudiéramos conversar un ratito, alrededor de las preguntas, lo que vaya surgiendo, no hay preguntas correctas o incorrectas tiene que ver con la experiencia que ustedes como familia acompañaron en algunos momentos más cercanos, más desde la casa, desde el acompañamiento que ustedes tenían con los niños, pero siempre valorando la experiencia y también si tienen alguna recomendación dárnosla.

Entonces, contextualizarlas un poquito: “Como Pedro por su casa fue” el proyecto de clausura, lo último que trabajamos con los niños y sobre lo que se basó el evento que tuvimos en el cooperativo Juan del Corral, entonces la primera pregunta: ¿qué es lo que más recuerdan como familia -como mamás de estos niños que hicieron preescolar conmigo- del trabajo en este proyecto ? si fueron las tareas, cuáles, ¿cuáles experiencias fueron las que más recuerdan?

- Acudiente 1: Ay! Cristóbal acá me ayudó, que la casa, esa era como (risas) pero profe yo creo que siempre esas experiencias llevan a ese compartir desde el conocimiento del niño la transmisión a la familia desde la idea, desde el aprendizaje continuo para cumplir, a través de qué, de un aprendizaje. Entonces yo creo que esa vinculación como padres en esa construcción, pues siempre va a ser como esa experiencia ganadora. Y qué era eso, era muy constructiva desde el hacer, desde el asimilar, en las diferentes fases o actividades que se realizaron.

- Acudiente 2: lo que yo más recuerdo y justamente porque apoyé la actividad en el colegio en el marco del proyecto de “como Pedro por su casa” con los niños, se les hizo esa reflexión de ¿de dónde venían?, ¿cuál fue el primer lugar que habitaron desde que eran esa semillita en el vientre de sus mamá? entonces era como hacerles ese ejercicio de comprensión de ¿de dónde venimos? y cuándo llegamos al mundo exterior también en nuestro hogar ¿qué habitamos? y ¿con quién lo habitamos?, entonces hablar de la familia, hablar de que hay una casa, que una casa con la familia ya comprenden un hogar y de ahí los otros espacios que empezamos a habitar ya más allá, como el colegio y demás entonces como ese origen y cómo esa familia que es el primer hogar y el primer contacto con el amor con los niños cuando llegan al mundo es lo que los forma y lo que los hace poderse desenvolver bien en ese nuevo espacio que va a ser el colegio, que es más de socialización con otro montón de gente, pero que con la familia logremos esas bases, porque es nuestro primer lugar en el mundo.

- Acudiente 3: yo me acuerdo, a ver son dos cosas, primero fue algo, cuando fuimos a visitar los vecinos, pero por qué digo, o sea ¿qué es lo que me hace relacionar esa experiencia con la expresión “como Pedro por su casa”? yo no sé Luisa si vos te acordás que nosotros visitamos muchas partes y uno de todas maneras se sentía un poco extraño, sobre todo por ejemplo cuando llegamos a Davivienda y a Bancolombia porque sabíamos que son sitios en los que se mueve tanta gente que en cierta forma uno sentía que estaba interrumpiendo ese trabajo, contrario a lo que pasó en la casa de las hermanas que cuando entramos allá realmente los niños se sintieron “como Pedro por su casa” y aunque ellos no conocían la casa y uno, cuando a mí me tocó ir a la casa de las hermanas, uno de todas maneras guardaba cierto respeto, en cambio allá les permitieron a ellos que se metieran a las habitaciones, obviamente también con un límite, pero los niños pudieron conocer las habitaciones, las hermanas que estaban allá en los recibieron como si esa fuera su casa; entonces es ese espacio donde uno tiene -digamos- la libertad de ser realmente quién es con toda su risa, con su espontaneidad, con su efusividad, todos los niños lo plasmaron en la casa de las hermanas, primero.

Y segundo, realmente a mí parece que, o sea ese proyecto también fue para sensibilizar a los niños para el regreso a la Normal, que desde ahí ustedes empezaron a hacer ese proceso en ellos, de que iban a regresar a la casa, que ellos tenían que querer y cuidar esa casa en la que van a vivir momentos muy especiales y muy inolvidables para ellos. Entonces esas dos situaciones, aunque yo sé que de pronto las otras compañeras no las pudieron vivir por sus trabajos y por todo, pero eso sobre todo esa salida, eso fue maravilloso.

- Acudiente 4: Bueno pues de la experiencia con Samuel fue maravillosa porque, no sé, para las que sepan Samu era un niño que le tenía miedo a los lugares nuevos y yo digo que pues ahorita también pero ya que ha crecido tanto y ya adquirió tanto conocimiento en preescolar que esa etapa de preescolar fue super especial para él y todavía ni la olvida. Entonces ahora le cuesta un poquito conocer nuevos lugares, pero ese día a mí marcó mucho, porque Nubia me contaba que era feliz,

era atento, participativo y antes cuando nosotras llevábamos a Samuel a un lugar nuevo él se asustaba se asustaba como a la expectativa de lo que iba a encontrar, de lo que iba a haber en esos lugares y el haber hecho ese recorrido con ellos marcó a Samuel por completo, pero para bien, obviamente para bien. Samu cuando uno le dice “vamos a ir allí” él ya es animado, quiere participar, quiere hacer de todo. Me gustó mucho porque en ese proyecto él aprendió, qué era lo que nos caracterizaba como hogar, los valores, la importancia que tenía un hogar, lo máspreciado que nosotros como familia atesoramos, tratamos de cuidar, de conservar.

Entonces esa experiencia lo marcó muchísimo a él y le doy gracias a Dios por esa etapa que él pudo vivir allá, esos recorridos, entonces sí.

- Acudiente 1: es poder trascender, o sea el que ahora todavía lo recuerden lo vivan, lo conserven yo creo que es una experiencia de éxito y es una experiencia que se vive en el corazón, que no es solamente por cumplir un objetivo, un logro, si no que se interiorice a esa autenticidad que marcaba y decía doña Nubia, cierto. Entonces el poder que esa experiencia trascienda, permanezca, sí todavía en sus corazones en sus recuerdos el poder rescatar valores, fortalecer la importancia de la familia y también reconocer que así se llame “Pedro por su casa” igual hay unas normas dentro de ciertos espacios, que en tu casa, en tu espacio eres libre, eres auténtico, sí y eso a pesar de que vayas a estar en otros lugares no quiere decir que se pierda, pero que sí hay una norma, cierto, también nos lleva a ese cumplimiento de la norma, del respeto, sí, para poder armonizar, para poder convivir y sí, es como esa transcendencia a la vida no solamente desde el cumplir sino desde el sentir, entonces creo que sí, una experiencia muy muy bonita, porque Cristóbal todavía me dice: “mamá, ¿esta es mi casita?” y me señala la panza, la toca.

- Moderadora: qué bueno. Ahora, ustedes estuvieron un año haciendo preescolar junto con sus chicos y saben que, en el preescolar, sobre todo, se trabaja por proyectos lúdico- pedagógicos y vieron que transitamos por varios, por Selena Selena, por el Lobito Rojo, por diversos proyectos y el final fue “como Pedro por su casa”. Ustedes como familia ¿cómo se vieron involucrados en esas actividades de los proyectos?, ¿cómo sintieron que en la escuela las actividades hacían que ustedes fueran copartícipes de ese ejercicio formativo de los niños?

- Acudiente 2: de todas formas, uno va entiendo que la Normal involucra mucho a la familia en los procesos pedagógicos de los niños y que de verdad que cuando insisten en que el trabajo es mancomunado y que hay una corresponsabilidad de la familia en la formación académica -por decirlo así- de los niños, es real.

Cuando los niños traen a casa una ficha, lo que hacíamos con Migue, por ejemplo, era que íbamos más allá de la ficha, si la ficha era solamente colorear un dibujo o rellenarlo de manera creativa o como fuera, también tratamos como de relacionarlo con muchas cosas que pasaban alrededor de la vida de Migue. Entonces es el dibujo, pero entonces cómo se escribe esta palabra y esta letra por la que empieza el nombre de ese muñeco que está en la ficha, pero entonces en qué más palabras empiezan por esa letra, entonces siempre como que uno trabaja no de quedarse solo con la ficha que la profe manda y que tiene un sentido pedagógico importante pero como ir más allá y que él fuera capaz, [...] yo sabía que Migue estaba comprendiendo lo que estaban trabajando en el salón porque él sabía explicarme de qué trataba la ficha, o sea él no solamente la hacía sino que me decía de qué canción venía o de qué cuento venía y como lo hacían yo también entendía que era como de manera muy constante y muy repetitiva porque él siempre venía o cantando o repitiendo o diciendo la frase que había trabajado durante la semana. Entonces eso los ayudaba mucho a interiorizar muchas cosas y que uno no se quedara solo con el material que la profe nos proporcionaba, sino que uno pudiera involucrar muchas otras cosas del ambiente del niño a esa simple tarea pero que él la viera de una manera más integral, no solo colorear si no que entonces escribanos palabras con esa que acabamos de colorear o leamos un cuento sobre eso que acabamos de colorear o busquemos una canción que se parezca a eso que acabamos de colorear. Entonces la responsabilidad de los papás

siempre va a ser muy importante para que el niño no solo se quede con lo profe de muy buena manera le enseña, sino que uno también pueda irlo encaminando a que lo relacione con todo lo que pasa a su alrededor.

- Acudiente 3: por ejemplo a mí me motivaba mucho ver la emoción con la que María Celeste salía del colegio, o con la llegaba del colegio porque se veía que ella estaba feliz y eso hacía que ella comprendiera mejor las cosas y que se sentara por ejemplo a hacer las fichas que traía para la casa, las hacía con mucho amor y mucha dedicación, pues obviamente uno se sienta con ellos, pero pues la idea de uno es que ellos aprendan, que orientados van a hacer su trabajo, pero que ellos tienen muy claro, desde que llegan del colegio qué es lo que tienen que hacer y cómo lo van a realizar y también se ve mucho como cuando ellos por ejemplo empieza a pedir lectura, “vamos a leer esto” o “cómo se escribe esto” o resultan con un dibujo que hace alusión a ese tema que están trabajando.

- Acudiente 1: la vinculación como familia, pues nosotros con Cristóbal fue muy desde el acompañamiento, o sea, ¿qué necesitas?, él nos explicaba y nos decía cuál fue la instrucción que dio la profe, qué hay que hacer: acompañar, cierto. También desde esa libertad y desde esa autenticidad de su construcción, porque él llegaba con una instrucción clara a la casa y “amor, pero mira puedes hacer esto”, “mamá, pero mira la instrucción fue tal”. Entonces desde el cumplir él con su responsabilidad y de nosotros, entonces poder cumplir con ese rol de familia desde la libertad de su construcción, el acompañamiento: “¿qué necesitas”, ¿cómo puedo ayudarte?” entonces esa vinculación para nosotros fue desde ahí, como no buscando imponer “tienes que hacer esto, se puede hacer esto” si no “bueno, te acompaño, cómo puedo hacerlo, ¿qué más necesitas?” para que esa construcción fuera exitosa desde su propia vivencia, cierto, cómo lo vive él, cómo lo siente y si me necesita aquí estoy, pero que siempre fuera su construcción y su necesidad de expresar y de manifestar lo que venía desde el jardín, a manifestar, a crear y a construir en la casa.

- Acudiente 3: algo que dice Ana me hizo acordar de algo y es que por ejemplo a mí me ha costado la transcripción, porque a María Celeste no le gustaba que le transcribiera y yo le llegué a comentar a Luisa, entonces esa sí fue un deber que yo tuve de vincularme totalmente con que ella estuviera tranquila porque yo me imagino que a ella la intranquilizaba que yo transcribiera porque pensaba que lo estaba haciendo mal hasta que ya logré -pues poco a poco- que ella hoy por hoy me diga “bueno mami, tranquila transcribame que estoy en un proceso de aprendizaje” pero sí yo hubiera dejado diciendo “entonces yo no le voy a transcribir porque usted no quiere” habría sido más difícil ella en este momento está escribiendo muchas cosas ya y está leyendo, gracias a qué, a que me tocó mejor dicho sentarme ahí, a vigilar que pues que comience a relacionar las letras, la pronunciación y cómo se van uniendo las sílabas para formar las palabras, pero eso sí una vinculación total, para estar ahí vigilante con ella, en ese proceso.

- Acudiente 4: bueno, pues a mí me parece que incluyan a los papás en todo, me parece muy importante porque yo creo que los niños se guían mucho por la motivación que uno también como papá les dé y yo recuerdo que cuando Samu traía esos trabajos, sus tareas, nosotros siempre “guau, qué hiciste mi amor, qué es eso tan lindo, tienes tareas, sí” siempre lo motivábamos y él al ver eso en nosotros él se sentía motivado a terminar sus trabajos, a llevar todo completo, a estar al día.

Yo sé que cada niño tiene su proceso diferente, de aprendizaje y todos los niños son diferentes y especiales, pero el caso de Samu, es que cuando nosotros le hacíamos la corrección -lo que dice Nubia- él se guiaba mucho por hacer las cosas bien, entonces se preocupaba por “mamá esta letra si es, si es esta B” o si tiene tilde, si no tiene tilde, entonces eso lo motivaba mucho a él a hacer las cosas bien o aprender por otros medios, por otros medios le gustaba llegar aquí a la casa, prender el computador, el amor por los libros increíble en Samu, esa motivación por leer.

Inclusive él tenía su cuadernito donde él tenía sus propios cuentos, eso llegaba del colegio aquí a la casa y él seguía y yo “Dios mío, cómo le hace, papi no estás cansado, no quieres jugar, no quieres descansar” y no, él llegaba aquí a la casa a hacer cuentos. Inclusive este año les pidieron hacer un

cuento a ellos, inventarse un cuento en proyecto y yo tomé uno de los cuentos del año pasado y lo impregné ahí porque me pareció muy lindo, o sea fue algo que él hizo solito y este año pues lo sacó ahí y lo presentó en proyectos. Entonces ese acompañamiento de nosotros como papá que nos permiten tener en ese proceso de aprendizaje es muy importante y a mí me gusta mucho, si yo pudiera yo estar en todo, yo de primera.

- Moderadora: muy bien. Y ya como la última pregunta tiene que ver frente a esas experiencias de los niños cuál es esa experiencia más significativa que ustedes consideran que se construyó en ellos y que ustedes como familia lo evidencian o también que son esos aprendizajes que fueron más significativos para los niños dentro de esa experiencia del proyecto de clausura. Eso que los haya marcado que haya generado como una transformación, pues ustedes ya han enunciado algunas, pero si pudieran explicitar un par de cosas o alguna cosa que se haya convertido en una experiencia trascendental en ese proceso formativo.

- Acudiente 1: yo creo que el reconocimiento de la familia, o del hogar como ese núcleo de inicio para la vida, yo creo que es el aprendizaje, de identificar el hogar, indiferente del lugar como base fundamental para el desarrollo y su crecimiento, la familia como ese núcleo para desarrollarse para aprender, para crecer, para expresarse, para manifestar.

- Acudiente 2: profe, yo considero que, para los niños desde edad tan temprana, ellos habían empezado con cinco añitos, es muy importante para ellos sentirse parte de un lugar y parte especial y parte importante. Ellos a través de ese proyecto de “como Pedro por su casa” lograron entender que tienen unos entornos protectores, porque tienen derecho a esa protección, que están siendo protegidos y amados desde que están en el vientre de la mamá cuando salen porque llegan a un hogar, a una casita donde hay unos abuelos, unos tíos, unos primos, unos papás obviamente y que de ahí salen también a otro lugar que es la escuela que también tiene que servir como esa sombrilla que los cubre y los protege en la medida de lo posible, de cualquier tipo de peligro o de vulneración a su integridad y su valor como niños.

Entonces para ellos es sentirse parte de la casa, primero, luego de la familia, del colegio y de un colegio que es una institución que es muy grande y que diario, ellos son los chiquitos pero que luego son de primero, sigue segundo y de ahí para arriba y estaban en un lugar prestado y ellos lo entendieron muy bien, ellos comprendieron absolutamente eso, sabían que ese no era su verdadero colegio, pero gracias a Dios, y gracias a María Auxiliadora también les vamos sembrando ese tipo de creencias, de creer en algo que los protege también y que hace que todas las cosas buenas les pasen, que gracias a Dios podríamos tener ese espacio prestadito y que lo teníamos que cuidar como si fuera propio pero que luego íbamos a ir a nuestro lugar real, ellos tuvieron... o sea y eso no lo han vivido todos los niños, de todos los colegios, eso lo vivieron ellos y es un plus muy grande porque ellos tuvieron que afrontar una adversidad sin ellos ni siquiera, o ninguno de nosotros estar preparado, ni ninguno nosotros creer que algún día nos íbamos a tener que salir de la Normal para estudiar en cualquier otro lugar que fuera posible, entonces ellos afrontaron esa adversidad, la sumieron, la comprendieron porque yo no creo que en ninguno se haya quejado, es más ellos venían decían que el colegio era bonito y uno que conoce la Normal sabe que de pronto el lugar no es, donde estaban pues, gracias a Dios no estaban el lugar no era bonito y menos comparado con la Normal y sin embargo ellos lo agradecieron y lo acogieron como suyo y para ellos ese año fue su lugar, entonces para ellos tuvieron que comprender tantas cosas sin querer y con todo el apoyo, la red de apoyo de los profes, de los papás que les hacíamos comprender que pronto estaríamos de nuevo, pues de regreso, entonces ellos sentirse parte un lugar, de un espacio, de una comunidad, de una sociedad pequeña que es la institución.

Para ellos los aprendizajes fueron muy valiosos y fueron múltiples, porque aprendieron desde la resistencia, desde que son valiosos, desde que cuando hay adversidades las tenemos que solucionar de la mejor manera posible, de que el mundo no se acaba si nos toca desplazarnos de nuestro lugar

y acomodarnos en otro, que hay posibilidades retorno. O sea tantas cosas que ellos sin saber entendieron y aprendieron.

- Acudiente 3: profe también que ellos aprendieron allá que la casa es un lugar seguro donde se les ama y se les enseña y que allí los preparamos para seguir adelante tanto en el hogar como en la escuela, por eso ellos al final decían “estamos preparados, estamos listos” porque ellos sabían que ya les habían dado unas bases que eran importantes para poder pasar a primero y ellos eran muy conscientes de que en ese preescolar les habían enseñado a caminar y a salir adelante para pasar al grado siguiente.

- Acudiente 4: me parece muy bonito porque yo creo que ellos en cada lugar y en cada etapa que ellos pasaron fueron adquiriendo ese amor, esa paciencia de esperar, me parece muy bonito porque lo que hacía la Normal, era como “dibujen cómo se imaginan a su colegio” o “cómo lo visualizan” o “cómo creen que es”; entonces ellos desde preescolar estuvieron con esa expectativa, dibujando su colegio, esperando el encuentro con mucha paciencia, con mucho amor y yo creo que eso fue como lo más importante porque ellos siempre estaban como a la expectativa de “bueno, cuándo será que va a ser el encuentro” y ahora que se llegó el día de volver y yo creo que todos están a esa expectativa de llegar a ese lugar, de ver zonas tan lindas, tan verdes, tan grandes, entonces yo creo que eso les sirve mucho como niños porque les ayuda a valorar y a apreciar todo, desde cero, como quién dice.

- Acudiente 1: profe, yo creo que otro de esos aprendizajes intrínsecos que estaban ahí dentro del proyecto es el reconocimiento de los valores; yo creo que eso estaba ahí inmerso todo el tiempo, ese reconocimiento de los valores y vuelvo y reitero que a pesar del lugar siempre estaban en el hogar, y siempre estaban en ese lugar seguro -como lo hemos mencionado- pero si estamos acá o estamos allá, siempre van a primar esos valores, siempre vamos a tener esos valores, a rescatarlos, a vivirlos, a sentirlos y sentirnos eso, seguros y estar ahí desde el presente en el lugar donde estemos que igual va a ser su hogar, creo que era otro que tenía ahí.

- Moderadora: sí es que se van como tejiendo muchas ideas. Es la primera vez que yo tengo la oportunidad de conversar por fuera de un grado con las familias de manera formal, es decir que uno cierra un grupo y ya como que usted váyase para donde la otra profe y siga su vida y yo pues las veo por ahí y las saludo, me alegro mucho de ver a los niños pero como poder hacer la evaluación del trabajo habiendo descansado de él cuatro meses, para mí escucharlas ha sido una experiencia muy valiosa porque es como el esfuerzo de nosotros como maestros, de manera intensa porque es la preparación, la ejecución con los niños y posteriormente la evaluación, uno no alcanza a proyectar cuáles son los efectos, o sea uno no sabe si eso realmente fue muy significativo, si pasó pues como si de pronto reconocerse mucho, pero cuando las escucho es muy animador, es muy motivante poderlas escuchar y saber que se encuentran más efectos de lo que uno proyecta que son efectos como muy favorables y que las familias también lo perciban así, es muy valioso y bueno, y agradecerles este ratito [...] para disponerse a la conversación y desearle a los niños con ese acompañamiento, las mejores construcciones de experiencia que puedan tener y ahora que vamos a volver realmente a la Normal, eso va a ser muy significativo para ellos.

[otras intervenciones sobre el regreso al colegio]

Anexo 4.3. Encuentro con maestras de preescolar

- Moderadora: Buenos días estamos con la profesora Luz María Sierra, Paula Martínez, Andrea Londoño quienes son las docentes titulares de los grados preescolar en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Esta conversación parte del proyecto “como Pedro por su casa” y tiene cinco ejes temáticos para la conversación. La primera pregunta es ¿qué implicó pensar un proyecto de aula sustentado en un libro taller?

- Maestra 1: bueno, inicialmente sentí la necesidad de identificar una temática para desarrollar, identificar que había un propósito que era pensar un poco sobre el regreso de los niños a la sede de la institución que en su momento el camino se vino abajo y no pudimos regresar a esa sede, entonces mientras estábamos reubicados en otras escuelas requeríamos un texto que nos ayudara a pensar el espacio de la casa no solamente desde el que habitamos con nuestra familia sino también la escuela vista como mi segunda casa, mi segundo hogar; entonces identificada esa necesidad pues llegó a través de una de las compañeras -concretamente de Luisa- este texto y fue la llegada de una temática muy oportuna para lo que se requería desarrollar.

Entonces, otras implicaciones: conocer el texto saber que no era un cuento, sino que era un libro taller, que tenía otra forma de abordaje y nos dimos a la tarea de leerlo, de conocerlo y de establecer unas rutas para poder desarrollar con los niños, teniendo en cuenta el propósito general o fundamental que teníamos.

- Maestra 2: considero que el hecho de que haya sido un libro taller nos dio la posibilidad a nosotros de poder abrir otras experiencias y conectar otras temáticas que tienen que ver con el trabajo de la casa, de la familia, de los amigos, de los vecinos, del reconocimiento de sí mismos, trabajamos otros textos a partir de esa propuesta que daba el mismo libro, trabajamos quién le robó la casa al caracol, trabajamos... de los de casa, ¿quién le robó la casa al caracol? y ¿cuál otro?

- Moderadora: la canción de la casita

- Maestra 3: trabajamos la tierra es la casa de todos, como reconocimiento de un espacio colectivo y sobre todo la riqueza de poder trabajar otro tipo de tipología textual, diferente al cuento.

- Maestra 1: también otra de las implicaciones que tuvo la lectura y el trabajo que se realizó con este libro taller, es que también se pensó en que la casa es también ese lugar seguro, ese entorno en donde son ellos mismos que al mismo tiempo también es como la escuela siendo su segundo hogar: fue una riqueza como muy grande poder tener y abordar este texto porque pudimos darle muchas miradas y también mirar como en las familias la riqueza que hay dentro de sus casas y dentro de sus hogares, los tesoros que hay allí, y también algo que se vive de manera cotidiana en cada uno de sus espacios.

- Maestra 2: un reto que implicó ese texto como tenía tantas temáticas, fue que empezáramos a escribir cada una de las temáticas para no irnos a perder del rumbo o del horizonte que nosotros estábamos buscando y que el tiempo al sentarnos a mirar ese cronograma de acuerdo al tiempo, a las actividades propias del fin de año, a las actividades con las que teníamos que cumplir fue el hecho de tenernos que sentar con cronograma y empezar a muchas veces a limitar las temáticas de no poderlas desarrollar como queríamos, por el factor tiempo; porque el libro ofrecía muchísimas oportunidades para trabajar otro tipo de temáticas.

- Maestra 1: Y ya redondeando entonces sería, qué implicó: partir de un propósito, de una necesidad, reconocer el texto y toda la bondad metodológica que este favorecía, igualmente trazar unas rutas y unos talleres que permitieran desarrollar no solamente las temáticas que allí se sugerían sino también todo lo del desarrollo del plan de estudios como tal del grado transición: y proyectar el cierre del grado con la clausura de preescolar, el cierre de una etapa.

- Moderadora: Muy bien, vamos a pasar al segundo tópico y creo que la profesora Andrea ya se refirió a ellos, frente a los retos, además de esos retos del factor tiempo que ella destaca para limitar, delimitar las actividades, ¿qué otros retos son sobresalientes en el diseño e implementación del proyecto?

- Maestra 1: el trabajo en equipo, me parece que es un reto en el cual todos nos tenemos que disponer porque el aporte del par es supremamente valioso para poder activar ideas, es como un disparador de ideas, de situaciones, de estrategias, entonces me parece que también que uno de esos retos grandes es el trabajo colectivo, el trabajo en equipo, el trabajo con el par. Igualmente,

como se mencionó, el factor tiempo y el otro es también el reto de enganchar el interés, el deseo de los niños sobre el desarrollo que se está sugiriendo.

- Maestra 2: teníamos un reto, y que no los habíamos planteado y era invitar a la autora del texto, pero por factor económico se limitó la posibilidad de tener esa experiencia que hubiera sido muy interesante donde los niños que querían o podían adquirirían el texto y tenían esa interacción directa con la autora, me parece muy interesante la página que tiene la autora acerca del texto, sin embargo por el factor tiempo no pudimos como interactuar mucho con la página y con las posibilidades que ofrecía.

- Maestra 3: creo que uno de los retos que se tuvo es con el diseño y elaboración de las diferentes fichas y también las estrategias que se tuvieron para poder que ese proyecto enganchara y también los niños se sintieran apropiados con él, porque también de uno decir: “bueno hay muchas casas”, cierto, pero cómo acomodamos esas casas a lo que nosotros estamos trabajando dentro de los proyectos, o sea que no es cualquier ficha, no es cualquier recurso que uno puede encontrar en los diferentes medios. Sino que para mí eso también es un verdadero reto saber qué vamos a trabajar, cómo lo vamos a enganchar y qué, un ejemplo, qué ficha o qué trabajo, qué actividad puntual vamos a trabajar con respecto a eso.

- Maestra 2: y obviamente el reto más grande es el niño, o sea cómo a través del conocimiento de ese libro taller, no solamente se engancha el interés y el deseo del niño de participar sino también cómo se le aporta a través de él a su proceso de desarrollo y de aprendizaje, de acuerdo a su individualidad, pero también de acuerdo a las necesidades que tiene de trabajarse sobre lo que plantea el plan de estudios para la edad de los cinco años. O sea, cómo ayudarles a movilizar procesos, pero también a gustar de ese tipo de experiencias sobre todo que tienen que ver con la literatura infantil.

- Moderadora: muy bien. Creo que acá podemos sustraer algunas de estas ideas que se plantean en la pregunta número tres pero si se puede hacer de manera más explícita y es frente a las posibilidades y potencialidades del trabajo en educación infantil en un libro detonante como fue “como Pedro por su casa”, ¿qué favoreció?, ¿qué posibilitó?, ¿qué contribuciones ven que han hecho en función -comparativamente- a otros ejercicios y a lo que esto también abrió?

- Maestra 3: el libro como tal posibilitó el abordaje o el tratamiento de una necesidad que teníamos y era el reconocimiento de la casa, la importancia de la casa -como lo mencionaba una de las compañeras- como ese lugar seguro saber que perdimos uno por un tiempo, pero teníamos otro, reconocer las bondades tanto del uno, que se dejaron, pero también las bondades del que en su momento pudimos habitar.

- Maestra 3: creo que el libro en sí es una riqueza y de cada página se podía trabajar, diferentes... o sea con una sola página que uno leía, podía abordar diferentes temáticas, creo que es una gran riqueza que tiene el libro y que nos permitió a nosotros potenciarla con los niños.

- Maestra 2: la otra posibilidad que tuvimos fue ese acercamiento con los vecinos, amigos, el hecho de reconocer profesiones, oficios, el hecho de reconocer las actividades propias de ciertas instituciones que estaban cercanas u otro tipo de casas: la casa de la educación, la casa de la fe, la casa de la medicina, la casa del dinero, la casa donde administran todo el municipio. El hecho de reconocer todo ese tipo de instituciones hizo que los niños se sintieran mucho más cercanos y apropiados de su entorno cercano, fue otra riqueza muy interesante.

- Maestra 1: otra posibilidad grande que yo pienso que es como la principal, es favorecer un ambiente propicio para el aprendizaje, que despierte el interés de los niños, el deseo de participar, de involucrarse, de aportar, de reconocerse, no solamente como ser, como persona, sino que hace parte de un contexto, un contexto de escuela, un contexto de familia, un contexto de comunidad, el participar no solamente de la experiencia de aprendizaje sino también el rol que juega cada uno de estos espacios, pienso que también la multiplicidad de caminos que el libro en sí mismo le

permite al maestro reconocer para poder transitar con los niños, o sea a nosotros nos abre múltiples posibilidades para crear ese mundo propicio, en el cual requerimos vincular al niño para que tanto enseñanza como aprendizaje se puedan dar en simultáneo y más que enseñanza es cómo crear las condiciones para que el niño se motive, se anime, desee estar y dar todo lo que él tiene en función de ese propósito que el libro en sí mismo plantea y convoca a cada uno de todos los participantes, el niño, su grupo de compañeros, maestro, padre de familia, comunidad.

- Maestra 2: creo que también una fortaleza del proyecto que se trabajó es que es algo que es muy, hace parte de los niños, o sea no es algo ajeno, no es algo que los niños nunca hubieran conocido, no, su espacio, la casa es un espacio que ellos conocen que ellos habitan, que hace parte de ellos, entonces creo que eso también es una fortaleza porque entonces muchas de las cosas, de acuerdo a los saberes previos ellos los traían en el momento que estuviéramos realizando como alguna actividad con ellos, entonces eso, también la familiaridad que tenían con el proyecto o con la temática que estuviéramos trabajando, me parece que es una fortaleza.

- Maestra 3: otra posibilidad que me pareció supremamente valiosa fue conocer a la autora, está muy cerca de la localidad, está en el municipio contiguo y la desconocíamos, y que muchas veces la calidad del texto que encontramos en el de ella piensa uno que nuestro contexto no lo tiene, pensaría uno incluso que España, por ejemplo tiene una buena oferta en cuestión de calidad literaria o Argentina, México, Colombia habíamos visto de pronto como esa limitación y el saber que hay personas que están pensando el cuento, que están creando novedades, que la empresa editorial también Antioqueña, en cuanto a localidad, está trabajando, está pensando el cuento, es también una motivación muy grande que también proyecta todo este desarrollo al que estamos llamados a trasegar.

- Moderadora: bueno, si ustedes recuerdan la implementación del trabajo, ¿cuáles son aquellas experiencias o escenas que recuerdan tanto en la fase de diseño como implementación con los niños de ese proyecto?, como esos episodios que vienen a la memoria más fácilmente por positivos, o por complejos, ¿cuáles son esas vivencias también que vienen a la memoria?

- Maestra 1: una de ellas el cuento, el haberlo conocido, el saber que estaba ahí con nosotros y el maravillarnos a medida de que lo teníamos en la mano y que íbamos conociendo su contenido, pues esa fue una experiencia fuerte, potente. Inmediatamente uno se mete en el cuento, se mete en la historia, se mete en el contenido del libro se abren infinidad de ideas que al compartirlas con el grupo de compañeras, pues eso florece, de qué manera. Otra que me pareció supremamente linda y significativa es la vivencia de esos tres momentos en el que desarrollamos el trabajo con el libro, ese momento antes que dispone la lectura, ese momento durante que permite el desarrollo, el entrar en contacto con el contenido del texto y poderlo enriquecer y recrear y la parte del cierre; el inicio como tal me pareció muy lindo sobre todo la idea o el elemento de la puerta como posibilidad de entrada, me pareció muy bonito la manera cómo lo desarrollamos y cómo ese mismo elemento nos abría la puerta no solamente hacia el libro si no también hacia la casa, hacia nuestras casas y a otro tipo de casas incluyendo pues la escuela, como lo habíamos notado.

El momento del desarrollo, como toda la riqueza de ideas que se iba concretando, haciendo visibles en la medida de que lo íbamos compartiendo con los niños, ellos también, igualmente sus actitudes, sus formas de responder, su ánimo, su disposición, activaban pues otras ideas y la posibilidad también de retomar el libro, su temática con elemento final de cierre, de clausura.

Y otra cosa maravillosa que me pareció fue el estar en esa casa que habitamos en su momento, en esa sede que nos facilitaron por la situación que vivíamos, era también estar en un contexto urbano, en el marco de un vecindario en el que se veía plenamente y se vivía en comunidad, entonces se podían ver esos roles de comunidad, esos espacios de comunidad sobre todo que era también en el sentido del bien común, el reconocimiento de unos líderes, de unas personas que desde su vida y desde su servicio permiten el bienestar de todos, que me parece que es un elemento muy

importante, sobre todo en esta época también por las características que tienen, hemos olvidado un poco ese sentido de comunidad, el caminar juntos, del cuidado y cómo estamos al servicio de la vida. Y uno de esos vecinos que me pareció encantador fue el templo parroquial, la iglesia, sobre todo que el repicar de sus campanas permitió también dotarlo de un sentido muy especial.

- Maestra 2: considero muy significativo el hecho de que los niños y que para ellos, sobre todo para ellos, fue el hecho de que dibujarse en el vientre de la mamá, me pareció que fue un momento muy bonito, muy significativo y ellos también que les causó asombro el hecho de compararse con una fruta o con una verdura, de acuerdo a cómo estaban en la barriguita, entonces si era un frijol, si era una sandía entonces cuántos meses tenían ahí, entonces a ellos como que les causaba asombro, el hecho de saber que ellos en la barriguita cuando estaban en el vientre de la mamá, entonces por ejemplo si era el tamaño de una sandía entonces “ay! entonces yo ya estaba así de grande o estaba así de pequeño cuando estaba en la barriguita de mi mamá” y también el hecho de que ellos hayan traído la foto con su mamá en el estado de gestación, de un embarazo también fue muy bonito porque ellos eran mostrándole a sus amigos y a sus compañeros que ellos estaban ahí dentro, otro momento que me pareció demasiado significativo fue el momento de la clausura, porque el hecho de la decoración, el hecho de las canciones, de las frases y de todos los diferentes momentos que se vivieron ahí, que eran enfocados en la casa dio como una ambiente muy bonito, muy familiar y que los padres también estaban como muy a gusto con eso.

El hecho de pensar el espacio decorado con casa, con luces, con un escenario donde también había una casa, impacta y también genera como un sentimiento de unidad o de hogar, considero.

- Maestra 3: me pareció muy interesante fue todo el proceso en que se desarrolló como todo el proyecto, pensado desde el niño y para el niño, exaltando esa capacidad de asombro ante de cada una de las propuestas que se ofrecían, el hecho de haber involucrado a las familias porque inmediatamente era el entorno cercano de los niños, fue la posibilidad para que ellos también se involucraran y supieran qué estábamos haciendo y en qué íbamos, y el hecho de que ellos tuvieran que reconocer y recordar su nombre, de dónde nació su nombre, lo que significa su nombre, todo proceso de la gestación. Para muchos niños el hecho, en el caso de mi grupo yo tenía una estudiante que había sido adoptado, el hecho de asumir ese, ese, a mí me impactó muchísimo porque él llevó la foto de una mamá cualquiera, pero pegó la foto de la mamá que realmente es la que lo ha estado acompañando desde que él nació.

El hecho de involucrar a las familias dentro de las dinámicas familiares que nos contaran de lo que ellos hacían en sus dinámicas, fue muy interesante porque el padre de familia es la manera de apoyar al niño y sentirse como parte de ese proceso, el hecho de estar en comunidad, de solicitar los permisos, los acompañamientos, luego dar las gracias cuando se hizo el recorrido, fue muy significativo; y como han mencionado mis compañeras, el acto de clausura como el broche final de todo el proceso.

- Maestra 1: otra cosa, es como impactante también la posibilidad que en el proceso institucional se dio de sistematizar la experiencia, pienso que esa sistematización es muy importante porque logra recoger la experiencia pero también darle un orden y un sentido pedagógico como más refinado, permitió también igualmente un ejercicio escritural bastante interesante, que a veces también por el factor tiempo -que ahorita se mencionaba- es difícil sacarlo, pero entonces ello urgió organizar la experiencia también en un sentido de poder ser compartida para otros, de poder constituirse riqueza también para otros.

- Moderadora: muy bien. Ya estamos en los asuntos finales y la última tiene que ver con esa articulación de las actividades rectoras de la primera infancia con el trabajo que ustedes vienen desarrollando por proyectos, ahí ¿cómo fue esa articulación?, ¿qué tienen por aportar o reflexionar, sabiendo que las actividades rectoras son: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio?, ¿qué asuntos allí?

- Maestra 2: creo que hubo mucha concordancia, porque precisamente ellos hicieron desde la parte de arte hicieron su propia casa, con sus familias, la decoraron que fue finalmente un elemento importante de exponerlo en la clausura; la literatura -como lo decía Andrea- que empleamos diferentes fuentes, el juego siempre estuvo ahí también presente, el arte, juego, la literatura y la exploración del medio; yo creo que también esa interacción y ese reconocimiento de lo que yo observo en mi casa o lo que hay en mi casa pero también en las otras también es una riqueza que hubo dentro de este proyecto.

- Maestra 3: es que el solo texto nos dio la posibilidad de empezar a hacer una lluvia de ideas, de acuerdo con esa lluvia de ideas, de las temáticas que ofrecía el texto, fue la posibilidad para uno tener presente cada una de esas líneas rectoras; entonces eso es lo que nos va movilizándolo y el hecho de poder trabajar esas dimensiones integradas y cada una desde la dimensión se va aportando a cada una de esas líneas, qué es lo que va favoreciendo, y eso como que por inercia se va dando, a pesar de y como cada una de las profes tiene unas fortalezas en ciertas áreas, entonces cada una desde su ser va fortaleciendo ese proyecto de acuerdo, teniendo en cuenta esas líneas.

- Maestra 1: pienso que el texto en sí mismo es posibilidad por ejemplo de trabajar lo literario, como una tipología textual que el libro como tal con las características del libro taller pues no ha sido muy explorado en la escuela, entonces era la posibilidad de conocerlo y de poderlo vivir, disfrutar y aprovechar para favorecer ese entorno de aprendizaje.

El texto como tal, nos llevó a otros textos, el libro como tal es un hipertexto, trabaja multiplicidad de tipologías y por ello ofrece diversidad también de creación de estrategias y de conexión con otras áreas de saber, cierto. Y una de ellas, de pronto la más favorecida es la exploración del arte, del juego, el niño como tal por sus características, el plan de estudios respondiendo a las necesidades de ese niño de cinco años ofrece un campo supremamente rico para jugar, para cantar, para la poesía que también pues o sea todo, este la literatura en sí misma también se convierte en posibilidad de disfrute y en mediación para el juego, para el arte.

Igualmente, entonces reconociendo ese mundo inmediato de la casa propia, la del otro y la que compartimos conjuntamente también son las relaciones de identificar todos estos aspectos de la lógica matemática que tienen que ver con el conocimiento del mundo, o sea la toma de conciencia de cómo es ese mundo que lo rodea, qué es, qué tiene, cómo son sus formas, toda esa exploración que el medio ofrece.

Y también el pensar esa línea de la ciencia y pienso que se dio una, (sí digamos y retomemos la expresión “la línea”) que tuvo que ver con los oficios, de alguna manera la exploración de algunos oficios que tiene que ver con la creación de la casa, pero también con el habitar de esa casa nos permitió también como llegar a estos otros mundos posibles que en ocasiones se dejan de un lado porque consideramos que no pueden o que no tienen relación, pero el libro como tal abrió la puerta a todo ese mundo de saber, a todo ese mundo de exploración cercano al niño y gustoso para él.

- Moderadora: bueno compañeras, muchas gracias por sus aportes.

Anexo 4.4. Encuentro con maestras de preescolar

- Moderadora: Buenos días nos encontramos aquí con el grupo focal del proyecto de investigación “como Pedro por su casa” la sistematización de experiencias con dos personas muy importantes en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, que son: la Hermana Sor Mary Luz, la querida rectora de nuestra institución y otra compañera que es la profesora Luisa Fernanda Builes, quién tiene acciones en la gestión administrativa de la institución. Bueno profes, vamos a tener una conversación sobre tres preguntas y la primera es en relación a esa experiencia que vivimos el año pasado del proyecto de clausura “Como Pedro por su casa”, desde su mirada, desde los lugares de enunciación en los cuales han estado, como rectora y también

como coordinadora de los asuntos del programa de formación complementaria, ¿cuál consideran que fue la visibilidad de proyecto “como Pedro por su casa” en la institución?

-Rectora: Considero que tuvo una visibilidad amplia, aunque el preescolar estaba separado físicamente del lugar donde funcionaba la básica primaria y la secundaria, sin embargo, el contacto de las maestras del preescolar con las demás maestras y los niños del preescolar hizo que el proyecto fuera conocido por todos. Además, la estrategia del informe que las maestras de preescolar presentan al finalizar cada período daba cuenta del desarrollo del proyecto y el proceso que se venía realizando en él. De hecho, al momento en que yo ingreso a la institución, con estos informes conecto de una vez con el proceso que van realizando.

- Coordinadora: yo creo que otra de las maneras que se pudo visibilizar el proyecto estuvo arraigada a lo que es la Práctica, puesto que las estudiantes de la formación complementaria tuvieron la oportunidad de acompañar algunos momentos de la ejecución del mismo, entonces esto permitía traer la discusión al seminario de investigación en los momentos que ellas pudieron participar, un tanto en la planeación, pero más allá en la ejecución, en la manera en cómo ellas pudieron vincular su ejercicio de práctica a lo que estaba sucediendo en el aula, para que en sus prácticas no quedaran de manera desarticulada, sino que pudieran tejerse a través de la conversación y el encuentro con las maestras, en un primer momento a través de la observación, de qué era lo que se estaba haciendo en el aula para desde allí tener elementos que les permitiera preparar sus clases en torno al proyecto pedagógico que se estaba desarrollando, en este caso el de “Pedro por su casa”; entonces eso permitió también que el proyecto no se quedara solamente en el preescolar, sino que se hiciera extensivo a las maestras en formación que ven en el proyecto una manera también de planear y de descubrir cómo funcionan en la vida real estas configuraciones didácticas como es el caso de un proyecto de aula.

- Moderadora: muy bien. ¿Cuáles consideran que fueron las articulaciones del proyecto de aula con el horizonte institucional?

- Rectora: Considero que este proyecto se puede articular con el horizonte institucional o tiene un punto de encuentro en lo que tiene que ver con el territorio y con la ubicación como seres humanos en el espacio, en el lugar que habitamos, que hacemos parte de una realidad que nos acoge y por lo tanto el contexto, el lugar, el municipio, la familia y la escuela cómo trabajan juntas, o cómo están unidas o se encuentran, están armonizadas para el desarrollo de la propuesta educativa en la formación de maestros que tiene la escuela Normal. El proyecto educativo de nuestra institución obviamente por su naturaleza busca formar seres íntegros, seres que se van configurando y que se encuentran [inmersos] en una experiencia de escuela intencionada a la formación de maestros.

- Coordinadora: yo creo que otra de las maneras en la que se articula tiene que ver desde el componente de su misión, en el cual se aboga por procesos pedagógicos de calidad en los niveles que van desde preescolar hasta la formación complementaria, entonces una vez más hacer partícipe al estudiante de la formación complementaria no solamente de los seminarios epistemológicos donde se da la reflexión acerca de los saberes que se construyen sino que a través de la práctica, de la participación en cada uno de los momentos del proyecto permite llevar a cabo y cumplir esa misión; y también en lo que tiene que ver específicamente con el maestro que se quiere formar, un maestro que porte un saber específico, pero que al mismo tiempo tiene elementos para configurar esas propuestas dentro del aula de clase, entonces creo que el proyecto pedagógico de aula, de “como Pedro por su casa” que es un proyecto que además no se queda en el aula, sino que también trasciende las fronteras de la escuela Normal y toca directamente los agentes del municipio, entonces es una manera -como decía la Hermana- de abrir las puertas al territorio y de vivir con las estudiantes que se están formando como futuras educadoras, esos diferentes niveles de gestión curricular, que tienen que ver con la parte de la ejecución del proyecto y también el sostenimiento del mismo a lo largo de la vida escolar de los estudiantes.

- Moderadora: muy bien profes. Para finalizar, pensando en ese trayecto que la escuela Normal ha trazado con el trabajo por proyectos de aula, ¿cuáles consideran que son las proyecciones de trabajo a través de esos proyectos pedagógicos de aula, sustentado en materiales literarios?, ¿ustedes cómo ven ese panorama?

Es decir, “como Pedro por su casa” -como ustedes saben- es un libro taller de la escritora María Alejandra Daza y ha sido la inspiración para generar un proyecto de clausura; en esas proyecciones que la escuela Norma ha trazado desde lo literario, desde la literatura desde esas acciones que han tenido ¿cómo es esa proyección frente al trabajo por proyectos de aula?, por ejemplo, profesora Luisa a propósito de la feria del Libro

- Rectora: bueno, para la escuela Normal la promoción y ayudar a los estudiantes, a los maestros y a las familias a hacer de la lectura un hábito y a introducirlo en la manera de vivir se constituye en un elemento esencial de la propuesta formativa que tenemos; entonces cuando los maestros van realizando el ejercicio de trabajar juntos un proyecto de aula que promueve además la lectura y por ende a medida que se dan los desarrollos en los niños, la escritura porque van unidas, un proyecto como estos pues se constituye realmente en un ejercicio real de cómo se pueden integrar los elementos literarios al ejercicio pedagógico de las maestras.

Quisiera rescatar de ahí, o valorar, el aprender a planear juntos, el de reunirnos para pensar qué alcances puede tener el proyecto, cómo juntas le pueden dar sentido y hacia qué dirección llevarlo, me parece como de lo más importante. También por lo que esto implica aprender a mirar desde las perspectivas del otro, aprender a ser observado por el otro en la manera cómo, en las particularidades del grupo porque cuando se trabaja en equipo también hay particularidades a la hora de desarrollar porque cada maestro le da su impronta entonces ese ejercicio de dejarse acompañar de dejarse sugerir o también de admiración por lo que el otro logra realizar desde una planeación que hicimos conjunta, pero que la creatividad y el brillo que le da cada maestro el trabajo, pues en él resalta.

Igualmente pienso que esta manera de trabajar por proyectos impulsa el ejercicio de la interdisciplinariedad de los objetos de conocimiento, de aprendizaje, cómo lo podemos abordar desde distintos ángulos y de diferentes miradas, para los demás niveles se convierte en una motivación, en un incentivo y más si esto también puede ser objeto de una investigación, como lo está siendo en este momento, entonces también amplía y abre los horizontes para los maestros tanto en ejercicio, como para los que están en su proceso de formación inicial.

-Coordinadora: tu pregunta me hace como remontarme hasta el año 97 cuando en el proceso de reestructuración de las escuelas Normales, la Normal de Copacabana acoge una reflexión en torno a lo que significa o qué estamos entendiendo por leer y escribir, y a partir de esas reflexiones que se han venido dando desde esa década, desde ese año específicamente, surgen en el medio de la reflexión una serie de estrategias que permiten vincular las prácticas de lectura y escritura como prácticas que trasciendan la tarea del aula, es decir comprender que no solamente se lee y se escribe para una tarea que se agota en el ámbito del aula sino comprender cuál es el valor social y comunicativo del lenguaje en la vida de las personas y lo que implica su desarrollo en la participación política y democrática de los sujetos del medio del cual hacen parte.

Entonces surgen una serie de estrategias que nos permiten pensar ese momento literario al que tú aludes y la Normal comienza a hacer inversiones en lo que tiene que ver con la literatura porque también en medio de esas reflexiones, entendíamos que el libro de texto de alguna manera no solo agota lo literario sino que lo traía de una manera fragmentada la escuela, entonces se tomaron decisiones como esa: prescindir de los libros de texto y más bien hacer una inversión en literatura que permitiera a los niños y a los maestros hacer ese recorrido de aprendizaje desde la mano de lo literario.

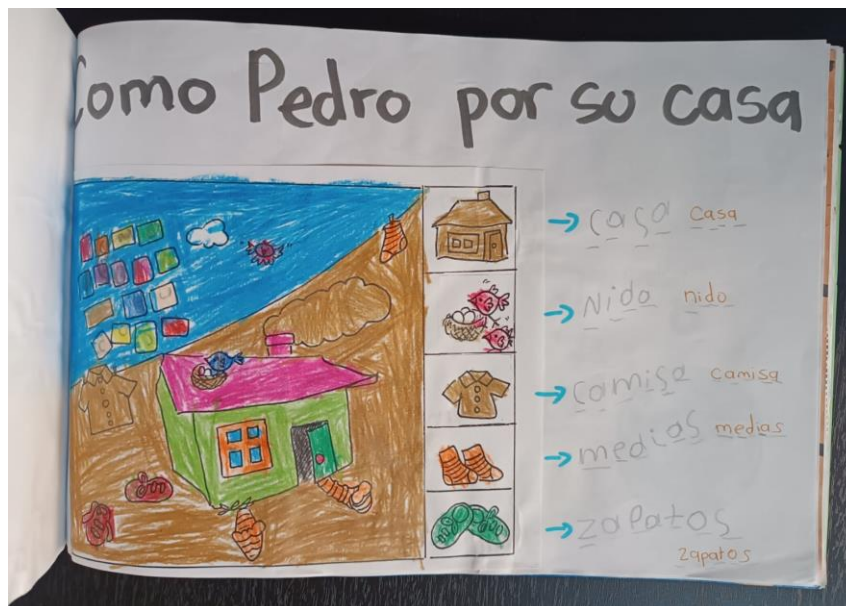
Obviamente el libro de texto en algunos momentos está presente, pero aquí el foco principal es la literatura. Entonces nacen las cajas viajeras a través de diversas inversiones que hace la escuela para que las aulas comiencen a ser dotadas de material literario, es un material que llega a las aulas y es un material que los niños tienen la posibilidad de hacer préstamos junto con sus maestras, nacen los “abuelos narradores” y en ese mismo marco una de las estrategias que quizá condensa todas estas iniciativas alrededor de ampliar el espectro de lo que entendíamos por leer y escribir en la escuela es: “la feria del libro”, la cual este año celebrará su versión número 23, es decir nace en el 2000, en esas búsquedas que estábamos haciendo por ampliar la mirada.

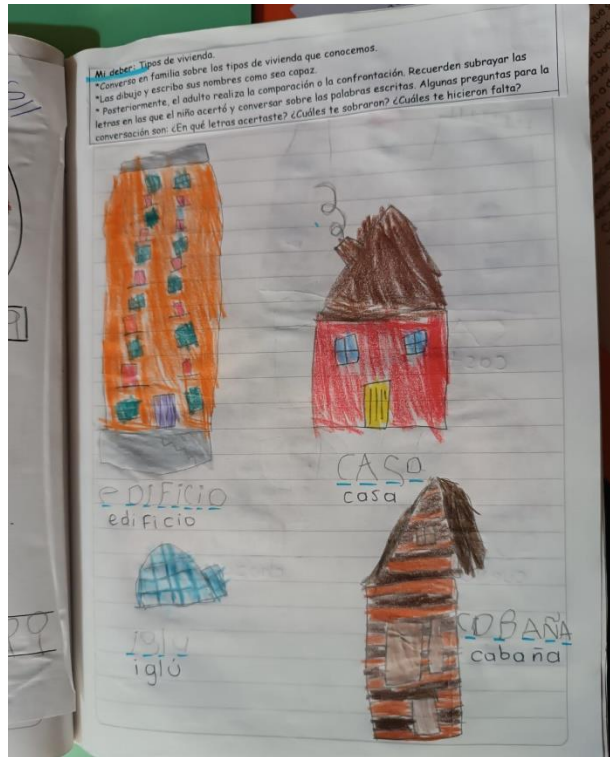
En la feria del libro es un momento que se vive en su mayor, pues como fiesta, en un día en especial pero que no se agota allí sino que hay toda una trayectoria en la que se vive desde el antes, donde las maestras de acuerdo con sus proyectos de aula, con sus intereses literarios que como en el caso de preescolar es una práctica que a veces adoptamos una obra que actúa como pretexto para jalonar el proyecto de aula, entonces todo ese momento del antes permite que los niños lleguen a la feria con unos intereses de lectura, las maestras para eso han preparado de manera previa unos listados acorde a la edad, a los intereses de los niños y a los intereses del proyecto que se va a desarrollar a lo largo del año y el día de la feria es como la posibilidad de los niños acercarse a la institución con sus familias a adquirir un libro que va a acompañarlo a lo largo del año escolar, lo más lindo de esa adquisición es que no solamente se democratiza el acceso a lo literario sino que también el niño, a pesar de que compra un texto porque reconocemos el valor el costo económico que tiene que cada familia hace su esfuerzo por adquirir un texto, esa compra le da vida a otra estrategia que se llama “el plan lector” y es en la que el niño trae a la escuela ese libro que compró para ejercer un proceso de intercambio a lo largo de todo el año escolar con sus compañeros de aula; entonces de esta manera cada familia aunque adquiere solamente un texto que año tras año va engrosando su biblioteca el niño tiene posibilidad de leer 10, 12, 15 pues eso depende de la manera como la profe lo gestione dentro del aula de acercarse a otros textos de literatura infantil a lo largo del año.

Entonces creo que ese proceso de pensarnos qué es leer, qué es escribir, cuál es el papel del lenguaje en la escuela nos ha permitido comprender que hacer parte de la cultura, que leer y escribir en la escuela Normal son prácticas que se llevan a cabo desde el preescolar hasta la formación complementaria como un hábito que hace parte de la práctica del maestro y con ello todas las fortalezas que puede acarrear para los chicos en su proceso formativo, porque partimos de la premisa de que si yo leo y escribo bien tengo posibilidades de desempeñarme de manera asertiva en los diversos componentes que forman la propuesta curricular de los estudiantes.

- Moderadora: Muchas gracias, profesora y rectora.

Anexo 5. Trabajos realizados por los niños en el marco del Proyecto Lúdico Pedagógico *Como Pedro por su casa*





LIBROS ÁLBUM Y TEMÁTICAS DIFÍCILES EN LA NIÑEZ: LA MUERTE

Camila Verónica Álvarez Munizaga

Tutores: Josep Ballester y Noelia Ibarra (Universidad de Valencia)

Resumen

La literatura infantil ha pasado por muchos cambios desde sus inicios. Desde libros moralizantes, educativos y plasmados de ideas sobre el comportamiento de los niños, se ha llegado a la creación del libro álbum, que mediante la estrecha relación texto-imagen y su carácter multimodal permite tratar temas considerados complejos para la niñez como, por ejemplo, la muerte. Conocer la literatura infantil que ha emergido en los últimos años, más específicamente desde el 2000 es imprescindible, por un lado, para reconocer el valor que esta posee para fomentar el hábito de la lectura y por otro para tocar temáticas complejas como sucede con la muerte. En este trabajo se han analizado cinco libros álbum publicados después del 2000 para niños entre los 6 y 8 años, que tienen como principal temática la muerte. El análisis se centra, principalmente, en el enfoque que estos tienen de la muerte, por lo que se han considerado cinco categorías que resumen lo que la historia quiere transmitir al lector mediante el texto y la imagen.

Palabras clave: Libro álbum, LIJ, muerte, infancia, lectura.

Abstract

Children's literature has undergone many changes since its inception. From moralizing and educational books that conveyed ideas about children's behavior, it has evolved to the creation of picture books. Through the close relationship between text and image and their multimodal nature, picture books allow the exploration of complex themes for children, such as death. Understanding that the children's literature has emerged in recent years, specifically since 2000 is essential. It helps recognize its value in promoting reading habits and addressing complex topics like death. In this article, five picture books published after 2000 for children aged 6 to 8, with death as the main theme, have been analyzed. The focus is primarily on their approach to death, and have been considered five categories summarizing what the story aims to convey to the reader through text and image.

Keywords: Picture book, children's literature, death, childhood, reading.

Introducción

Inicio de la LIJ

La literatura infantil entendida como la literatura que se piensa y se dirige a los niños, es relativamente nueva. Se remonta aproximadamente al siglo XVII con la aparición de libros como "Orbis Sensualium Pictus" de Johann Amos Comenius, que según la autora Ana Garralón (2016) en su libro *Historia Portátil de la literatura infantil* es "La primera obra impresa para niños, el Orbis Sensualium Pictus (1658), es un libro didáctico, muy innovador en su planteamiento" (p.28). La literatura infantil, tal como su nombre lo indica, está relacionada con el surgimiento del concepto de infancia, el cual antes de la Edad Media no estaba reconocido como un período especial o distinto del ser adulto. Fue cuando se reconoció que los niños, la infancia, era una etapa que requería cuidados y protección diferenciados del adulto, que la literatura para niños, dirigida especialmente a ellos apareció.

Si se considera que la difusión de los libros y su acceso ya estaba masificada desde hace varios siglos con la invención de la imprenta de Gutenberg que permitió que la lectura se transformara en una actividad accesible, eso no sucedió de forma inmediata con la literatura infantil, Garralón (2016) explica que "la imprenta todavía tardó unos años en ser usada masivamente para los libros infantiles. En esos tiempos, eran pocos los niños que tenían acceso a la cultura escrita y se concentraban en las clases sociales más privilegiadas." (p.26) la aparición de la literatura infantil estaba recién comenzando su camino y todavía habría de pasar más tiempo para que todos tuvieran acceso a ella.

Al comienzo el contenido de la literatura infantil era más bien educativo y con un fin aleccionador, la religión y la moral estaban estrechamente ligadas a ella. Aparecieron autores como el danés Hans Christian Andersen que mediante sus cuentos de fantasía y aventura y haciendo uso de un lenguaje sencillo logró cautivar a muchos nuevos lectores. Estos cuentos, aunque inundados de magia y aventuras, no escaparon de la corriente habitual de la literatura infantil, las moralejas siempre estaban presentes y eran el objetivo de tales historias.

Fue posterior que la literatura para niños comenzó a tomar formas distintas, ya no solo quería enseñar sino también entretener, mostrar otras realidades, deleitar de manera estética mediante la fantasía y el sinsentido. En el siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial, la literatura infantil dio un salto gracias a los avances en el sistema de impresión y las tecnologías, y los libros se volvieron variados y accesibles (Osorio, 2019).

De a poco la literatura infantil se fue encaminando a desarrollar otros argumentos, se fueron abordando nuevas temáticas, que por mucho tiempo fueron consideradas tabú y solo

eran tratadas en la literatura dirigida para adultos: la política, la discriminación, la guerra y también la muerte. En cuanto al tabú en la literatura infantil Bettelheim (2001) afirma que:

Las historias modernas que se escriben para los niños evitan, generalmente, estos problemas existenciales, aunque sean cruciales para todos nosotros. El niño necesita más que nadie que se le den sugerencias, en forma simbólica, de cómo debe tratar con dichas historias y avanzar sin peligro hacia la madurez. Las historias «seguras» no mencionan ni la muerte ni el envejecimiento, límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna.

Y aunque en cierta medida aún hay miedo al tratar el tema de la muerte con el tiempo se ha dado el espacio para explorar temas más complejos y sumergirse en la emocionalidad del lector, considerando de forma apropiada que se trata de un lector sensible, en una edad temprana, sin que por eso se subestime y se deje indiferente a la realidad del mundo.

El libro álbum

El libro álbum, del latín forma neutra *albus*, que significa blanco, es según Van der Linden (2015, p. 9) “espacio, superficie o conjunto, el álbum es, ante todo, un soporte blanco” también agrega que “es un soporte sobre el que se inscriben las imágenes y el texto, caracterizado por la interacción entre texto e imagen” (Van der Linden, 2015, p.10-16). Y es en este soporte blanco, lleno de posibilidades en el que se han escrito e ilustrado historias de temas complejos cargados de emotividad conjugando de forma equilibrada historia e imagen.

Es a través de los libros álbum donde se han desarrollado muchos temas complejos para ser tratados en la niñez. En ellos se ha encontrado el soporte que, valga la redundancia, soporta temáticas que jamás habían sido contadas a los niños. Haciendo uso de variados recursos y diferentes tipos de materialidades usadas en las ilustraciones, por ejemplo: acuarela, gouache, collage, técnica digital y considerando también los efectos del trazo y el color, todo en el libro álbum se relaciona directamente con su contenido, con la historia que se quiere contar y como pretende llegar al lector que utilizará esas ilustraciones para armar la historia completa junto con el texto.

Todo esto ha ayudado a que cada vez más autores e ilustradores se atrevan a innovar aportando al canon literario infantil con libros, historias e ilustraciones asombrosas y sumamente bellas, que no intentan subestimar al lector niño ni al mediador, regalando una experiencia estética que iguala a la que se experimenta frente a cualquier obra de arte. Los libros álbum buscan la belleza visual y la creación de experiencias con el lector a través de del texto, las imágenes y otros elementos como los paratextos, el diseño de las portadas y contraportadas, las guardas, y si son pertinente prólogos o epílogos (Lluch, 2003). Todos los elementos que

componen un libro álbum ayudan a adelantarse a lo que se encontrará entre sus páginas y una buena primera observación es la clave para su posterior comprensión.

Dentro de todos los temas complejos que pueden tratarse en la literatura infantil usando como medio el libro álbum se encuentra: la muerte. ¿Cómo esperar que los niños comprendan algo que incluso para los adultos es complicado de procesar? La muerte asusta, genera incertidumbre y angustia, pero es un tema que no se puede eludir. La muerte paradójicamente es parte de la vida, de lo cotidiano por mucho que no se hable de ella, por mucho que se esconda la palabra, ocurre, sin importar quienes somos o la edad que tengamos. Los niños y niñas tienen una alta capacidad para comprender todo tipo de temáticas argumentativas, si bien una como la muerte puede resultar compleja de entender. Dependiendo de la edad de los niños, estos tienen ciertas nociones de lo que es la muerte, Cid Egea (2011) enfatiza que entre los 6 y 7 años los niños pueden diferenciar la fantasía presente en películas o textos de la realidad, por lo que la muerte es un concepto con una noción clara, ya comprenden que la muerte es un estado irreversible más se escapa de ellos la universalidad de tal estado. Entre los 8 y los 10 años se comprende esta universalidad, la verdad de que la muerte nos ocurre a todos, esto provoca que se vuelvan temerosos, tomen conciencia del peligro que hay sobre ellos y sobre la gente a su alrededor.

El mediador y su relevancia

Seleccionar los libros que leen los niños, ponerlos a su alcance en sin duda la labor del mediador, la persona adulta (responsable) que tiene la intención de fomentar el hábito lector en los niños. Es sin duda importante que este adulto mediador, pueda escoger con cuidado las lecturas que quiere abordar, el desconocimiento o la desinformación pueden traer como consecuencia que se realicen “censuras” indeseadas o no intencionadas. La sola idea de hablar de un tema tan difícil como la muerte con los niños hará que cualquier adulto, que no posea conocimiento de literatura infantil y del libro álbum escape de ella, dejando de lado una herramienta poderosa que podría ser de mucho beneficio para los niños y niñas en la comprensión del mundo y de sus propias emociones. En cuento a esto se puede afirmar que:

“En el caso de la competencia emocional, se encuentra en estrecha vinculación con el desarrollo de la inteligencia emocional, que puede ser conceptualizada a nivel teórico como la simbiosis de las inteligencias inter- e intrapersonales, las cuales hacen referencia a la capacidad de determinar estados de ánimo, emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás.” (Ferreira et al., 2022).

La muerte en el libro álbum

¿Qué dicen los libros álbumes sobre la muerte? ¿cómo la exponen? ¿cuáles son los recursos que utilizan para explicar este concepto tan abstracto para los niños? Utilizando el libro álbum como herramienta de forma adecuada se puede acceder al tono y a la atmósfera adecuada para conversar de aquello que incomoda, pero que es parte de la realidad circundante. Es mediante las ilustraciones que se facilita la manera de explicar lo inexplicable y donde se comprueba la veracidad de la popular frase “una imagen vale más que mil palabras”. La lectura de un libro álbum puede facilitar un proceso duro como lo es la muerte, la enfermedad o el duelo y es posible transmitir con él, situaciones y experiencias que no solo están dirigidas para el que está atravesando por una situación similar sino como un mensaje global, que aporta conocimientos de la cultura en que se vive y de cómo funciona el mundo. La literatura infantil, juntos con los temas habituales que abarca, debe tratar también al afrontamiento de la pérdida, el dolor y la muerte, propia y de aquellos que nos rodean (Arnal Gil et al., 2014).

Una de las ventajas especiales del libro álbum radica en las imágenes y en su exposición y lo que se puede llegar a transmitir con ellas, cuando el texto no alcanza a explicar, lo inenarrable. Cada vez más libros álbum han encontrado la manera de tratar temas duros o difíciles para acercarse de alguna manera a la realidad de los niños, como las guerras, migraciones, las enfermedades y también la muerte (Hidalgo, 2022). Los libros y en especial los libros álbum ayudan a generar empatía con los demás, logran mediante el código de la palabra y de la imagen una experiencia de lectura amena que permite anticipar los hechos de la historia de forma visual que produce una experiencia de lectura amena concluyendo en un profundo conocimiento del mundo. Los libros álbum tienen la ventaja de explicar de distintas formas el tema de la muerte. Puede alejarse o acercarse a este por medio de recursos que subsanan la distancia que existe entre los niños y la muerte. Puede dar un ambiente solemne o alegre, dependiendo de lo que se quiera lograr.

El objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento de la muerte en los libros álbum infantiles, conocer cuál es la concepción que se tiene de esta, qué tipo de herramientas o recursos, tanto argumentativos como visuales, se utilizan para llegar a un lector en sus primeros acercamientos con el tema de la muerte. Para esto se ha utilizado una muestra de cinco libros (tabla 1), cuyos criterios de selección son: libros álbum publicados entre el 2007 y el 2017, recomendados para niños entre los 6 y 8 años y además cada uno de los libros seleccionados son destacados dentro del ámbito de la literatura infantil, ya sea por premios, crítica, y/o conocimiento y aceptación del público destinatario. Son libros que se encuentran dentro de las preferencias de los lectores y mediadores de lectura.

El lector, los niños y niñas necesitan respuestas y estas pueden ser proporcionadas por los libros que hablan de la vida, la muerte y el mundo en general, los libros álbum de temáticas difíciles como la muerte, abren las puertas para indagar todas las maneras en que se refleja en el mundo y como la viven los que están cerca de encontrarse con ella.

Tabla 1. Libros álbum seleccionados

Título	Autor	Edad recomendada	Año de publicación	Editorial	Número de páginas
<i>El pato, la muerte y el tulipán</i>	Wolf Erlbruch	6 a 8 años	2007	Barbara Fiore Editora	32 páginas
<i>Es así</i>	Paloma Valdivia	6 a 8 años)	2010	Fondo de Cultura Económica	36 páginas
<i>La isla del abuelo</i>	Benji Davies	6 años	2015	Zig-Zag	32 páginas
<i>El árbol de la memoria</i>	Britta Teckentrup	6 años	2015	Hueders	28 páginas
<i>Soy la muerte</i>	Elisabeth Helland Larsen	Desde 6 años	2017	Barbara Fiore	45 páginas

Método

El método utilizado es el cualitativo, extrayendo conclusiones del análisis multimodal del libro álbum, que implica la lectura tanto del texto como de las imágenes de manera complementaria, ya que ambos elementos conforman la historia y el contenido total del libro. Por lo tanto, tomando en cuenta ambos elementos, y después de varias lecturas y observación de texto e ilustraciones se categorizó cada libro seleccionado.

Categorías de la muerte en el libro álbum

La muerte como un proceso cotidiano y natural ha sido tabú por mucho tiempo en los libros infantiles. Aun así, se ha encontrado la manera de hacer llegar a los niños este tema, además de muchos otros considerados complejos para la niñez. Existen varias maneras de hablar de la muerte, de mostrarla, y el libro álbum ha sido el soporte por excelencia seleccionado para ello.

En el texto *Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrados infantil* (2014), de Arnal et al. consideraron doce categorías para clasificar la temática de la muerte en 57 libros de literatura infantil, que corresponden a las estrategias utilizadas por los

autores para desmitificar la muerte. Tal y como se señalan en el citado trabajo estas son las siguientes:

- A pesar de la muerte, la vida tiene sentido.
- Desenlace optimista y esperanzador.
- La muerte no es sinónimo de final.
- Serenidad ante la muerte.
- Recibir la muerte con una sonrisa.
- Sin implicación emocional.
- Renovación de la vida.
- La muerte como acontecimiento necesario para la vida.
- La muerte en segundo plano.
- La muerte como liberación para el que sufre.
- La muerte tratada con humor.
- La muerte personificada y amiga.

En cambio, en el presente trabajo se propone una clasificación diferente, simplificada. Esta simplificación ayuda a clasificar de forma más precisa cada uno de los libros seleccionados, ya que de alguna manera sintetiza en una frase el tratamiento de la muerte en cada libro álbum. Dentro de esta temática, y mediante la lectura y observación del texto, se han detectado diferenciaciones en cuanto al tratamiento de este en los libros álbum. El uso de las categorías es solo una referencia de diferenciación, ya que todos comparten una misma temática, por lo cual cinco libros son cinco categorías.

Basándose en las categorías antes mencionadas y luego de considerar el contenido de cada libro que considera el tratamiento de la muerte en la historia narrada y su enfoque, las nuevas categorizaciones son diferentes a las propuestas por Arnal et al. (2014) y pueden concluirse de la lectura y posterior análisis de los libros seleccionados.

Análisis libro álbum

El pato, la muerte y el tulipán. Wolf Erlbruch

El pato y la muerte o El pato, la muerte y el tulipán es un libro álbum escrito e ilustrado por Wolf Erlbruch. Un día pato se encuentra con la muerte, el pato pregunta “¿Quién eres y porque me sigues tan de cerca, sin hacer ruido?” (Erlbruch, 2007, p. 6) (vid. Anexo 1) la muerte solo responde que está ahí “por si acaso”. Y así en el transcurso de la historia la muerte persigue al pato, entre charla y paseos se produce un vínculo entre los dos.

La portada del libro es sencilla y limpia. El título ocupa su lugar en la parte central superior y una simple ilustración de pato mirando hacia el cielo lo acompaña. El fondo de la

portada es beige, sin horizonte o algún tipo de escenario tras el personaje de pato. Las ilustraciones son a lápiz, podría decirse que a mano alzada con una gama de colores limitada pero con texturas diferenciadas entre ambos personajes, pato y la muerte. La historia está centrada en los personajes por lo cual no existe un entorno como tal, solo algunos detalles como flores, un estanque, un árbol en algunas páginas y siempre cumplen una función en la historia. Hay varias páginas sin texto que proporcionan una pausa y conducen el enfoque hacia la ilustración hacia los personajes, sus acciones y emociones (vid. Anexo 2). Si bien al comienzo Pato se sobresalta con la presencia de la muerte esta pasa rápidamente y con el tiempo comenzaron a llevarse bien.

Todo el ambiente que se genera en el libro es melancólico y a veces un poco irónico siempre muy pausado, dando espacio a la reflexión. Como se menciona en el mismo libro la muerte no tiene tapujos de hablar sobre la muerte, y desde el encuentro con esta pato se encuentra más reflexivo, pero aun teniendo a la muerte tan cerca no para de hacer sus actividades usuales como ir a nadar al estanque. Un día mientras pato duerme llega por fin su hora y bajo la caída de copos de nieve y un viento frío muere tranquilamente. La muerte lo coge y se lo lleva al estanque y ahí lo despide, *“cuando lo perdió de vista, la muerte se sintió incluso un poco triste. Pero así era la vida”* (Erlbruch, 2007, p. 30). La presencia de la muerte o el sentimiento de que esta se aproxima está presente de forma explícita durante toda la historia, pato lo sabe y el lector también. En la última página se puede ver a la muerte rodeada de otros animales lo que deja claro que en el futuro después de pato vendrán otros que seguirán sus pasos.

Es así. Paloma Valdivia

Es así es un libro escrito e ilustrado por Paloma Valdivia, en él de forma sencilla y rítmica se expresan distintas ideas sobre el ciclo de la vida. No hay una historia en si sino más bien frases que hablan de diferentes procesos de la vida, del nacimiento, de disfrutar la vida, de la muerte, del duelo, de los recuerdos que nos atan a los que ya no están y que *“es bonito recordar”* (Valdivia, 2010, p. 11).

La portada del libro es llamativa y sencilla. En un fondo rosado en letras blancas en el centro se lee *“Es así”* la frase principal de este libro álbum. Lo acompañan algunos otros elementos de la naturaleza: unas ramas de árbol, hojas, un ave con un huevo y un gato sentado en la esquina inferior derecha. Las guardas, estos paratextos a veces olvidados, contienen en un rincón un pequeño huevo quebrado y un pajarito, en la primera guarda el pajarito está a un lado del huevo y en la guarda final ya se ha ido volando (vid. Anexo 3). Hay un juego constante con el ciclo vital, nacer, crecer, vivir, morir.

Las ilustraciones están elaboradas a partir de una técnica de collage. Las páginas están llenas de colores vibrante, calipso, rosado amarillo con muchos otros elementos que están en complemento con la frase o frases mencionadas en dichas páginas. Las ilustraciones tienen muchos detalles y aunque alejadas de la técnica realista, se componen de varios elementos que los hace distintivos, como si se simulara un dibujo infantil. Las ilustraciones suelen estar repartidas por todo el espacio de la página utilizando el mayor espacio disponible, hay una gran variedad de perspectivas y enfoque en ellas, permite ver el mundo ahí planteados desde diferentes ángulos, como ilustraciones que muestran panoramas completos o primeros planos.

El libro transmite la idea de que la vida es caótica que no todos los procesos vitales están en orden o se esperan. Que los que llegan y se van lo hacen sin previo aviso, pero que todo eso es la vida. Que vale la pena vivir a pesar del dolor o la pena (vid. Anexo 4). Se habla del ahora y de los misterios que existe tras los que llegan y los que se van de este mundo. En medio de todo ese caos que es la vida, en el centro del libro y en una doble página en letras grandes se puede leer “Es así”. Se espera que todas las frases anteriores queden de alguna manera respondidas de esta manera liviana y sencilla. El ciclo de la vida debe verse como un proceso natural, ese es el enfoque de la historia y a la vez transmitir esperanza en cuanto que hay cosas que no se pueden cambiar de la vida, pero que son parte de ella y centrarse en lo bonito de ella es lo importante.

La isla del abuelo. Benji Davies

Benji Davies es un escritor e ilustrador de innumerables libros infantiles, *La isla del abuelo* es solo uno de sus tantos libros exitosos. En este libro se cuenta la historia de Simón y su abuelo. Un día Simón va a la casa del su abuelo y no lo encuentra por ningún lado, hasta que una voz proveniente del desván le indica que suba, es su abuelo. Simón nunca había estado en ese lugar, pero su abuelo quiere mostrarle algo que los llevara a una hermosa aventura.

Las ilustraciones del libro *La isla del abuelo* utilizan una técnica de dibujo a mano con técnicas digitales que lo hacen lucir colorido y lleno de detalles, que provoca prestar atención a cada uno de los objetos presente en las páginas. Se aprecian grandes paisajes y perspectivas amplias que muestran elementos que el texto no expresa, son las ilustraciones las que embarcan al lector en la aventura que comienza en la casa del abuelo y termina mucho más lejos (vid. Anexo 5)

La historia de la isla del abuelo no trata de forma clara el tema de la muerte, no es algo explícito, si bien hay varias pistas de ello en el transcurso de la narración, es un libro que puede tener varias lecturas. Al comienzo no se sabe con certeza si lo que ocurre son imaginaciones del abuelo y de Simón, un juego que los lleva a los dos a lugares paradisíacos lejos de casa ¿Cómo es que la casa zarpa por olas de tejados para luego encontrarse en el mar? ¿Cómo regresa

verdaderamente Simón a casa? Y lo más importante ¿Qué pasó con el abuelo? Tal vez no sea necesario responder a todas estas preguntas de forma “lógica” para disfrutar de la historia. Lo que sí es un hecho es que, al volver de esa increíble aventura, Simón se encuentra solo sin su abuelo “*a la mañana siguiente, Simón volvió a la casa del abuelo. Todo se veía igual que siempre. Excepto que el abuelo ya no estaba ahí*” (Davies, 2015, p. 25). En la ventana una carta para Simón que muestra al abuelo feliz, pero en un lugar al que Simón jamás podrá ir. A pesar de eso es un desenlace optimista y esperanzador, y mediante la carta Simón puede pensar en su abuelo en un hermoso lugar.

La metáfora de la muerte como un viaje está presente en este relato en cuanto se da a entender que el abuelo estará bien adonde sea que este, que es un lugar impreciso, lejano y del cual no se puede volver, el abuelo jamás regresara para estar de nuevo con sus seres queridos ni a compartir sus juegos con su nieto “*Simón abrazó al abuelo una última vez. Lo iba a echar mucho de menos*” (Davies, 2015, p. 21).

El árbol de la memoria. Britta Teckentrup

El árbol de la memoria o *El árbol de los recuerdos* de Britta Teckentrup es un libro álbum ilustrado que narra la historia de un zorro que ha llegado al final de sus días, de forma pacífica y sin dolor se queda dormido para siempre, sus amigos que estaban muy triste por su partida lo recuerdan contando historias que vivieron a su lado.

Las ilustraciones de este libro álbum están llenas de texturas y colores vibrantes, predominando el azul y también el naranja, el cual es el color del personaje principal de la historia. La autora utiliza una técnica de collage en la que recorta y superpone diferentes capas de papel para crear las ilustraciones, aunque cada elemento sea plano de forma individual en conjunto crean una sensación de profundidad. La acuarela y lápices de colores ayudan a aunar el conjunto con detalles y otros elementos menores.

En este libro álbum ilustración y texto se complementan en tanto que otorgan un ambiente solemne a la historia, el texto explica que está ocurriendo y las ilustraciones muestran, en este caso un bosque frío y nevado que da más dramatismo a la narración. Las ilustraciones muestran perspectivas que permiten una mirada en conjunto de lo que está sucediendo en el bosque y de las acciones que se están narrando. La técnica de collage logra un efecto de profundidad y movimiento que da un ritmo constante, pausado solo por algunas ilustraciones que muestran pocos elementos como sucede en la ilustración final. Importante son las guardas que en un comienzo son azules representando el follaje de los árboles, pero luego al final del libro son ramas azules entrelazadas con ramas anaranjadas debido a la transformación de zorro en árbol (vid. Anexo 6)

Zorro ha tenido una vida “larga y feliz” lo que podría extrapolarse a la idea de que zorro era ya muy viejo y si lo llevamos a la vida real tal vez sea un anciano o un abuelo al que ya le ha llegado el tiempo de partir. Los animales del bosque transmiten mucho a pesar de ser sencillos en su caracterización, se logra el efecto de pena por la muerte de zorro y de alegría al recordar cada uno sus historias con él. Es importante destacar que en esta historia se da un lugar para el duelo y el respeto por la muerte, los amigos de zorro no imaginan la vida sin él al principio y es el recuerdo un consuelo para aquellos que quedan. Realzando la importancia del recuerdo para la aceptación de la muerte queda un símbolo de la persona perdida, en este caso el brote de árbol anaranjado que simboliza la presencia permanente de zorro en la vida de todos sus amigos. (vid. Anexo 7)

No se utiliza nunca la palabra muerte de forma explícita, pero se destaca que zorro se quedó dormido *para siempre*. Acá se ve una clara relación de la muerte con un suceso pacífico y natural que ocurre al final, en la vejez de una persona, en este caso de una animal. Los que se van quedan en nuestro recuerdo como también lo vivido con ese ser querido, familiar o amigo. En este libro se recibe la muerte con serenidad, al final de esta historia la vida continua de forma esperanzadora, porque donde zorro se durmió para siempre la vida vuelve y prolifera.

Soy la muerte. Elisabeth Helland Larsen, ilustrado por Marine Schneider

Soy la muerte es un libro álbum muy particular que representa a la muerte de una manera alegre y poética. Cuando se piensa un libro con este título tal vez se podría imaginar colores oscuros y un ambiente algo inquietante, pero el libro es todo lo contrario. Como el título lo indica este libro trata de frente y de forma explícita: la muerte. Pero aquí no hay espacio para lo terrible, sino más bien muestra un lado amable de esta, representándola clara y sin tabúes a través de una figura femenina que está lejos de ser la representación habitual de la muerte. Con cabello largo y una corona de flores la muerte va recorriendo el mundo contando sobre sus visitas a ancianos, jóvenes, niños e incluso aquellos que aún no han nacido. La muerte explica como ella les guía en su camino hacia el final de sus días mientras reflexiona interpelando directamente al lector sobre la muerte, la vida y aquello que sobre pasa todos los planos: el amor.

En las ilustraciones predomina el uso de la técnica de dibujo a lápiz y también en el color, que logra un acabado texturado con líneas que se producen naturalmente al rasgar los lápices de colores con el papel. La muerte siempre está acompañada por la presencia de muchos elementos de la naturaleza, ríos, flores, insectos, setas y otros objetos. La muerte sentencia “*La vida y yo estamos en todo lo que empieza y todo lo que se acaba*” (Helland Larsen, 2017, p. 35) dejando claro que haya donde haya vida se encuentra también de forma intrínseca, la muerte.

“Si yo lo dejo,
¿Quién hará hueco
para todo lo que
crece y hecha raíces?

Si yo desaparezco
¿Quién hará hueco
para todos los que nacen
en nuestra tierra?”

(Helland Larsen, 2017, p. 26, 28)

La muerte, personificada y poética, de esta historia da un poco de liviandad al tratamiento de la temática de la muerte, un respiro, de todo lo malo que se puede decir o sentir sobre ella. El libro álbum *Soy la muerte*, proporciona una explicación honesta y abierta de lo que significa morir, de su porque, tranquiliza con su narración y las ilustraciones en colores suaves, y si al final el lector se sigue preguntando para que vivir si ella conlleva la muerte siempre se puede responder: ¡Amor!

Discusión

Los libros son una ventana, una muestra del pensamiento de un autor, pero también representan la mirada de una cultura y de un tema en particular. La literatura infantil no está exenta de esto. Como bien se introducía al principio de este análisis la literatura infantil comenzó de forma tardía a tratar temáticas complejas como la guerra, la violencia, la enfermedad y la muerte. Fue el soporte del libro álbum el que amplió las posibilidades del tratamiento de la muerte en los libros para niños. El texto en conjunto con las ilustraciones logró de una manera más versátil y llamativa el tratamiento de temas considerados tabú, ya no era necesario escribir palabras duras que muchas veces no podían explicar de forma cabal y sensible a los niños algo que los adultos muchas veces tampoco querían escuchar. Las ilustraciones a doble página, de calidad y con diferentes recursos artísticos lograron demostrar que hay maneras de acercar a los niños y niñas a un proceso tan natural de la vida como lo es la muerte.

Si bien la temática de la muerte en los libros para niños es una temática reciente, porque aun contiene cierta censura por su desconocimiento y lo difícil que es abordarla en edades tempranas, se puede vislumbrar, en este trabajo, que hay libros que no temen contar y explicar con diferentes miradas o enfoques lo ineludible de la muerte, ya sea de forma directa, indirecta, utilizando metáforas o lisa y llanamente contar que la muerte llega porque “así es la vida.

Los libros analizados en este trabajo contemplan diferentes perspectivas en el tratamiento de la temática de la muerte, la presencia de la muerte como algo natural, el ciclo de la vida, la metáfora de la muerte como un viaje, la importancia del recuerdo para la aceptación de la muerte y la muerte personificada y poética. Estos enfoques logran ciertos matices dentro de un mismo tema, y todo el conjunto multimodal del libro álbum consigue crear una atmósfera para explicar incluso lo considerado tabú. Las categorías que se han concluido tras la lectura y análisis multimodal de los libros álbum se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis

<i>Título del libro</i>	<i>Categoría</i>
El pato, la muerte y el tulipán	La presencia de la muerte como algo natural
Es así	El ciclo de la vida
La isla del abuelo	La metáfora de la muerte como un viaje
El árbol de la memoria	La importancia del recuerdo para la aceptación de la muerte
Soy la muerte	La muerte personificada y poética

Estas categorías, implican todo el conjunto de narrativas que contiene el libro álbum, es decir, texto e imagen, y representan lo más destacable de las historias. Permiten mostrar un indicio de que la muerte ha dejado de ser solo un tema oscuro, que asusta y que trae incertidumbre y desconcierto. Sino que también la muerte puede ser tratada como parte de lo que es vivir, y su existencia da paso a que otros seres también puedan habitar en el mundo. Todo es parte de un ciclo y se puede ver belleza en eso.

Mediante la literatura se puede aligerar la carga emocional que se produce por la pérdida o la posible pérdida de un ser querido. Con los libros se puede acceder a una nueva perspectiva y tal vez ver un patrón que ayude a diluir la incertidumbre y a enfrentar las adversidades sabiendo que esperar de ese acontecimiento que en la niñez es nuevo y lleno de misterios.

La finitud de la vida es algo que los niños y niñas comienzan a entender despacio con el paso de los años, los libros álbum pueden ser un primer acercamiento para conocer de apoco cómo funciona el mundo, con la ayuda de un adulto y el deleite que proporciona la lectura. No se debe esconder la realidad con mentiras que impidan a los niños comprender la muerte como un proceso natural de la vida. (Sánchez, 2018).

Sigue siendo un problema dentro de los libros de la literatura infantil y aun frente a su actual versatilidad, la presencia de otro tipo de tabúes, como los motivos de la muerte o la muerte de personas jóvenes en los libros infantiles “dentro de la que podríamos denominar *literatura infantil de la muerte*, perviven diferentes “subtabúes”. Ciertas causas de fallecimiento continúan siendo innombrables. La muerte se suaviza. Es presentada como un hecho que

fundamentalmente sucede de manera natural a los ancianos, y casi nunca a los jóvenes.” (Arnal, 2011). Es necesario que estas limitaciones mengüen cada vez más y encontrar dentro de los libros álbum que tratan la muerte como tema principal y directo, una propuesta abierta a explorar otros argumentos. La literatura infantil proporciona consuelo y respuestas a las curiosas preguntas de los niños y esto debería suceder en todo tipo de ámbitos y con la muerte tan presente en nuestra vida no puede ser la excepción.

Referencias

- Arnal Gil, J., Etxaniz Erle, X. y López Gaseni, J.M. (2014). Estrategias para desmitificar la muerte a través del álbum y el libro ilustrado infantil. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)*, 12, 7-17.
- Arnal, J.I. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras Publicadas en castellano (1980-2008)*. Editorial Académica Española.
- Bettelheim, B. (2001). *Psicoanálisis de Los cuentos de Hadas*. Crítica.
- Cid Egea, L. (2011). *Explícame que ha pasado. Guía para ayudar a los adultos a hablar de la muerte y el duelo con los niños*. Fundación Mario Losantos del Campo.
- Ferreira-Boo, C., G-Pedreira, R. y Neira-Rodríguez, M. (2022). La retórica de la muerte en obras literarias y fílmicas infantiles actuales. En E. Larrañaga y S. Yubero (Eds.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 47–58). Dykinson.
- Garralón, A. (2016). *Historia portátil de la literatura infantil*. Panamericana.
- Hidalgo, M.C. (2022). Narrativas multimodales sobre la muerte en el álbum ilustrado infantil: Tipologías y recursos más frecuentes. *Revista Internacional de Cultura Visual*.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Osorio, G. (2019). *La representación de la muerte en un conjunto de libros infantiles en formato de libro álbum desde la teoría de Philippe Ariès*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sánchez, I. (2018). La muerte en la literatura infantil. Selección de cuentos para su tratamiento en el aula. *Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/la-muerte-en-la-literatura-infantil-seleccion-de-cuentos-para-su-tratamiento-en-el-aula/>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbumes*. Ekaré.

Libros trabajados

- Davies, B. (2015). *La isla del abuelo*. Zig-Zag.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato, la muerte y el tulipán*. Barbara Fiore Editora.
- Helland, E. (2017). *Soy la muerte*. Barbara Fiore Editora.
- Valdivia, P. (2010). *Es así*. Fondo de Cultura Económica.
- Teckentrup, B. (2015). *El árbol de la memoria*. Hueders.

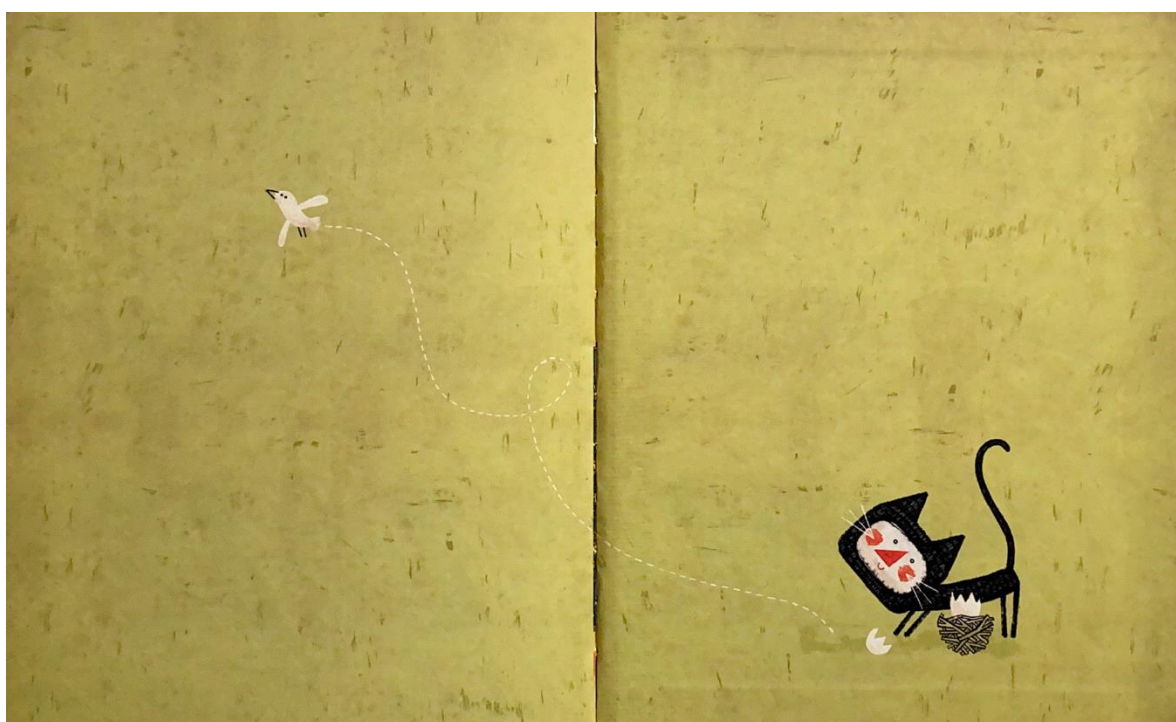
Anexo 1. *El pato, la muerte y el tulipán*



Anexo 2.



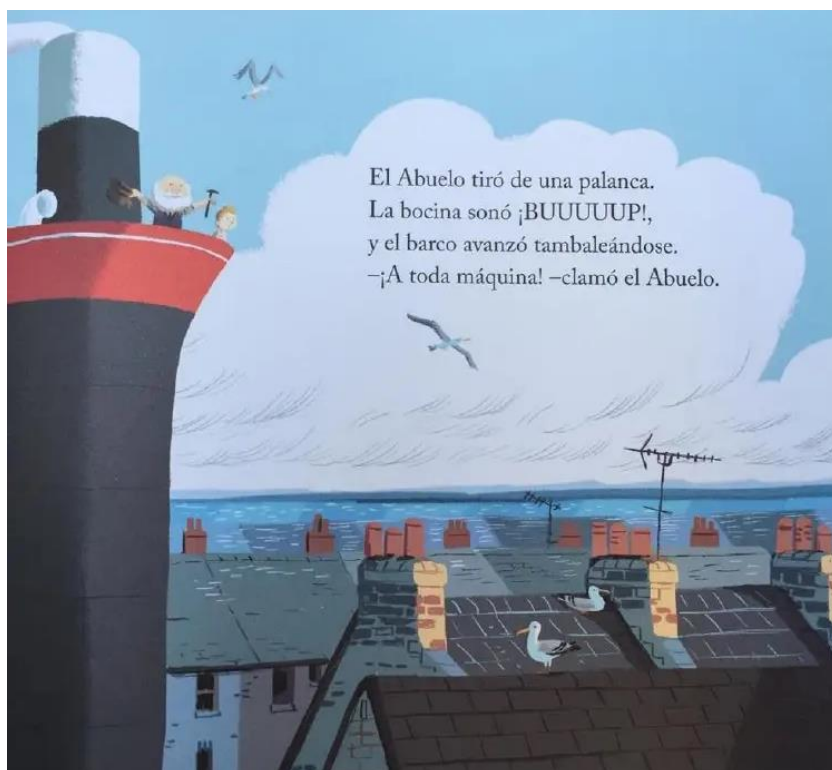
Anexo 3. *Es así*



Anexo 4.



Anexo 5. *La isla del abuelo*



Anexo 6. El árbol de la memoria



Anexo 7



Anexo 8. *Soy la muerte*



EMOCIONES DE LIBROS ÁLBUMES PARA ADOLESCENTES: CANON LITERARIO

Jocelyn Caico Paredes

Tutores: Josep Ballester y Noelia Ibarra (Universidad de Valencia)

Resumen

El presente trabajo propone una selección de libros álbumes para adolescentes de entre 12 a 17 años con el propósito de motivarlos en la lectura, a través de libros que sean de su gusto y cuya temática sean difíciles de tratar y que les pueda ayudar emocionalmente. La selección se realiza a través de criterios creados en función de los objetivos establecidos en esta investigación y cuyos criterios se basan en la edad del lector y temática que aborda que son la violencia de género, muerte, estereotipos de género, medio ambiente

Palabras Claves: Adolescencia- Libro, Álbum- Enseñanza Secundaria- Promoción de la lectura- Comportamiento social, inclusión social

Introducción

La presente investigación quiere entregar un corpus literario del libro álbum de editoriales chilenas para adolescentes. Este canon está enfocado en las temáticas socioemocionales que enfrentan los jóvenes hoy en día, tales como la discriminación, los afectos, violencia de Género, etc.

Este listado de libros servirá para fomentar la literatura, específicamente el libro álbum dentro de los estudiantes de entre 12 a 17 años. A esta edad muchos estudiantes de colegios merman su nivel de lectura, no se sienten motivados, y a la vez pasan por momentos emocionales difíciles como stress, rebeldía., etc.

El objetivo principal de esta investigación es ofrecer una selección de libros álbumes chilenos para adolescentes de entre 12 a 17 años cuya temática sean las emociones, como forma de motivar la lectura.

La cultura escrita se ha visto afectada por la cultura de la imagen, y esto se percibe por la aparición de la televisión y el incremento de las nuevas tecnologías. El resquicio de la palabra escrita se acota cada día más en medio de una extraordinaria oferta audiovisual y tecnológica. “La extensión del ocio electrónico existe por doquier, hasta el punto de que muchos chicos viven en una auténtica caverna electrónica” (Pindado, 2004).

A pesar de que, en las bibliotecas de los colegios, hay una diversidad de libros, los cuales no a todos les interesa, o porque no les entusiasma el plan lector que emana de los profesores, hay unos libros que poco a poco les ha llamado la atención que son los libros álbumes. Y esto se explica porque es un género único, que se distinguen del resto de los otros tipos de libros, ya sea

por el formato que tiene, por las ilustraciones que abarcan la totalidad de las páginas, por el uso de los colores, y por el mismo texto que contiene. En muchas ocasiones se sienten identificados por las temáticas que pueden abordar.

La producción de libro álbum se inicia en los años 60, con un libro rupturista para la época como es *Donde viven los Monstruos* de Maurice Sendak, posteriormente en los años 80 la crítica especializada le da más auge. Y durante los años 90 y del presente siglo han aparecido conferencias, trabajos, que dan cuenta de la producción de este tipo de libros.

La presente investigación responde a la necesidad de fomentar la lectura en los jóvenes estudiantes chilenos de entre 12 a 17 años de edad. Numerosas encuestas realizadas a niños y jóvenes demuestran que a partir de los 12 años cae la lectura como actividad de tiempo libre, siendo superada por la música y la televisión como segunda opción. En Chile, de acuerdo a encuestas, el 19% de los estudiantes de 15 años lee más de una hora diaria para entretenerse. (Mineduc, 2009). Por eso mismo, esta investigación pretende entregar un corpus literario de libros álbumes chilenos para adolescentes y de esta manera motivar la literatura en este segmento de jóvenes.

Las preguntas que surgen a partir de esta investigación son:

- 1.- ¿Existe un canon literario de libros álbumes chilenos?
- 2.- ¿con que criterios se basa un canon literario para libros álbumes?

Para contribuir a dar respuestas a estas interrogantes, se plantea dar a conocer una selección de libros álbumes para adolescentes, cuyas temáticas aborden situaciones o temas que los estudiantes pueden estar pasando tanto en su colegio como en su hogar.

También con esta investigación se quiere demostrar que los libros álbumes no solo son para niños pequeños, sino que hay para jóvenes e incluso para adultos.

Libro Álbum

Hoy como sociedad vivimos sumergidos en un mundo audiovisual donde predomina la imagen y en el que estamos siendo invadidos por una importante cantidad de ilustraciones, y eso se puede ver en la publicidad gráfica en las calles, las revistas, la televisión, etc.

El libro álbum es un formato narrativo, único, que nace del desarrollo técnico, artístico y literario del siglo XX, gracias a la aparición de diversas corrientes artísticas vanguardistas que maduraron junto con el desarrollo de técnicas de impresión y reproducción que permitieron innovar en el formato del libro. Su importancia ha sido reconocida desde mediados del siglo XX, y continúa convocando la atención de los interesados en los libros y los niños, en los académicos, los bibliotecarios y los docentes.

El álbum ilustrado tiene su origen en Inglaterra a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, una etapa reconocida en occidente como la Edad de Oro del libro infantil. Es en el siglo XIX cuando comienzan a aparecer libros específicos para niños cuyo objetivo es divertirse, sin adoctrinamientos ni moralejas, pero habrá que esperar al final del siglo XXI para que aparezcan libros donde la imagen predomine sobre el texto y comience a liberarse de los dictados de éste. (Hidalgo Rodríguez, 2022).

Fue Maurice Sendak en los años 60 del siglo pasado quien irrumpió en la historia del libro álbum con su famoso *Donde viven los monstruos*. Fue un libro rupturista, prohibido en algunas bibliotecas porque este niño insolente y respondón le dice a su madre ¡Te voy a comer! después de que ella lo ha llamado: Monstruo. Comienza desde entonces una reflexión de los editores, los ilustradores y los autores acerca de las posibilidades de este género, tanto en los aspectos gráficos, como en las temáticas que abordan.

Definición libro álbum

En los últimos años, los ejemplares de libros álbumes han crecido considerablemente en cuanto a ventas, a producción, a escritores, a editoriales, que se dedican a este tipo de escritos, sin embargo, debemos tener claridad que es un libro álbum

En relación a una definición de libro álbum, no existe un concepto universal, sino que hay características que van confluyendo en su significado, pero sin lugar a dudas la característica principal de este tipo de libros es la palabra y la imagen, la cuales tienen la misma importancia, es decir la imagen no está supeditada al texto ni el texto lo está a la imagen. “Así como se lee el texto, también debemos leer las imágenes, y para aprehender la particularidad del libro álbum es necesario leer el texto y la imagen como un conjunto”. (Mineduc, 2009), es decir texto- imagen es un todo, si se lee solo la narrativa o solo la imagen no se va a comprender el significado del libro.

El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas (Van der Linden, 2006).

Esto quiere que el libro álbum posee diferentes características que van determinando que sea un ejemplar único tales como que el diseño sea cuadrado o rectangular y en forma armónica, de tapa dura o buen soporte, doble páginas en su interior, una guarda con un diseño en particular, o sea se puede determinar que es una obra artística. Diversos académicos también lo han mencionado en sus investigaciones, más que un libro: “es un objeto artístico con

capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico y que observa rasgos propios de la metaficción (exceso, indeterminación y subversión de la forma narrativa), gracias al tipo de colaboración que estos códigos (visual y lingüístico) crean entre sí mediante una fuerte interconexión e interdependencia dialógica en la construcción de significados narrativos y emocionales, generando así otros rasgos característicos como la simultaneidad de planos narrativos, el préstamo de códigos de otras artes y tecnologías, la capacidad de síntesis y visión caleidoscópica de la realidad, la relatividad del conocimiento que trata, y sobre todo: exigir la participación activa de los receptores en esa construcción de significados, todo lo cual lo convierte en un producto emblemático de la posmodernidad". (Lewis, 2005; Hanán Díaz, 2007; Durán, 2009.).

En resumen, el libro álbum es una obra artística que confluyen dos lenguajes: el texto y el de la imagen. Esta es la característica principal, el que ambos lenguajes sean complementarios. Esto significa que tanto la imagen como el texto participan en la generación del sentido de la obra.

Literatura Juvenil

Numerosas encuestas realizadas a niños y jóvenes demuestran que a partir de los 12 años cae la lectura como actividad de tiempo libre, siendo superada por la música y la televisión como segunda opción. Esto se refleja porque la etapa de la adolescencia es una edad compleja debido a ciertas conductas de los jóvenes, como el stress, la relación que en muchas ocasiones tienen con sus padres, la soledad en la que viven, su entorno, por decir algunas.

Uno de los factores que dificulta que los niños o adolescentes se sientan motivados por la lectura, es por exigencia académica de partes de las instituciones educativas, ya sea por las pruebas SIMCE, prueba de acceso a la universidad, pruebas internas de cada colegio, además la jornada completa que están inmensos los estudiantes chilenos hace que terminen agotados.

Todo lo anterior, hace que la relación entre la lectura y el éxito académico hace que la escuela tienda a marginar la literatura a favor de los textos expositivos, ya que el rendimiento escolar es más relevante, dado las evaluaciones que se realizan. A pesar de eso, en los últimos años ha habido un incremento en la producción de investigaciones sobre los Libros para adolescentes.

Estudios han señalado que la lectura ayuda a conectarnos en la piel de otras personas y/o personajes, a ejercitar nuestro cerebro y activar la memoria, desarrollar la parte emotiva de nuestro ser y desarrollar nuestra creatividad. Todorov (1991) ya había señalado que la literatura permite comprender mejor la vida, es decir, las obras literarias conllevan una amplia marca ética, cognoscitiva y con refuerzo en los valores. En gran medida el aspecto formativo de las

narraciones, desde el libro álbum, tiene un alcance en estas implicancias que se observa en cómo se produce esa interacción.

Como parte de la oferta de lectura para adolescentes, el libro-álbum tiene su base clave en el índice semiológico de exploración. Es su carácter connotativo lo que permite el ámbito subjetivo y que adquiere el alcance de ensanchar y expandir la experiencia personal, idea postulada por Colomer (2008), a través de la vivencia de los personajes y estimando la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible en el contexto de la competencia literaria, donde recae una de las funciones de la LIJ: la proyección y mantenimiento de los valores.

La presencia de los libros-álbum, si bien es cierto en su mayoría está dirigido a la literatura infantil, se ha observado, a partir del año 2005, en una nueva perspectiva de difusión a través de “una colección de libros-álbum destinados a estudiantes entre 10 y 18 años, basados en la experiencia de la profesora y bibliotecaria Odette Michel” (Mineduc, 2009). El trabajo de Michel está transformando la visión del tema, a nivel de los requerimientos formativos docentes en el país: enseñar literatura en un nuevo contexto, más aún asumiendo que en Chile sólo el 19% de los estudiantes de 15 años lee más de una hora diaria.

Que los jóvenes no leen es una frase que se escucha a menudo por los adultos, pero como convertir ese problema en una solución. La solución está en el libro álbum que se ha convertido en una herramienta muy valiosa para convencer a los que no les gusta leer. Un ejemplo de esto es la destacada bibliotecaria Odette Michel, que ha desarrollado un plan lector en Francia para jóvenes que no leen o no tienen acceso a los libros. Su experiencia ha demostrado que los contactos con estos libros potencian sus habilidades para interpretar elementos visuales y textos, e influyen en la percepción que tienen de ellos, mismos frente a la lectura.

Emociones en la literatura

La literatura constituye un cauce para el desarrollo de la dimensión emocional del niño o adolescente, puesto que provoca experiencias que hacen que interprete lo que vive de una manera más profunda: “género literario del libro álbum comienza a cobrar mayor relevancia en el ámbito de la literatura infantil puesto que este tipo de libros, a través de la interacción de su narrativa visual y verbal, ofrece una fascinación emocional sin precedentes a los lectores. (Taberner Sala & Tagüeña Segovia, 2020). Esto se debe a que los lectores empiezan a sentirse identificados con ciertos temas que les llame la atención o que están viviendo.

Los libros álbumes es una narración compleja por los recursos multimodales utilizados, por lo que la dificultad de los lectores depende del nivel cognitivo que tengan, sin embargo,

siempre este tipo de libros producen beneficios para casi todo. “Se les celebra cómo ese interjuego entre lo visual y lo verbal que produce nuevas formas de narrar y amplía los registros de lo artístico y, desde una vertiente más pedagógica, por entrenar competencias de comprensión de textos multimodales”. (García González, 2021). Esta lectura entre la narrativa casi siempre poética y las ilustraciones es la complejidad que pueden tener los niños o adolescentes, lo que hace que tengan una visión crítica de los textos.

Los libros sobre emociones para niños y niñas parecen responder a una necesidad creciente de docentes o mediadores de contar con recursos necesarios para abordar y educar los registros socioemocionales de los menores. Los libros álbum aparecen como cómplices de esa educación de un sentimiento complaciente, disciplinario, de una orientación a la felicidad que pide la postergación del *place*. (García González, 2021)

Dado que los estudiantes de entre 12 a 17 pasan por momentos complejos en su vida, las emociones o sentimientos que tienen en la vida pueden ser complejos y ahí puede afectarles de alguna manera. “Entre las emociones más tematizadas en los libros encontramos el miedo, un clásico de todos los tiempos, pero también la pena, el enfado y la timidez. La muerte pasó de ser un tema tabú a uno muy abordado. Los repertorios más ausentes son aquellos que Sianne Ngai identifica como los *ugly feelings*, sentimientos feos que nos provoca la sociedad moderna y que, sin embargo, evitamos en nuestros repertorios discursivos: la paranoia la ansiedad, la irritación “*Macarena* (García González, 2021).

Método

Criterios de selección

Tras consultas diferentes fuentes de información como Teresa Colomar (1999), Gemma Lluch (2010) y la orientación del Profesor Chileno e investigador literario Manuel Peña Muñoz, se establecieron los siguientes criterios de selección.

- Tipos de Obras: La selección está formada por libros álbumes de editoriales chilenas.
- Público Objetivo: La selección está destinada a lectores de entre 12 a 17 años, que abarca entre 7^a básico a 4^o medio de establecimientos educacionales chilenos
- Temáticas: Socioemocionales. Los temas que abordaremos son las temáticas que enfrentan los adolescentes en los momentos y en los cuales pueden sentirse identificados
- Calidad Narrativa y artística.
- Actualidad de las obras y ediciones: La selección aborda a editoriales que contemplen libros álbumes de origen chilenos a partir del año 2008

Procedimiento de selección

A la hora de seleccionar se han utilizado las editoriales que se han dedicado al tema de la literatura infantil y juvenil y que han tenido una preponderancia en el mercado nacional chileno:

-Editorial Amanuta: Nace en el año 2002 y publica libros ilustrados para niños y jóvenes (<https://www.amanuta.cl/>)

-Lo que Leo: Nace el 2015 como el gran proyecto de la Editorial Santillana, enfocado en Literatura infantil- Juvenil. (<https://www.loqueleo.com/cl/>)

-Zig Zag: Esta editorial tiene 115 años al servicio de la comunidad y una de las más destacadas en Chile.(<https://www.zigzag.cl/>)

-Akanni Ediciones: Es una editorial independiente fundada el año 2019, y centra sus temáticas en temas como: diversidad e inclusión, bienestar físico y emocional, patrimonio cultural, educación medioambiental, maternidad y crianza (<https://akannediciones.com/>).

Resultados

La muerte: *Es así*

Paloma Valdivia
Fondo de Cultura económica, 2010



Figura 1. Portada y una ilustración. *Es Así*

El ciclo de la vida es nacer, desarrollarse y luego morir, todos los seres humanos tenemos el mismo proceso, ya sean plantas, animales y personas y solo nos quedan los recuerdos ya sean buenos o tristes. Este libro álbum de la destacada ilustradora chilena Paloma Valdivia pretende mostrar ese ciclo nacer y morir, llegar e irse.

Para los niños o adolescentes la muerte no es un tema fácil de tratar ni tampoco es algo ajeno a su vida. Entre los 12 y los 16 años pueden cobrar relevancia diversos miedos relacionados con la muerte, como son el miedo al mal y al sufrimiento (guerras, violencia, terrorismo, hambre, catástrofes naturales...), el miedo al dolor y a la enfermedad, y el miedo al espíritu de los muertos, fomentados por narraciones, cuentos y películas.

Los adolescentes de entre 13 y 16 años suelen adoptar una actitud cínica, incrédula o pesimista ante la vida en general. La mayoría no se permite llorar, sobre todo ante chicos y chicas de su edad. Algunos cuidan de sus familiares, en especial de los pequeños, y le dan un sentido útil a la vida. Según observa Cobo Medina (2004) en los adolescentes priman las reacciones depresivas, las dificultades de carácter y, especialmente, las conductas excesivas o desbordantes.

Este libro álbum enfrenta la muerte de una manera natural, el lenguaje poético con las ilustraciones muy coloridas, el relato es la rueda de la vida porque la muerte no es ajena a ellos, está ahí, es parte de la vida y siempre sabemos bien que escuchan, ven y piensan mucho más de lo que nosotros como adultos creemos, como si hubiésemos olvidado en nuestra infancia, nuestros sentidos y comprensión del mundo era mucho más intensa y aguda.

Medio ambiente: *Raíces del bosque*

Paulina Jara/ Maguma
Plaza de letras, 2021



Figura 2. Portada e ilustración *Raíces del Bosque*

Uno de los temas que como sociedad se vive es el medioambiental, ya que nos afecta a todos. La educación ambiental que se está desarrollando de poco en los establecimientos educacionales, busca sensibilizar y concientizar a la comunidad para formar una comunidad comprometida con este tema que nos afecta a todas.

En este libro que en estilo poético y maravilloso ilustrado cómo los árboles del bosque comparten su alimento, se unen para protegerse, y cuidan. Este libro nos relata en versos esta sabiduría ancestral, nos invita a sumergirnos en la generosidad de las raíces, a realizar un viaje subterráneo que nos ayudará a comprender el verdadero sentido de cooperación y hermandad que existe en la naturaleza. Un libro álbum para todas las edades, donde texto e imagen se complementan, donde las ilustraciones van narrando la vida de los bosques y de sus habitantes.

El libro álbum sirve como conductor entre el mensaje que quiere transmitir y el valor artístico que este tiene. Con las ilustraciones pretende abordar un imaginario visual que llegue más allá que con solo palabras. En este caso el reivindicar el medioambiente con colores, formas y texturas, revela la importancia de generar belleza.

Roles de género: *Lirio un revés y un derecho*

Ignacio Ortega
Lo que leo, 2016



Figura 3. Portada e ilustración *Lirio un revés y un derecho*

El género tiene un marcado carácter social, porque se construye a partir de los procesos comunitarios que como sociedad se van adquiriendo. Entender el género como una construcción social conlleva analizar las normas sociales interiorizadas que guían las conductas de hombres y mujeres y que condicionan la percepción que las personas tienen de lo masculino y lo Femenino.

Estos estereotipos, que son la base de prejuicios relacionados con el género, pueden desarrollar actitudes sexistas que establecen roles y responsabilidades sobre lo que es adecuado o no para hombres y mujeres, y también las posibles relaciones que se han de mantener entre ambos.

En la Literatura Infantil y Juvenil encontramos patrones o modelos culturales que de alguna manera mantienen y legitiman determinadas formas de actuar en sociedad. Los contextos sociales representados en las obras literarias las convierten en un instrumento privilegiado para analizar de qué forma aparecen representados los distintos roles y estereotipos de género. Por este motivo, “es necesaria la visibilización del concepto de género que ofrece la LIJ, como instrumento de indagación cultural y como un elemento relevante en la formación de identidades” (Aguilar, 2008).

Esta historia comienza en el sur de Chile, en una comunidad de pescadores marcada por los roles de género patriarcal, donde a pesar de que Lirio se entretiene con tejiendo con las mujeres, les he prohibido.

Violencia de género: *Para siempre, Noura*

Francisca Cortes
Zig Zag, 2008



Figura 4. Portada e ilustración *Para siempre, Noura*

«Noura y el niño narrador del cuento son amigos desde pequeños. Viven en casas vecinas, caminan todos los días juntos a la escuela y se protegen de la cruda realidad de la guerra en Siria. Entre bombardeos y muertes, la amistad de los niños se vuelve cada vez más fuerte y se mantendrá por años a pesar de que los horrores de la guerra los separen. Una realidad importante de mostrar a nuestros niños a través de un relato directo e ilustraciones realistas y cargadas de emoción.»

Dividido en 18 capítulos, este título nos presenta un narrador omnisciente capaz de mantener al lector absolutamente interesado en el relato, por su claridad y constante presentación de nuevos y singulares personajes, cuyo lenguaje rico en vocabulario resulta muy provechoso y divertido para niños desde los 8 años. Un libro que invita a reflexionar sobre la

importancia de la alimentación saludable, además de la relación de amistad, complicidad y aprendizaje entre un abuelo y su nieto. Nos muestra además cómo un grupo se puede organizar ingeniosamente y triunfar rescatando las características y fortalezas individuales.

Violencia de género: *El monstruo*

Daniel Martín/Ramón Trigo
Lòguez, 2008



Figura 5. Portada e ilustración *El Monstruo*

El primer álbum ilustrado de Daniel Martín nos pone en el lugar de dos hermanos que viven con un monstruo: es alto y fuerte y escupe espuma por la boca. Un texto que nos ayudará a reflexionar sobre la violencia que se vive en los hogares.

Del mismo modo, tanto Daniel Martín, con su texto, como Ramón Trigo, con sus ilustraciones, transmiten de forma muy acertada y con mucha fuerza los sentimientos y las sensaciones de los protagonistas de la historia: el miedo, la incompreensión, el dolor, la angustia y hasta la frustración por no lograr echar al monstruo de sus casas.

Referencias

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género y feminismo. *Lenguaje y Textos*, 23, 113-118.
- Colomer, T. (2009). Leer y escribir para dar forma a la experiencia. *I Congreso Internacional de Literatura para Niños: producción*. Editorial La Bohemia.
- García González, M. (2021). *Enseñando a sentir*. Ediciones Metales Pesados.
- Hanán Díaz, F (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Ediciones Castilla.
- Hidalgo Rodríguez, M.C. (2022). Narrativas multimodales sobre la muerte en el álbum ilustrado infantil: tipologías y recursos más frecuentes. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 9, 2-11. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3653>
- Mineduc (2009). *Ver para leer. Acercándonos al libro álbum*. Ministerio de Educación - Unidad de Currículum y Evaluación. Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 23, 167-172.
Todorov, T. (2008). La literatura en perill. *L'Avenç*, 332, 38-41.
Van der Linder, S (2006). *Lire l'album*. L'atelier du Poisson Soluble.

REPRESENTAÇÕES DE GÉNERO NA BD DE AUTORIA PORTUGUESA ENTRE 2018 E 2022

Ana Luísa de Oliveira

Tutores: Ângela Balça e Paulo Costa (Universidade de Évora)

Resumo

Este trabalho inscreve-se na linha de investigação *Hábitos Lectores y Animación Lectora — lectura y valores* e nasce a partir da questão de investigação: *Como surge a representação de género na BD de autoria portuguesa publicada e exposta em Portugal nos últimos quatro anos do século XXI?* Como tal, as protagonistas femininas e os papéis e funções que desempenham na narrativa gráfica foram os principais objetos de análise. Partindo da definição da igualdade de género (IG) enquanto construção social, optámos por um estudo atual e coeso em termos temporais, cujo *corpus* selecionado data entre 2018 e 2022 e é destinado a uma faixa etária jovem-adulta: *Bons Costumes* de Silvia Rodrigues (2018); *Quotidiano de Luxo* de Júlia Barata (2019); *S/ Título* de Joana Mosi (2022); *Rolhas* de Patrícia Guimarães (2022). Esta investigação assenta numa abordagem qualitativa, com recurso à análise qualitativa do *corpus* selecionado. Os resultados obtidos asseguram que as bandas desenhadas (BD) oferecem uma análise variada sobre as representações de género, dando maior visibilidade e expressão ao género feminino. Narram o quotidiano e os papéis da mulher na sociedade ocidental atual, permitindo que o leitor reflita sobre estereótipos, (des)igualdade e discriminação de género, bem como emancipação e empoderamento. Confirmamos, assim, a 9.^a arte como um veículo socializador e educativo, um manifesto que dá voz às mulheres, através da interação das suas personagens. A sua função mediadora torna-se essencial na construção da IG, ao permitir tecer juízos sobre a condição humana e contribuir para a transformação social.

Palavras-chave: banda desenhada; manifestação artística; representações de género; igualdade de género; empoderamento feminino.

Abstract

This study is part of the research *Reading Habits and Reading Animation — reading and values* and is born from the research question: *How does the gender representation emerge in Portuguese comic books published and exhibited in Portugal in the last four years of the 21st century?* As such, the female protagonists and the roles they play in the graphic narratives were the main objects of analysis. Starting from the definition of gender equality (GE) as a social construction, we opted for a present and cohesive study in temporal terms, whose selected corpus dates between 2018 and 2022 and is aimed at young-adults: *Bons Costumes* by Silvia Rodrigues (2018); *Quotidiano de Luxo* by Júlia Barata (2019); *S/ Título* by Joana Mosi (2022);

Rolhas by Patrícia Guimarães (2022). This research is based on a qualitative approach, using a qualitative analysis of the selected corpus. The results obtained ensure that comics offer a diverse analysis of gender representations, giving greater visibility and expression to the female gender. They narrate the daily life and roles of women in today's Western society, allowing the reader to reflect on stereotypes, gender (un)equality and discrimination, as well as emancipation and empowerment. Thus, we confirm the 9th art as a socializing and educational vehicle, a manifesto that gives a voice to women through the interaction of its characters. Its mediation is essential in the construction of GE, by allowing judgements to be made about the human condition and contributing to social transformation.

Keywords: comic; artistic manifestation; gender representation; gender equality; women's empowerment.

Interroguei-me sobre as condições em que as mulheres viviam; porque a ficção, na sua qualidade imaginativa, não cai como uma pedra no chão, à semelhança da ciência; a ficção parece-se com uma teia de aranha, ligada ainda que por delgados fios, à vida (Woolf, 2021, pp. 59-60).

Introdução, uma revisão teórica sobre a igualdade de género

O papel da mulher na sociedade tem emergido em diversos planos. As suas condições de vida, o que se conquistou até então, as adversidades dessa jornada, tal como as desigualdades entre géneros que teimam em persistir, têm sido alvo constante de reflexão e lutas. A História é fértil nesses testemunhos de dor, na aversão à fêmea: as mulheres foram, e em muitos lugares continuam a ser, acusadas, perseguidas, violadas, escravizadas, caladas, privadas de pensar, criar, produzir e inovar (Brasão & Biscaia, 2019), humilhadas, reprimidas, mutiladas (Beauvoir, 2015b), negadas ao prazer e a qualquer liberdade de expressão. De bruxas a prostitutas, de loucas a insurgentes, consideradas o sexo fraco e um ser inferior, viram-se sem direitos, sujeitas a discursos misóginos e sexistas e presas à esfera doméstica, matrimonial e maternal. Reféns de um sistema patriarcal, cujos recursos, propriedade, conhecimento e poder cabem aos homens (Macedo & Amaral, 2005).

Posição vincada pelos regimes opressivos, como sucedeu no período político português do Estado Novo, entre 1933 e 1974 (Museu da Presidência da República, s.d.) que, através da censura, impunha a sua ideologia de género, confinando a mulher ao espaço privado da família e à autoridade do marido. Tavares (2018, p. 71) lembra-nos desse contexto social e político

adverso ao feminismo referindo que “A ideologia da ditadura salazarista limitou o papel da esmagadora maioria das mulheres à esfera da domesticidade e da subordinação aos valores conservadores da família. O feminismo surgiu como ameaça, à “natureza” da mulher, à natalidade, à família aos “bons costumes””.

Com a revolução do 25 abril de 1974 e a conquista da liberdade, os direitos das mulheres ficam consagrados na Constituição da República Portuguesa de 1976, como veremos mais adiante. Em linhas gerais, desapareceu a figura de “chefe de família”, o divórcio passou a ser possível, atribuiu-se direitos iguais entre homens e mulheres, podendo estas trabalhar sem necessitar de autorização do cônjuge e sendo-lhes atribuído o direito ao voto (Tavares, 2018). Um percurso pautado por avanços e recuos e por lutas onde as campanhas de contraceção, a despenalização do aborto, em 2007, e a procura de respostas para as questões de violência contra as mulheres têm sido uma constante preocupação (Tavares, 2018).

Apesar de tudo o que já se alcançou, de vivermos numa sociedade democrática e das mulheres atualmente ocuparem grande parte do monopólio dos homens (Pinto, 2012), há ainda, e referindo-nos aos países desenvolvidos, um largo caminho a percorrer na senda do empoderamento feminino, na luta contra o patriarcado e na igualdade política, social e económica entre mulheres e homens (Yubero & Larrañaga, 2013).

A título ilustrativo, apoiamo-nos no *Boletim Estatístico 2022* sobre a Igualdade de Género em Portugal (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022b, p. 68) para constatar algumas das discrepâncias que ainda se fazem sentir: “as remunerações médias (...) são sempre superiores nos homens em todos os níveis de habilitação, para todos os graus de antiguidade e em todos os grupos profissionais.” E na Assembleia da República Portuguesa as deputadas eleitas “representam 37,0% de todos/as os/as deputados/as (...) valor abaixo do limiar mínimo estipulado por lei (40%).” (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022b, p. 80). Desigualdades que reavivem as palavras da ativista feminista Beauvoir (2015a): embora a condição da mulher esteja a evoluir, ela arca com um pesado *handicap*. Os homens têm salários mais altos, maiores possibilidades de êxito; ocupam na indústria e na política maior número de lugares e postos mais importantes.

Esta é uma demanda que as futuras gerações carecem de continuar para igualar direitos entre mulheres e homens e rasgar estereótipos de géneros. A propósito destes, importa, antes de mais, clarificar sexo e género. Pomar et al. (2012, p. 12) designam que “o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais.”, por parte da civilização (Beauvoir, 2015b).

Por esta razão, entende-se por estereótipos de género, os traços e modelos sociais e culturais preconcebidos, um conjunto de características psicológicas concedidas aos homens e

às mulheres de acordo com o seu sexo, resultantes dos diferentes contextos onde se encontram inseridos e dos agentes socializadores que os envolvem (Neto et al., 1999; Silva, 2002); “Espera-se, na maior parte das sociedades, que os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam papéis distintos.” (Pomar, et al., 2012, p. 12). Daí Beauvoir (2015b, p. 13) afirmar que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.”, fruto de uma construção social, do meio onde esta está inserida.

Generalizando, sobre os estereótipos masculinos atribuem-se independência, força, empreendedorismo, coragem, seriedade, audácia, aventura, desinibição, autoritarismo, dominância, machismo, superioridade, paternalismo (Amâncio, 2010). Inversamente, aos femininos cabem submissão, elegância, beleza, afetividade, emoção, sensibilidade, meiguice, sentimentalismo, dependência, fragilidade, maternalismo (Amâncio, 2010) e capacidade de cuidar. Os estereótipos de género são um obstáculo à igualdade de género e promovem a discriminação em função do sexo (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022a), tendo como “um dos efeitos mais perversos da ideologia (...) em fazer crer aos indivíduos que os atributos normativos lhes pertencem e os diferenciam individualmente.” (Amâncio, 2017, p. 33).

Centrando-nos na temática da nossa investigação, o conceito de igualdade de género (IG) refere-se à igualdade entre homens e mulheres, traduzindo-se num verdadeiro exercício de cidadania, numa questão premente de Direitos Humanos (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022a), bem como de “desenvolvimento sustentável e económico” (Sousa et al., 2019, p. 125). A Comissão para a Cidadania e Igualdade Género (2022a, p. 2) confere que “a igualdade entre mulheres e homens, significa a igual visibilidade, empoderamento, participação e responsabilidade de mulheres e de homens em todas as esferas da vida pública e privada.”, respeitando e reconhecendo a identidade e as diferenças de cada pessoa enquanto ser humano (Vicente, 2000), pertencente a uma sociedade plural. Comummente, Silva (2002, p. 16) amplia este significado mencionando:

A igualdade de género implica que às mulheres seja conferido poder suficiente (...) de modo a que possuam real capacidade para afirmar na sociedade, em paralelo com os seus pares masculinos, os seus valores específicos e interesses próprios e contribuírem, assim, para o desenvolvimento humano e social das sociedades em que vivem.

Por seu turno, desde que vivemos em democracia que o princípio da igualdade está consagrado no Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa (Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril. 1976):

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem,

religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Também de frisar que a igualdade de género está indicada como objetivo n.º 5 dos ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável — e pretende alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas (Comissão Nacional da Unesco, s.d.), em prol dos povos e do planeta, promovendo, deste modo, a justiça, a equidade e a paz, e atribuindo o carácter de urgência que este tema carece.

O papel das mulheres na promoção da igualdade, em diferentes momentos e contextos e mobilizando formas de expressão diversas, está longe de ser considerado como passivo. A arte, na sua pluralidade expressiva, tem servido de palco para as mulheres se exprimirem, romperem estereótipos e lutarem veemente pela igualdade. Caso disso é a banda desenhada (BD), também conhecida como novela gráfica, historieta, comic, tebeo ou quadrinhos (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2022). Uma disciplina artística, aberta e diversa, classicamente apresentada em narrativa de texto e/ou imagens (Pinto, 2012), que obedecem “a um ritmo imagético e narrativo” (Deus, 1997, p. 17). Maldonado-Lozano (2019, p. 5) defende os *comics* como uma arte, um “medio de expresión y comunicación, con un lenguaje propio que escribe a través de imágenes, apoyándose en textos o no, con la intención de narrar historias donde se muestran los sentimientos, pensamientos y discursos de los protagonistas de la acción.”

Centrando-nos no nosso trabalho, a BD é fecunda na representação da figura feminina, ora enquanto mulher-submissa ora enquanto mulher-heroína, que luta pela igualdade de direitos, pela sua autonomia e independência, pela conquista de um lugar que lhe pertence. Damos como exemplo *Persépolis* de Marjane Satrapi, editada pela primeira vez em 2007, *A Época das Rosas* de Chloé Wary chegada ao mercado editorial português em 2020 pela Planeta Tangerina e a icónica *Wonder Woman* publicada desde 1941 pela DC Comics.

Por conseguinte, acreditamos que num mundo onde a liberdade é constantemente violada, pensar na banda desenhada, que aborda as temáticas da (des)igualdade de género e representação de género, é ver a 9.ª arte como veículo socializador, como manifesto que dá voz às mulheres e que promove o valor da igualdade. Yubero e Larrañaga (2017, pp. 380 e 383. 2013) corroboram esta ideia assinalando que “Por su contenido en valores, las obras literarias son un instrumento privilegiado en los procesos de intervención socio-educativa. (...) porque hablan y reflexionan sobre la vida a través de los protagonistas de las historias.”, oferecendo a possibilidade do leitor interpretar o mundo através das realidades explanadas. Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2015, pp. 10-11) desenvolvem:

(...) el cómic potencia la reflexión en torno a un tema de vital importancia desde sus páginas y su descubrimiento en la realidad circundante en una estrategia comparativa

tanto de lectura textual como del entorno contemporáneo y de argumentación crítica tanto discursiva como de los pilares del ejercicio de la ciudadanía.

A literatura promove, assim, o pensamento crítico ao encetar o debate sobre as injustiças, a discriminação e os valores partilhados por uma comunidade, num determinado contexto e época (Yubero, 2020), indo ao encontro das palavras de Petit (2020, p. 41): “(...) ler talvez sirva, acima de tudo, para elaborar sentido, dar forma à própria experiência (...); para (...) ser um pouco mais sujeito da própria história.”

Sem embargo, e na nossa perspectiva, a BD, ao ser um conjunto de narrativas que interliga de modo dinâmico textos e imagens (Zink, 1997), é um privilegiado território artístico de reflexão sobre injustiças e estereótipos de género. Através da decodificação das linguagens textuais e icónicas, na sua atribuição de significados, que resultam numa leitura multimodal, o leitor absorve inconscientemente uma nova ideologia de género (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2022), capaz de ser catalisadora de mudança de paradigma, impulsionadora do empoderamento feminino e da almejada transformação social. Pinto (2012, p. 6) norteia-nos nesta argumentação ao propor que “(...) a banda desenhada tanto pode ser conservadora e perpetuar convenções, como pode servir de meio de crítica social, transmitindo ao mesmo tempo uma nova cultura social, e como tal, servindo de agente transformador de papéis sociais.” Neste sentido, a BD é essencial na formação do leitor competente e imprescindível na educação leitora e literária (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2015).

Destacamos como exemplo o 33.º Festival Internacional de Banda Desenhada – Amadora BD, em outubro de 2022, com a exposição *4 Quartos (e são nossos!)*, comissariada por Sara Figueiredo Costa. Esta exposição juntou quatro autoras, duas portuguesas e duas francesas (Joana Mosi, Patrícia Guimarães, Elléa Bird e Blanche Sabbah), para expressar graficamente a condição feminina e os direitos das mulheres. Ibarra-Rius e Ballester-Roca (2022, p. 7) potenciam esta ideia evidenciando que “En esta evolución resulta también esencial el papel desempeñado por la construcción del discurso en torno a la denominada novela gráfica y su apertura a temáticas y posibilidades destinadas a todo tipo de lectores, en especial, el lector adulto (...)”

Se em tempos a representação de género na BD portuguesa era residual ou se resumia à figura da mulher subalterna, agora a representação dos papéis da mulher tem vindo a ganhar expressão, fruto da liberdade alcançada e de todos os direitos conquistados, como poderemos ver mais adiante neste estudo. Por conseguinte, não nos parece um acaso que atualmente se assista a um *boom* na edição de *comics* no mercado nacional e internacional. Há uma preocupação crescente em brindar o público com temáticas sociais, reclamação de direitos (Larrañaga & Yubero, 2023) e políticas essenciais ao desenvolvimento humano e à “construção de uma sociedade mais livre, democrática e responsável do seu próprio futuro” (Silva, 2002, p.

57). Contribuindo, assim, para a edificação de “uma sociedade (...) plural, onde coexiste singularidade e diversidade.” (Pomar et al., 2012, p. 32).

Ainda que insuficiente, é notório o número crescente de estudos feministas e de género na academia, com incidência na banda desenhada. Salientamos, no contexto português, duas dissertações de mestrados sobre representações de género na 9.ª arte: de Pinto (2012) e Felizardo (2018). Contudo, a primeira foca-se na *comic* norte-americana *mainstream* e a segunda na francesa e elaboram um estudo muito maior comparativamente ao que é o propósito deste trabalho. Não obstante, não encontrámos no panorama português investigações sobre as representações de género na narrativa gráfica de autoria portuguesa.

Seguindo esta toada feminista, recuperamos as palavras de alerta de Chimamanda Adichie (2020, p. 27): “É importante que comecemos a sonhar e a planear um mundo diferente, um mundo mais justo. (...) precisamos de criar as nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos de criar os nossos filhos de uma maneira diferente.” E a BD, bem como todos os estudos que dela surjam, poderá ser um dos veículos que nos ajuda nesse processo de educação/socialização, potenciador da igualdade e da convivência de género (Yubero & Larrañaga, 2013), já que “(...) la lectura es indispensable para lograr un adecuado desarrollo individual y una adaptación plena del individuo a la sociedad, es la clave para poder participar de nuestra cultura y en nuestro contexto social.” (Yubero & Larrañaga, 2017, p. 379).

Este trabalho inscreve-se dentro da linha de investigação *Hábitos Lectores y Animación Lectora – lectura y valores* e tem como *corpus* um conjunto de bandas desenhadas de autoria portuguesa, publicadas entre 2018 e 2022, destinadas a uma faixa etária jovem-adulta, onde as representações de género marcam presença. Por este motivo, partindo da definição de igualdade de género enquanto construção social e com o intuito de educar para os direitos humanos (Yubero & Larrañaga, 2017) e para um exercício pleno de cidadania paritária, temos como objetivo de investigação: analisar as representações de género na banda desenhada de autoria portuguesa entre 2018 e 2022, onde as protagonistas femininas e os papéis e funções que desempenham nas narrativas gráficas do *corpus* serão os principais objetos de análise.

Método

Partindo do nosso objetivo de investigação — analisar as representações de género na banda desenhada de autoria portuguesa entre 2018 e 2022 —, elaborámos a pergunta de partida e um conjunto de questões que permitiram orientar com lucidez este estudo (Campenhoudt et al., 2019): 1. Como surge a representação de género na BD de autoria portuguesa publicada e exposta em Portugal nos últimos quatro anos do século XXI? 1.1. A BD portuguesa é um veículo socializador para a igualdade de género? 1.2. As representações de

género na 9.^a arte nacional evoluíram em consonância com o contexto social e cultural? 1.3. A banda desenhada pode ser vista como um manifesto que dá voz às mulheres, promovendo o valor da igualdade e refletindo sobre injustiças e estereótipos de género?

De acordo com Bardin (2019), por tomar como objeto de análise dados de natureza textual e visual de um *corpus* reduzido, “estabelecer categorias mais discriminantes” (Bardin, 2019, 141) fundadas nas personagens, e de modo a procurar respostas possíveis para as nossas questões de investigação, o estudo — desenvolvido entre novembro de 2022 e maio de 2023 — assumiu-se, no plano do desenho metodológico, como matriz qualitativa.

Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados

Com a intenção de analisar de forma objetiva as representações de género nas bandas desenhadas selecionadas e obter dados válidos, privilegamos a análise de conteúdo como técnica de recolha de dados. A nossa escolha prendeu-se pelo facto desta técnica permitir analisar o conteúdo das mensagens de diversas formas de comunicação (Bardin, 2019), sendo, por isso, aplicada às fontes documentais em estudo.

Escolhemos como instrumento de recolha de dados grelhas de análise de categorias de análise que se desdobram em unidades de registo (Bardin, 2019), passível de consultar em apêndice 1. As mesmas possibilitaram a recolha de um conjunto de dados, presentes no miolo das obras, e a sua posterior organização e interpretação: identificar e analisar as representações de género contidas nas mensagens visuais e textuais e/ou na interação de ambas, assim como a forma como são transmitidas.

A técnica escolhida possibilitou o cruzamento de dados e uma interpretação pessoal e subjetiva, que vai ao encontro da revisão da literatura, como veremos posteriormente na discussão e conclusões desta investigação. Por conseguinte, dos objetos analisados emergiram três grandes unidades de análise: I Mensagem Icónica, II Mensagem Textual e III Mensagem Multimodal.

Dentro da Mensagem Icónica e Textual delimitámos categorias de análise, enquadradoras das unidades de registo e identificáveis nas diversas obras, que tornaram possível observar e quantificar os dados em função do nosso objetivo: analisar as representações de género na banda desenhada de autoria portuguesa entre 2018 e 2022.

Para a análise da Mensagem Icónica as categorias de análise prenderam-se com o aspeto visual da protagonista, com exceção de *S/ Título* cuja análise do aspeto visual também se debruçou na outra personagem do relato: género, idade, nacionalidade/etnia, vestuário usado; localização da ação (espaços/ambientes); relação de parentesco entre a protagonista e os outros

personagens; papéis predominantes da protagonista; funções executadas pela protagonista; objetos e artefactos de relevo, podendo ou não serem utilizados pela protagonista; gestos.

Quanto à Mensagem Textual atribuímos as seguintes categorias de análise: género da protagonista, e das personagens no caso de *S/ Título*; localização da ação (espaços/ambientes); relação de parentesco entre a protagonista e os outros personagens; papéis predominantes da protagonista; funções executadas pela protagonista; expressões de aprisionamento *versus* emancipação.

Da leitura e análise das unidades de análise supracitadas manifestou-se uma terceira, a Mensagem Multimodal, fruto da relação interativa de ambas. É a interação entre as categorias de signos icónicos e linguísticos da linguagem verbal, a complementaridade que uma categoria oferece à outra, que nos possibilita decifrar a mensagem (Joly, 2012), criar significado interpessoal e tecer reflexões sobre a temática em causa, mais concretamente sobre: estereótipos de género; feminismo; desigualdades de género; e os diferentes papéis desempenhados quer pela mulher quer pelo homem nos dias de hoje.

Corpus de Análise

O nosso *corpus* de análise reúne quatro títulos de autoras portuguesas, que marcam os últimos quatro anos do percurso da BD portuguesa, na esfera das representações de género e da (des)igualdade de género presentes na sociedade atual. As primeiras publicadas e as duas últimas ainda por publicar, expostas na Amadora BD na exposição *4 Quartos (e são nossos!)*, em outubro de 2022 (ver imagens no anexo 1): *Bons Costumes* de Silvia Rodrigues (2018); *Quotidiano de Luxo* de Júlia Barata (2019); *S/ Título* de Joana Mosi (2022); e *Rolhas* de Patrícia Guimarães (2022).

Bons Costumes conta-nos a história de uma mulher, que desde pequena lhe doutrinavam as tarefas domésticas, estereotipando os distintos papéis entre homens e mulheres. Quando casou e se mudou para a cidade, a solidão e a falta de liberdade que outrora sentia, permaneceu, mas agora sob a autoridade do marido.

Por seu turno, *Quotidiano de Luxo* reúne uma seleção de desenhos entre 2016 e 2019 que espelham o quotidiano de uma mulher empoderada e emancipada, nos diferentes papéis que desempenha enquanto mãe, arquiteta, mulher e amiga.

S/ Título reflete sobre o que é ser mulher em 2022 comparando as vivências pessoais, sociais e políticas da protagonista, nomeadamente a questão do casamento e dos filhos, com as das suas gerações anteriores, mãe e avó, que viveram, ao contrário desta, em ditadura.

Por último, *Rolhas* baseia-se na mediática história de Cristina Tavares, a trabalhadora da Corticeira Fernando Couto S.A., em Santa Maria da Feira, para narrar o assédio moral que

aquela colaboradora sofreu, por ser mulher e ter ficado em casa a tomar conta do seu filho doente. Após despedimento é reintegrada na fábrica, no entanto obrigada a empilhar e a desempilhar os mesmos sacos de cortiça durante toda a jorna. Um retrato gráfico que explana as desigualdades de género e a discriminação no seio laboral.

Resultados

Para a análise do *corpus* foram desenhadas grelhas de análise tendo em vista a operacionalização da análise de conteúdo. Estes instrumentos incluem categorias de análise e unidades de registo separadamente quer para a Mensagem Icónica, quer para a Mensagem Textual, para cada obra do *corpus*, verificável no apêndice 1. As unidades de registo identificadas e quantificadas nas grelhas de análise foram as que considerámos de maior relevância e expressão em cada narrativa gráfica, algumas por ocorrerem com maior frequência e outras, apesar da sua baixa frequência, por serem de grande significado para o propósito deste estudo. Deste modo, esta quantificação contribui para uma maior potenciação da abordagem qualitativa, privilegiada nesta investigação. As oito grelhas de análise utilizadas são muito semelhantes entre si, porém *S/ Título* apresenta algumas nuances de acordo com a especificidade da obra, como referido anteriormente.

Após o levantamento dos dados e a organização dos mesmos em categorias de análise e unidades de registo, através de indicadores retirados das mensagens icónicas e textuais do miolo das obras, apurámos a frequência que as unidades de registo ocorriam em cada BD. Contudo, relativamente a *Quotidiano de Luxo* de Júlia Barata, por ser uma obra de maior extensão comparativamente às restantes obras do *corpus* e apresentar uma ilustração, de forma geral, mais intrincada, assumimos, de acordo com a nossa leitura e sob pena de nos ter falhado alguma contagem, um número de frequência aproximado.

O primeiro dado confirmado nas quatro obras analisadas é que em todas a personagem principal é do sexo feminino, com aparência caucasiana. Em *Rolhas* e em *Quotidiano de Luxo* uma mulher adulta, de acordo com os papéis e funções que desempenha. *S/ Título* apresenta uma jovem, que nos chega pelo uso do telemóvel e pela conversa que tem com a avó. E *Bons Costumes* oferece uma leitura através de três das principais etapas da vida humana: infância, adolescência e fase adulta, patentes ao longo do relato.

Quanto à localização da ação esta situa-se essencialmente no lar — com destaque para a cozinha, quarto, sala e casa de banho; no espaço laboral — obra, escritório, fábrica/corticeira; e em lugares de lazer como a praia e o campo. Em *Bons Costumes* é o espaço da casa que tem maior expressão, nomeadamente a cozinha (p. 70) e a sala (pp. 72-75), e um pombal junto à praia (pp. 79-80); *Quotidiano de Luxo* distribui o relato por diferentes lugares de relevo: o lar —

“Ai que bom trabalhar um bocado em casa!” (p. 9) —, o espaço laboral — “obra” (pp. 9-11, 30, 71) — e os lugares de lazer — “Esta praia é perfeita...” (p. 81); Em *Rolhas* o espaço narrativo é todo ele no seio laboral, numa corticeira (pp. 2-3, 5); e *S/Título* divide-se entre o lugar da casa, nomeadamente a cozinha (pp. 2-3) e a praia (pp. 1, 3-5).

Todas as narrativas gráficas remetem-nos, em algum momento, para uma geografia que tenderíamos a identificar como citadina/urbana, cujas coordenadas nos guiam até Portugal, como verificamos nas obras *Bons Costumes* — “Lisboa” (p. 79) —, *S/ Título* — “Guia” (p. 1) e “Lisboa” (p. 1) — e *Rolhas*, por a ação decorrer numa fábrica, e até à “Argentina” (p. 11) de Júlia Barata.

Ao analisarmos a relação de parentesco que cada protagonista tem com os restantes personagens, foi possível clarificar os papéis mais significativos que estas mulheres desempenham em cada narrativa. Neste sentido, averiguámos que os papéis de mãe, mulher e funcionária são os de maior predominância, embora com leituras muito distintas nas diferentes BD, como atestamos mais à frente. Todavia, Joana Mosi, em *S/ Título*, oferece-nos uma leitura diferenciadora do papel da mulher, uma jovem livre e emancipada que questiona os papéis tradicionais que cabem ao sexo feminino — “A mãe casou exactamente com a minha idade. | Consegues imaginar-me a casar? | Imaginas-me a ter filhos? Não seria super esquisito?” (p. 2).

Por conseguinte, os papéis de maior domínio distinguem as principais funções executadas pelas protagonistas: maternais, profissionais, domésticas, matrimoniais e sociais. Sílvia Rodrigues favorece, em *Bons Costumes*, as funções domésticas — “A verdade é que o responder a todas as mais pequenas necessidades da família e da casa, o pouco tempo que lhe restava era para dormir (p. 71) — e matrimoniais — olhar para o marido enquanto este se distrai com o telemóvel (p. 77). Júlia Barata, no seu *Quotidiano de luxo*, apropria-se de todas as funções anteriormente indicadas, numa perspetiva *multitasking* — “Tenho tempo para fazer pães com chouriço! | E para desenhar... | E para os amigos e pá família... | E para os meus 800 projectos, e trabalhos mais...” (p. 43). Patrícia Guimarães, em *Rolhas*, opta por salientar a relação entre as funções profissionais e as maternais — “Ouvi dizer que isto tudo começou por causa da baixa que ela pôs por causa do filho que ‘tava doente...” (p. 5). E Mosi, nas suas pranchas, privilegia as funções sociais — idas à praia (p. 4), jogar às cartas (pp. 3-4) — em detrimento das domésticas, num discurso harmonioso entre duas gerações: neta e avó.

Também considerámos de interesse perceber qual a escolha de vestuário das protagonistas e personagens de destaque. Se, por um lado, encontramos em *Bons Costumes* o uso do avental (p. 70) e roupas sem decote (em todas as páginas), por outro, em *Quotidiano de Luxo* deparamo-nos com o uso de calções (pp. 7-8, 78, 80, 87, 90), biquínis (pp. 52, 75, 81-84) e saltos altos (pp. 27, 29), saltando à vista unhas (pp. 11, 28, 101) e lábios pintados (pp. 18-19, 34,

111). Já em *Rolhas*, Patrícia Guimarães, apresenta-nos a protagonista com t-shirt sem decote, o que presumimos ser roupa de trabalho (pp. 1, 4). E em *S/ Título* a mensagem icónica presenteia-nos com antigos retratos das personagens, que apresentam um vestuário isento de decotes, cobrindo todo o corpo, como é visível na fotografia de noiva da avó (p. 3), contrastando com o uso do fato de banho da mesma, mas num tempo presente em que esta conversa com a neta.

Existem ainda outras unidades de registo, da mensagem icónica e da mensagem textual, que sobressaíram aquando da nossa análise e receção da mensagem e que nos ajudaram a formular a nossa interpretação, bem como a traçar as conclusões finais. Quanto à primeira, sublinhamos a presença do cato e a protagonista de *Bons Costumes* se picar neste (pp. 71-72, 74-75, 78) e no bico do pombo (p. 78), e a gaiola (pp. 77-80); o uso de batom (pp. 18, 34, 111) e fazer *topless* (p. 81) pela protagonista de *Quotidiano de Luxo*; a forte presença de rolhas de cortiça (pp. 2-6) e o gesto de braços cruzados da protagonista de *Rolhas* (pp. 1, 4); o ato de conduzir da neta (p. 1), a personagem principal de *S/ Título*, a existência da aliança e o gesto da avó a retirar esta do seu dedo (p. 5). Em relação à mensagem textual, há um conjunto de expressões que denominámos de aprisionamento *versus* emancipação merecedoras de especial atenção: “Uma mulher é o coração da família...”, “Enquanto houver mulheres não se cansam os homens...” (Rodrigues, 2018, p. 73); “E ainda por cima no fim de semana vais viajar sozinha! Que má mãe e companheira!” (Barata, 2019, p. 59); “Eu só quero o meu emprego de volta.” (Guimarães, 2022, p. 1); “Consegues imaginar-me a casar? | Imaginas-me a ter filhos? Não seria super esquisito?”, “Não tenho nenhum dos nomes da minha avó no meu, mas ambas acordamos cedo, à hora certa, sem precisar de programar o despertador.” (Mosi, 2022, pp. 2, 5).

Discussão, a interpretação dos resultados

Perante os resultados obtidos no nosso estudo, torna-se evidente que o *corpus*, apesar da sua amostra pequena, oferece-nos uma análise variada sobre as representações de género na banda desenhada de autoria portuguesa entre 2018 e 2022, ilustrando um retrato fiel sobre o quotidiano e o lugar da mulher na sociedade ocidental atual. Permite que o leitor reflita sobre a (des)igualdade de género no século XXI, nos diferentes contextos socioculturais, profissionais e familiares, tomando consciência do quanto já se conquistou e do longo caminho que há ainda por trilhar no que toca à emancipação e empoderamento feminino, à luta contra o patriarcado e igualdade de direitos políticos, económicos e sociais entre mulheres e os homens (Yubero & Larrañaga, 2013).

Cada obra, essencialmente pela interação das suas protagonistas e personagem de maior relevo, representa os diferentes papéis e funções desempenhados por mulheres contemporâneas, a viverem em estados democráticos. Logo, atestamos que as protagonistas e

as personagens femininas têm grande visibilidade (Felizardo, 2018), emprestando ao leitor tiras que exprimem ora momentos de emancipação, que rasgam a servidão feminina e os estereótipos de género e lutam pela igualdade, ora situações de desigualdade de género e discriminação que, lamentavelmente, ainda se fazem sentir, perceptível de seguida. As personagens e, por conseguinte, a experiência leitora, que este *corpus* nos confia, ajudam-nos, deste modo, a conhecer o mundo e a construir o nosso próprio universo de valores sociais e pessoais, permitindo construir modelos básicos de estilo de vida (Yubero & Larrañaga, 2017), que primam pela igualdade, liberdade e respeito.

Em *Bons Costumes* de Silvia Rodrigues e em *Rolhas* de Patrícia Guimarães figura o fardo de se ser mulher, considerada por muitos o sexo fraco, caracterizado pela inferioridade moral e social. Indo, assim, ao encontro da teoria feminista de Beauvoir (2015a, 2015b), da perspetiva teórica de Tavares (2018) e do conceito de estereótipos de género definido por Neto et al. (1999), Silva (2002), Pomar (2012), Amâncio (2010) e Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2022a).

A narrativa gráfica de Silvia Rodrigues confina a mulher contemporânea ao espaço privado da família e à autoridade do marido (Tavares, 2018), limitando-a às funções domésticas e matrimoniais e privando-a da sua identidade e liberdade de expressão — “A verdade é que ao responder a todas as mais pequenas necessidades da família e da casa, o pouco tempo que lhe restava era para dormir (p. 71). Outorgando-lhe, portanto, estereótipos de género que a construíram como mulher ao longo da sua vida (Neto et al., 1999; Silva, 2002; Amâncio, 2010; Pomar, 2012; Beauvoir, 2015b) e que a sufocam — “(...) Uma mulher é o coração da família...” | “Enquanto houver mulheres não se cansam homens...” (p. 73). Uma mulher sem autonomia, que tenta sobreviver à estrutura patriarcal definida por Macedo e Amaral (2005), onde o homem detém o poder. Uma mulher cuidadora, submissa e subordinada do marido, que sofre em silêncio, refugiando-se nos seus catos e nas visitas que faz ao pombal junto à praia, autoinfligido dor quando se pica propositadamente nas plantas ou nos bicos dos pássaros até fazer sangue. A interação das categorias dos signos icónicos e verbais de *Bons Costumes*, a sua complementaridade, resultou na mensagem multimodal, possibilitando decifrar a mensagem (Joly, 2012), ao transparecer o porquê deste ato: L. tentava acordar de um estado letárgico que a própria não desejava, rasgar com a servidão, acabar com o trabalho monótono e rotineiro, sair da solidão e do sofrimento — “A busca por uma dor física que a arredasse desta dormência constante não era novidade.” (p. 78). Supomos que o pombal junto à praia espelha confinamento, falta de liberdade e o destino malfadado da protagonista, onde a própria se revê. É, parece-nos, um lugar de escapismo e ao mesmo tempo de conformismo e de poucas

motivações, por perceber que não está sozinha e que pássaros em gaiolas nunca vão conseguir voar.

As pranchas de Patrícia Guimarães acentuam a discriminação laboral em função do sexo, enaltecendo os estereótipos de género como um obstáculo à igualdade (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022a), e “um dos efeitos mais perversos da ideologia” (Amâncio, 2017, p. 33) de género. A despeito, explanam, a misoginia vivida em pleno século XXI, a medíocre relação entre as funções profissionais e maternais e o longo caminho que ainda há a fazer na luta contra o patriarcado e igualdade de direitos laborais e salariais. Em *Rolhas* vivemos com angústia desigualdades que imprimem escravidão (Brasão & Biscaia, 2019), humilhação (Beauvoir, 2015b) e violência psicológica contra a mulher. Neste caso, as represálias que a protagonista e funcionária da corticeira portuguesa sofre, por exercer o seu papel de mãe — “Ouvi dizer que isto tudo começou por causa da baixa que ela pôs por causa do filho que ‘tava doente...” (p. 5). Porém, ouvimos o poder da voz narrativa da protagonista, a sua resiliência e ávida luta, quer através da mensagem textual — afirmando “Eu só quero o meu trabalho de volta.” (p. 1) —, quer através da mensagem icónica — quando Patrícia Guimarães apresenta-a de braços cruzados (pp. 1, 4) —, impregnando-lhe força, um símbolo de luta feminina e de resgate do seu posto de trabalho. Deste modo, a protagonista faz frente aos atos que a querem calar, como as rolhas de cortiça (pp. 2-5) que são trazidas para o discurso pela mensagem icónica. Na nossa leitura, uma metáfora sobre o atentado à liberdade de expressão, interpretando que os patrões querem colocar uma rolha na boca da funcionária para a silenciar, proibindo-a de ter voz.

Ao passo que em *Quotidiano de Luxo* de Júlia Barata e em *S/ Título* de Joana Mosi as protagonistas são mulheres empoderadas e emancipadas que decidem o que querem e o que fazer com a sua vida, traduzindo o quanto as mulheres já alcançaram no seio familiar, profissional e social, conquistando uma posição que é sua por direito, desde que vivem em democracia — “Tenho uma família espetacular, amigos, trabalho sem um chefe, dão-me likes aos desenhos...” (Barata, 2019, p. 62); “Mas fazia o que queria. Isso é o que interessa.” (Mosi, 2022, p. 1). Por certo, enquadrámos as pranchas de Barata e Mosi no princípio da igualdade, consagrado, desde 1976, no Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa.

No entanto, quer a mensagem icónica quer a mensagem textual, bem como a interação de ambas, estão imbuídas da “herança viril” (Beauvoir, 2015b) que as mulheres carregam: ao serem “(...) herdeiras de um passado pesado, se esforçam por forjar um novo futuro.” (Beauvoir, 2015b, p. 9). Situação que submerge na protagonista de *Quotidiano de Luxo*, ainda que seja uma mulher independente, tentando equilibrar as suas diversas funções, questiona-se: “E ainda por cima no fim de semana vais viajar sozinha! Que má mãe e companheira!” (p. 59). Mesmo ao ter

escolhido a independência, a personagem principal, reserva um lugar prioritário na sua vida para o companheiro (Beauvoir, 2015b) e para o filho, reinando o medo de falhar nas suas funções matrimoniais e maternas e a preocupação constante em conciliar com êxito os seus papéis predominantes: mãe, mulher e arquiteta — “Ai, devia estar mais com o meu filho...” | “Ai, este vínculo de casinho...” | “Ai, o meu trabalho é um stress...” (p. 57), “Eu consigo fazer tudo! Vou à obra! Vou imprimir! Vou buscar o meu filho (...)” (p. 62).

Embora, em pleno 2023, ainda se possa sentir que “o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento.” (Beauvoir, 2015b, p. 199), as obras eleitas para este estudo, mostram que existe um leque de possibilidades, que são aceites e vividas com tranquilidade nas sociedades democráticas ocidentais.

Com exceção de *Bons Costumes* em que a sina da protagonista foi o casamento, a família e os conservadores “bons costumes” — “Quando se casou...” (p. 75) —, em *Quotidiano de Luxo* percebemos que a protagonista vive em união de facto, mas em momento algum se fala em casamento ou aliança, equilibrando as funções domésticas, matrimoniais e maternas com as profissionais e sociais. Na narrativa gráfica *Rolhas*, desconfiamos que estejamos perante uma mãe solteira ou um pai ausente, mas a análise não nos deu essa informação. E em *S/ Título* entrevemos uma leitura muito interessante entre duas gerações diferentes: avó e neta. Uma avó que se casou muito jovem em plena ditadura e uma neta, que sempre viveu em democracia, que é livre no amor e nas suas escolhas e não se imagina a casar, nem a ter filhos, questionando os papéis que tradicionalmente cabem ao sexo feminino — “Consegues imaginar-me a casar? | Imaginas-me a ter filhos? Não seria super esquisito?” (p. 2). — e valorizando as funções sociais em detrimento das domésticas. O fascinante é chegarmos ao fim do relato e percebermos, através da mensagem multimodal, que a avó questiona o seu casamento, as escolhas que fez em prol do matrimónio e da família, negligenciando os seus sonhos, concretizações e projetos pessoais. Esta interpretação resulta da interação da mensagem icónica — quando a avó tira a aliança do dedo e não a volta a colocar (p. 5) — e da mensagem textual (Joly, 2012) — quando a avó diz à neta: “Joana, ultimamente tenho pensado noutras coisas. (...) | Todos estes pensamentos, as escolhas que fizemos.” (p. 5).

Similarmente conseguimos compreender como têm vindo a evoluir as representações de género na 9.ª arte portuguesa em consonância com o contexto social e cultural, bem como a evolução do feminismo e da IG, através do vestuário utilizado pelas personagens que expõe a polaridade da realidade vivida nos últimos anos.

A personagem secundária de *S/ Título* e a protagonista de *Bons Costumes* foram desenhadas tradicionalmente para ilustrar os estereótipos e as desigualdades de género. Joana Mosi ilustra a personagem avó numa fotografia onde esta está vestida de noiva, toda coberta da

cabeça aos pés, com um terço na mão (p. 3), congregando a máxima conservadora salazarista: “Deus, Pátria, Família”. E Silvia Rodrigues destaca o uso do avental (p. 70) e a ausência de decotes na protagonista de *Bons Costumes*, remetendo a mulher para as funções de cuidar da casa e da família, mantendo a discrição e os já referidos “bons costumes” do período fascista.

Em oposição, e como sinal de emancipação feminina e da evolução do feminismo e igualdade de género, a protagonista de *Quotidiano de Luxo* usa calções (pp. 7-8, 78, 80, 87, 90) e biquíni (pp. 52, 75, 81-84), unhas e lábios pintados de vermelho (pp. 11, 18-19, 28, 34, 101, 111) e por vezes faz topless (p. 81). Ainda em *S/ Título*, mas num tempo presente e já a viver num estado democrático, vimos a mesma avó, que outrora está toda coberta, na praia e de fato de banho (p. 4).

Em *Rolhas* a unidade de registo não nos dá informação suficiente para interpretarmos este ponto, porque a protagonista está ilustrada com roupa de trabalho.

Neste sentido, é notório nas quatro BD analisadas que “(...) As palavras e as imagens substituem-se, interagem, complementam-se, comentam-se, anunciam-se e esclarecem-se mutuamente com uma energia vivificante.” (Joly, 2019, p. 147), favorecendo ao leitor significados sobre as representações de género, podendo elaborar as suas próprias interpretações e aprimorar o seu sentido crítico sobre esta temática.

Na verdade, se pensarmos que a leitura provoca sentimentos, recupera memórias, estimula novas ideias que ampliam o desenvolvimento pessoal, percebemos que os valores sociais são fundamentais na forma como as personagens pensam e atuam no relato (Yubero & Larrañaga, 2017), notavelmente visíveis através das decisões e da interação das personagens das obras em destaque. Imediatamente, as diferentes relações de associação estabelecidas entre o leitor e as personagens permitem reconhecer e imitar os comportamentos representados (Yubero & Larrañaga, 2017).

Para sermos mais precisos, face aos resultados, comprovamos que este *corpus* impressiona pela realidade explanada: é fecundo na representação feminina e nos valores em si associados, manifestando o contexto social e cultural vivido nos últimos quatro anos, ora enquanto mulher-submissa que ainda presta vassalagem ao enraizado regime patriarcal — como vimos na protagonista de *Bons Costumes* —, ora enquanto mulher-heroína, que luta pela igualdade de direitos — exemplo bem marcado em *Rolhas*, através da luta contra o assédio moral e pela igualdade laboral —, pela sua autonomia e independência, usufruindo de um lugar que lhe pertence — observável em *Quotidiano de Luxo* e em *S/ Título*.

Nas narrativas gráficas em análise encontramos um palco, um espaço expressivo onde mulheres artistas portuguesas comunicam livremente a sua opinião sobre a condição feminina

e o papel da mulher na sociedade contemporânea, rompem com estereótipos, lutando em cada prancha pela igualdade de género e pelo desenvolvimento humano.

Confirmamos, assim, a 9.^a arte como veículo socializador e educativo, manifesto que dá voz às mulheres, promove a igualdade, reflete sobre injustiças e estereótipos de género, permitindo-nos produzir juízos sobre a nossa vida e a condição humana. O leitor jovem-adulto (neste caso) absorve inconscientemente uma nova ideologia de género (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2022), capaz de ser catalisadora de mudança de paradigma, impulsionadora do empoderamento feminino e da almejada transformação social. Estando, portanto, envolvido e responsabilizado na edificação de uma sociedade mais livre, democrática (Silva, 2002), justa e igualitária, participando de forma ativa, crítica e consciente na igualdade de género enquanto construção social.

Conclusões

Partindo das figuras centrais de cada relato gráfico, que se materializa em verbal e icónico, deparamo-nos com um retrato intimista e premente, de uma sociedade contemporânea dividindo-se, ainda, entre a servidão patriarcal e o empoderamento feminino. Contudo, há efetivamente uma evolução na conquista de um lugar que pertence por direito às mulheres e que luta por melhores condições de vida e de trabalho.

Os resultados obtidos certificam que as autoras recriam o mundo através da sua arte, dando maior visibilidade e expressão ao género feminino no universo da banda desenhada, esclarecendo estereótipos de género e partilhando valores. Uma visão promissora da BD portuguesa na esfera da (des)igualdade de género e do feminismo, que não deixa passar incólume a misoginia, a violência e discriminação contra meninas, raparigas e mulheres, numa toada narrativa de sororidade.

A BD cumpre, assim, com o seu papel de agente socioeducativo e cultural, de extrema importância na formação de ideias e na transmissão de mensagens, capaz de contribuir para uma leitura dos diferentes papéis executados pela mulher na sociedade, bem como com a sua função mediadora na construção da IG, fundamental para a humanização. Não obstante, a leitura de *comics* com a temática de (des)igualdade de género, opera na urgente transformação social, enquanto oferece uma experiência estética, lúdica, prazerosa e significativa (Ibarra-Rius & Ballester-Roca, 2022). Por esta razão, a configuração dessa mudança não se cinge ao debate e à produção teórica, mas alarga-se à ação política e à produção cultural (Tavares, 2018), conforme averiguamos nos objetos culturais de *Bons Costumes* de Silvia Rodrigues, *Quotidiano de Luxo* de Júlia Barata, *S/Título* de Joana Mosi e *Rolhas* de Patrícia Guimarães.

À semelhança do que Felizardo (2018) constatou no seu estudo, a nossa investigação leva-nos a concluir que a BD, enquanto meio de comunicação e expressão (Maldonado-Lozano, 2019), é essencial nas representações de género, um veículo socializador e educativo que reflete, promove e luta pelos Direitos Humanos, fazendo cumprir o objetivo n.º 5 dos ODS da Unesco.

À vista disso e indo ao encontro das conclusões de Felizardo (2018), os resultados apontam ainda para a pertinência das editoras nacionais continuarem a apostar na publicação de BD com esta temática, dando-lhe maior projeção, pois a ficção estará sempre ligada à vida (Woolf, 2021), o que acabará por ressoar no leitor e como consequência nas relações interpessoais e numa sociedade mais sana. Por esse motivo, consideramos de enorme relevância a publicação de *S/ Título* de Joana Mosi e *Rolhas* de Patrícia Guimarães no mercado editorial português, passando a circular pelas bibliotecas escolares e públicas, pela comunidade em geral, e integrar o Plano Nacional da Leitura, a partir dos 15 anos de idade.

Após esta investigação, entendemos que seria de interesse promover mais espaços de leitura, discussão e reflexão ao redor deste tema, consentindo que o debate sobre a (des)igualdade de género e o feminismo saia do meio académico e da comunicação social, onde está sediado, e se instale na esfera pública, junto da população. Cremos que seria possível estabelecer uma relação de contiguidade, transversal a todas as faixas etárias, onde através da BD se aumente quer os hábitos leitores, quer os valores para a convivência e para o desenvolvimento humano, num exercício de cidadania igualitária e paritária.

As limitações deste trabalho prendem-se com as características do mesmo: o limite de páginas e o tempo para realizá-lo, obrigando-nos a reduzir o *corpus* inicialmente escolhido e a abandonar a ideia de um estudo maior sobre as representações de género na BD portuguesa. Com pena nossa, não integraram esta investigação: *A Minha Vida é um Esgoto* (Ana Cortesão, 1999), *Cicatriz* (Sofia Neto, 2018), *Zahna* (Joana Afonso, 2018), *A Assembleia das Mulheres* (Zé Nuno Fraga, 2019), *A Little Girl* (André Caetano, 2021), *Amélia – Uma História do Congo* (Duarte e Henrique Gandum, 2021), *Rattlesnake* (João Amaral, 2022). Igualmente não nos foi possível efetuar um estudo aprofundado sobre as teorias feministas e relacioná-las com as representações de género.

Com efeito, o trabalho não se esgota no *corpus* elegido, nem nas discussões e conclusões formuladas. É um trabalho plástico, que deixa a porta aberta para outros estudos, abordagens e reflexões sobre as representações e as desigualdades de género, o empoderamento e emancipação femininos nas BD de assinatura portuguesa.

Sem embargo, vislumbramos, num futuro, uma investigação maior que envolva um *corpus* mais extenso, as teorias feministas e um estudo longitudinal sobre a evolução das representações de género na *comic* portuguesa desde o Estado Novo até ao presente. Ancorado

a este estudo, gostaríamos de mergulhar num programa interventivo, onde se analisasse os ecos que a leitura da banda desenhada portuguesa, sobre a (des)igualdade de género, teria junto de uma determinada amostra, representativa da população.

Indo ao encontro das conclusões da investigação de Pinto (2012), pensar e estudar as representações do género feminino na 9.ª arte será sempre uma arma contra o poder patriarcal, um espaço para a liberdade de expressão e um lugar onde as mulheres têm voz. Este TFM é também ele um manifesto, uma pequena revolução em 25,5 páginas.

Referências

- Adichie, C. (2020). *Todos devemos ser feministas* (5ª ed.). Dom Quixote.
- Afonso, J. (2018). *Zahna*. Polvo.
- Amâncio, L. (2010). *Masculino e feminino* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Amâncio, L. (2017). Assimetria simbólica. Breve história de um conceito. In J.M. Oliveira, & L. Amâncio (Org.), *Géneros e sexualidades: interseções e tangentes* (pp. 17-36). CIS-IUL.
- Amaral, J. (2022). *Rattlesnake*. Escorpião Azul.
- Barata, J. (2019). *Quotidiano de luxo*. Tigre de Papel.
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Beauvoir, S. (2015a). *O segundo sexo, volume I – os factos e os mitos*. Quetzal.
- Beauvoir, S. (2015b). *O segundo sexo, volume II – a experiência vivida*. Quetzal.
- Brasão, I., & Biscaia, A. (2019). *Fêmea. Uma história ilustrada das mulheres*. Santillana.
- Caetano, A. (2021). *A little girl*. Casa da Esquina.
- Campenhoudt, L. Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Comissão Nacional da Unesco. (s.d.). Os 17 ODS. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2022a). *A igualdade entre mulheres e homens é um direito fundamental*. CIG.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2022b). *Igualdade de género em Portugal: boletim estatístico 2022*. CIG.
- Cortesão, A. (1999). *A minha vida é um esgoto*. Baleiazul.
- Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril. Presidência da República. (1976). Diário da República: I série, n.º 86. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-50453575>
- Deus, A. (1997). *Os comics em Portugal. Uma história da banda desenhada*. Cotovia e Bedeteca de Lisboa.
- Felizardo, A.C.C.R. (2018). *Representações de género na banda desenhada* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15746>
- Fraga, Z. N. (2019). *Ecclesiazusae, de Aristófanes – A assembleia das mulheres*. A Seita.
- Gandum, D. & Gandum, H. (2021). *Amélia – uma história do Congo*. Ego Editora.
- Guimarães, P. (2022). *Rolhas*. (não-publicado).
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos digital*, 28. <http://hdl.handle.net/10201/42932>
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21(1), 1-14. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.1.2753>

- Joly, M. (2019). *Introdução à análise da imagem*. Edições 70.
- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2023). De la investigación a la docencia. La novela gráfica en el estudio de la realidad social: análisis del género en *Bordados*. In M. Esteban, R. Cárdenas y M. Vargas, *Prácticas de innovación y reflexiones docentes universitarias. Propuestas para la transformación social* (pp. 129-153). Tirant lo Blanch.
- Macedo, A. G. & Amaral, A. L. (2005). Patriarcado. In *Dicionário da crítica feminista* (pp. 145-146). Edições Afrontamento. <https://hdl.handle.net/1822/65561>
- Maldonado-Lozano, M. J. (2019). *La historieta como narración gráfica*. Materiales del Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (trabalho informalmente publicado).
- Mosi, J. (2022). *S/ título*. (não-publicado).
- Museu da Presidência da República. (s.d.). *Ditadura militar e Estado Novo (1926-1974)*. <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/presidentes-da-republica-eleicao-e-funcoes/ditadura-militar-e-estado-novo-1926-1974/#>
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, S. (2018). *Cicatriz*. Polvo.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Kalandraka.
- Pinto, M.H.B.S. (2012). *O poder de ser. O que eu quero ser. Uma leitura feminista da banda desenhada o vagabundo dos limbos* [Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/23534>
- Pomar, C. (Coord.), Balça, Â., Conde, A., García, A., García, A., Magalhães, O. Nogueira, C., Saavadera, L., Silva, P., Tavares, T-C., & Vieira, C. (2012). *Guião de educação. Género e cidadania. 2º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Rodrigues, S. (2018). Bons costumes. In D. Florez (Coord.), *Nódoa negra* (pp. 69-80). Chili Com Carne.
- Silva, M. (2002). *A igualdade de género. Caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Sousa, V., Marchante, M., & Quintais, A. (2019). Promover a igualdade de género: para além da perpetuação de estereótipos de género. *Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Development and Educational Psychology*, 5(1), 125-134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1575>
- Tavares, M. (2018). Feminismos em Portugal: percursos e desafios. In A. Torres, P. Pinto, e C. Casimiro (Eds.), *Género, direitos humanos e desigualdades* (pp. 71-77). ISCSP.
- Vicente, A. (2000). *Direitos das mulheres/direitos humanos*. Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2013). Educar actitudes para la convivencia de género. Propuesta psicoeducativa desde la competencia lectora: proyecto ¿Somos princesas? In J.J. Gázquez, M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Molero (Comps.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 289-292). ASUNIPPEP.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2017). El valor de la lectura: lectura y valores. In P.C. Cerrillo & S. Yubero (Dirs.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (3ª ed.) (pp. 279-388). UCLM/Cepli.
- Yubero, S. (2020). Epílogo. El poder socioeducativo de la literatura. In A.M. Ezpeleta (Ed.), *Usos sociales en educación literaria* (pp. 137-144). Octaedro.
- Woolf, V. (2021). *Um quarto que seja seu* (4ª ed.). Nova Vega.
- Zink, R. (1997). Literatura e BD. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 10, 383-387.

APÊNDICE 1: ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE ANÁLISE 1

Título: <i>Bons Costumes</i> de <i>Silvia Rodrigues</i>		
Unidade de Análise I - Mensagem Icónica (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	▪ Feminino (figura feminina ao longo de toda a narrativa gráfica).	19
1.2. Idade da protagonista	▪ Criança, jovem, adulta (ao longo das páginas).	19
1.3. Nacionalidade, etnia da protagonista	▪ Caucasiana (em todas as páginas).	19
1.4. Localização da ação (espaços/ambientes)	▪ Estação de comboios (EC) (p. 69); ▪ Casa: cozinha (C) (p. 70); quarto (Q) (p. 71); sala (S) (pp. 72-75); ▪ Jardim (J) (p. 77); ▪ Pombal (P) (pp. 79-80).	EC – 2; C – 6; Q – 4; S – 9; J – 1; P – 10
1.5. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	▪ Filha, neta, mulher submissa (quando a mãe, a avó e o marido estão a gritar ordens, pp. 73 e 76).	2
1.6. Papéis predominantes da protagonista	▪ Filha (retrato de família, p. 74); ▪ Mulher (olhar para o marido, p. 77).	2
1.7. Funções executadas pela protagonista	▪ Funções Domésticas (FD) (Limpar a loiça, p. 70); ▪ Funções Matrimoniais (FM) (observar o marido, quando este a ignora em detrimento do telemóvel, p. 77).	FD – 1; FM – 1
1.8. Vestuário usado pela protagonista	▪ Avental (A) (p. 70); ▪ Camisola sem decote (C) (em todas as páginas).	A – 1; C – 10
1.9. Objetos e/ou artefactos de relevo	▪ Cacto (C) (pp. 71-72, 74-75, 78); ▪ Gaiola (G) (pp. 77-80).	C – 7; G – 6
1.10. Gestos	▪ Picar-se no cacto (PC) (p. 78); ▪ Picar-se no bico do pombo (PP) (p. 78).	PC – 2; PP – 2

GRELHA DE ANÁLISE 2

Título: <i>Bons Costumes</i> de <i>Silvia Rodrigues</i>		
Unidade de Análise II - Mensagem Textual (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	▪ Não indica.	0
1.2. Localização da ação (espaços/ambientes)	▪ Casa (C) (pp. 71, 75); ▪ Salinha (S) (p. 72); ▪ Cidade (CI) (p. 77); ▪ Pombal (PO) (p. 79); ▪ Praia (P) (p. 79); ▪ Lisboa (L) (p. 79).	C – 3; S – 1; CI – 2; PO – 1; P – 1; L – 1
1.3. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	▪ Filha (F) (“... Com o pai a comentar que “É preciso ser para os outros”, p. 73; “A sua mãe dizia-lhe, (...)”, p. 73; “L. colecionava pequenos cactos que escondia da sua mãe...”, p. 74); ▪ Neta (N) (“Enquanto houver mulheres não se cansam homens” explicava a avó, p. 73); ▪ Mulher (M) (“Quando se casou...”, p. 75).	F – 3; N – 1; M – 1
1.4. Papéis predominantes da protagonista	▪ Mulher (M) (“Quando se casou...”, p. 75; “Na cidade para onde L. se mudou, após casar, (...)”, p. 77).	2
1.5. Funções executadas pela protagonista	▪ Funções Domésticas (FD) (“A verdade é que o responder a todas as mais pequenas necessidades da família e da casa, o pouco tempo que lhe restava era para dormir.”, p. 71; “Desde pequena que lhe doutrinavam as tarefas domésticas com o pai a comentar “É preciso ser para os outros.”, p. 73); ▪ Funções Matrimoniais (FM) (“Quando se casou...”, p. 75; “Na cidade para onde L. se mudou, após casar, (...)”, p. 77).	FD – 2; FM – 2
1.6. Expressões de aprisionamento versus emancipação	▪ “Uma mulher é o coração da família...” (p. 73); ▪ “Enquanto houver mulheres não se cansam homens...” (p. 73); ▪ “dor física”, “dormência”, “confinados” (p. 78); ▪ “A busca por uma dor física que a arredasse desta dormência constante não era novidade.” (p. 78); ▪ “pombal” (pp. 77 e 79); ▪ “solidão” (p. 79); ▪ “pombos” (pp. 77 e 80);	11

	▪ “não tinham escapatória” (p. 80).	

GRELHA DE ANÁLISE 3

Título: <i>Quotidiano de Luxo</i> de Júlia Barata		
Unidade de Análise I - Mensagem Icónica (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	▪ Feminino (figura feminina ao longo de toda a narrativa gráfica).	387
1.2. Idade da protagonista	▪ Adulta (de acordo com os papéis e as funções que desempenha).	387
1.3. Nacionalidade, etnia da protagonista	▪ Caucasiana.	387
1.4. Localização da ação (espaços/ambientes)	▪ Casa: escritório (E) (pp. 9, 12, 30, 38, 41, 69, 79, 91); quarto (Q) (pp. 8, 10, 46, 48, 88-89, 94, 101); cozinha (C) (pp. 8, 34, 58, 72, 77-78); casa de banho (CB) (pp. 18, 21, 23-24, 48); ▪ Obra (O) (pp. 9-11, 30, 71); ▪ Parque/prça/jardim (PPJ) (pp. 5, 25, 26, 64-65, 92, 97-100); ▪ Meios de transporte: comboio (CO) (pp. 17, 19, 27, 34, 50, 63); carro (CA) (pp. 6, 8-9, 46, 68, 95); ▪ Loja (L) (p. 33); ▪ Hospital/Centro Saúde (H) (pp. 47-48); ▪ Praia (PA) (pp. 74-75, 81-84); ▪ Campo (CA) (pp. 52-54, 97-99).	E – 25; Q – 27; C – 13; CB – 16; O – 9; PPJ – 33; CO – 9; CA – 22; L – 1; H – 5; PA – 13; CA – 17
1.5. Tipos de relação entre a protagonista e os restantes personagens	Familiar: ▪ Mãe (MA) (pp. 5-8, 11-12, 16, 18, 24-26, 36-37, 40, 43, 47, 50-52, 58-59, 64-65, 68, 72, 75, 77, 81, 83, 85-86, 94, 96, 100); ▪ Mulher (M) (pp. 20, 37, 46, 48, 78, 88, 101); ▪ Nora (N) (pp. 75, 77-78); Laboral: ▪ Gestora de obra/ Arquiteta (GO) (pp. 9-11, 40, 71); Social: ▪ Amiga (AM) (pp. 13-14, 22-23, 55).	MA – 90; M – 14; N – 13; GO – 9; AM – 18
1.6. Papéis predominantes da protagonista	▪ Mãe (pp. 5-8, 11-12, 16, 18, 24-26, 36-37, 40, 43, 47, 50-52, 58-59, 64-65, 68, 72, 75, 77, 81, 83, 85-86, 94, 96, 100); ▪ Mulher (M) (pp. 20, 37, 46, 48, 78, 88, 101); ▪ Nora (N) (pp. 75, 77-78); ▪ Arquiteta (A) (pp. 9-11, 30, 38, 40, 62, 71); ▪ Amiga (AM) (pp. 13-14, 22-23, 55).	MA – 90; M – 14; N – 13; A – 13; AM – 18
1.7. Funções executadas pela protagonista	Multitasking: ▪ Funções Domésticas (FD) (preparar o café, pp. 34, 58, 77; lavar/tratar da loiça, pp. 58, 77-78); ▪ Funções Maternais (FMA) (fazer ginástica com o filho, p. 8; dar de comer ao filho, pp. 8, 11, 37, 72, 86; dar colo, pp. 12, 18; vestir o casaco ao filho, p. 16; adormecer o filho, p. 94; tratar da higiene do filho (lavar os dentes), p. 24; levar o filho à escola, pp. 36, 40; levar o filho ao parque, pp. 5, 25-26, 64-65; ir passear e ir à praia com o filho, pp. 52, 81, 83; brincar com o filho, pp. 43, 75, 77, 86, 96, 100; preocupar-se com a saúde e bem-estar do filho, p. 87); ▪ Funções Matrimoniais (FM) (servir comida ao marido, p. 37); ▪ Funções Profissionais (FP) (medir paredes, p. 9; desenhar projetos no pc, pp. 9, 38, 41; atender o telefone para resolver problemas de obra e tomar decisões, pp. 9, 30, 40, 62, 71; vistoria de obra, p. 10); ▪ Funções Sociais (FS) (beber, p. 45, 55-56; fumar, pp. 19, 23, 45-47, 55-56, 72; drogar-se, p. 56; estar com amigos, pp. 13-14, 22-23, 55).	FD – 14; FMA – 71; FM – 1; FP – 16; FS – 16
1.8. Vestuário usado pela protagonista e apresentação visual da mesma	▪ Saltos altos (SA) (pp. 27, 29); ▪ Unhas pintadas (UP) (pp. 11, 28, 101); ▪ Lábios pintados (LP) (pp. 18-19, 34, 111); ▪ Biquíni (B) (pp. 52, 75, 81-84); ▪ Calções (C) (pp. 7-8, 78, 80, 87, 90).	SA – 7; UP – 9; LP – 11; B – 12; C – 19

1.9. Objetos e/ou artefactos de relevo usados pela protagonista	- Batom (B) (pp. 18, 34, 111); - Telemóvel (T) (pp. 9, 11, 17, 19, 23, 26, 30-31, 34, 38, 48, 50, 72, 92, 101); - Computador (C) (pp. 9, 12, 30, 32, 38, 41, 69, 71, 79, 88, 91); - Bicicleta (BI) (pp. 17, 34, 43, 47, 50, 91).	B – 3; T – 36; C – 31; BI – 13
1.10. Gestos	- Pintar os lábios (PL) (pp. 18, 34); - Topless (T) (p. 81).	PL – 2; T – 1

GRELHA DE ANÁLISE 4

Título: <i>Quotidiano de Luxo</i> de Júlia Barata		
Unidade de Análise II - Mensagem Textual (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	Feminino (“A mãe vai trabalhar. Mamã? Mamã!”, p. 7; “Arquitecta, eu não estava em obra...”, p. 9; “Estou nervoso porque a arquitecta está a olhar”, p. 10; “Eu não sou mamã o tempo todo!”, p. 15; “Arquitecta, está aqui o inspector e quer embargar a obra!”, p. 17; “Uma gaja (...)”, p. 19; “E faz-te mais magrinha”, p. 20; “Burra!”, p. 23; “Ai mamã, não quero...”, p. 37; “Cai água do céu mamã...”, p. 40; “Mamã?”, p. 41; “Mamã sou comboio”, p. 43; “Estupida!”, pp. 46, 50 e 76; “Mamã! Mamã! Tu és eu, sim?”, p. 52; “Neurótica”, pp. 55, 58; “Mamã, eu gosto desta música da patrulha canina...”, “Mamã! Não cantes! p. 58; “E ainda por cima no fim de semana seguinte vais viajar sozinha! Que má mãe e companheira!”, “Mamã olhaa!”, p. 59, “Às vezes sinto-me meia vazia...”, p. 60; “Gorda”, “linda”, “barriguda”, p. 62; “louquita”, p. 69; “Arquitecta, entraram a roubar a obra à noite, levaram bué guito em ferramentas!”, “Mirá mamã”, p. 72; “Olá, norita”, p. 75; “Essa é que é a minha nora!”, p. 77; “Estou tão cansada, norinha!”, p. 78; “Mamã... Já somos grandes, mamã”, p. 96).	33
1.2. Localização da ação (espaços/ambientes)	- Casa (C) (“Ai que bom trabalhar um bocado em casa!”, p. 9); - Argentina (A) (“... Isso aqui na Argentina não existe”, p. 11); - Cidade (CI) (“Que bom fugir da cidade, vir ao Delta sozinhos, tranquilos!”, p. 52); - Praça (P) (“Olha ali umas meninas na praça!...”, p. 26); - Hospital (H) (“Hospi”, p. 48; “Ok, vamos ao Hospital...”, p. 87; “Pois, vim aqui ao hospital porque me pareceu um lindo dia para burocracias pendentes...”, p. 91); - Delta (D) (“Que bom fugir da cidade, vir ao Delta (...)”, p. 52); - Praia (PA) (“... essa praia tá pejada de famílias...”, “Esta praia é perfeita...”, “Vamos à praia com a minha mãe, vens?”, p. 81); - Campo (CA) (“Que fixe vir passar uns dias ao campo...”, p. 97).	C – 1; A – 1; CI – 1; P – 1; H – 3; D – 1; PA – 3; CA – 1
1.3. Tipos de relação entre a protagonista e os restantes personagens	- Mãe (MA) (“A mãe vai trabalhar. Mamã? Mamã!”, p. 7; “Eu não sou mamã o tempo todo!”, p. 15; “Ai mamã, não quero...”, p. 37; “Cai água do céu mamã...”, p. 40; “Mamã?”, p. 41; “Mamã sou comboio”, p. 43; “Mamã! Mamã! Tu és eu, sim?”, p. 52; “Ai, devia estar mais com o meu filho...”, p. 57; “Mamã, eu gosto desta música da patrulha canina...”, “Mamã! Não cantes! p. 58; “(...) Que má mãe e companheira!”, “Mamã olhaa!”, p. 59; “(...) gritei co meu filho (...)”, p. 62; “Mirá mamã”, p. 72; “Onde vais? P’Á cama. Co papá? Sim, co papá (...)”, p. 94; “Mamã... Já somos grandes, mamã”, p. 96); - Mulher (MU) (“Bom dia, meu amor, como te sentes?”, p. 55; “Aai, este vínculo de casinho...”, p. 57; “(...) Que má mãe e companheira!”, p. 59; “(...) o meu companheiro tá farto das minhas queixas (...)”, p. 62; “És o meu amor”, p. 66; “Mas um ou dois dias fazemos uma viagem de namorados...”, p. 75; “... E se não formos à exposição e ficarmos aqui a fumar uma e depois damos uns beijinhos...?”, p. 93; “Onde vais? P’Á cama. Co papá? Sim, co papá... Porque é que vais com o papá? Fica comigo! Porque... gostamos de dormir juntos...”, p. 94); - Arquiteta/Gestora de obra (“Arquitecta, eu não estava em obra...”, p. 9; “Estou nervoso porque a arquitecta está a olhar”, p. 10; “Arquitecta, está aqui o inspector (...)”, p. 17; “Bueno, arquit”, p. 40; “Ai, o meu trabalho é um stress...”, p. 57; “Tenho que fazer o plano de obra”, p. 70; “Arquitecta, entraram a	MA – 15; MU – 8; A – 8; N – 3

	roubar a obra à noite, (...) A culpa é tua! Terrível gestão de obra!", "Devia começar a cobrar os orçamentos...", p. 72); ▪ Nora (N) ("Olá, norita", p. 75; "Essa é que é a minha nora!", p. 77; "Estou tão cansada, norinha!", p. 78).	
1.4. Papéis predominantes da protagonista	Repete os exemplos anteriores para mãe, mulher e arquiteta ▪ Mãe (MA) ("Ai, devia estar mais com o meu filho...", p. 57); ▪ Mulher (MU) ("Ai, este vínculo de casinho...", p. 57); ▪ Arquiteta (A) ("Ai, o meu trabalho é um stress...", p. 57).	MA – 15; MU – 8; A – 8
1.5. Funções executadas pela protagonista	Multitasking ("Tenho tempo para fazer pães com chouriço! E para desenhar... E para os amigos e pá família... ...E para os meus 800 projectos, e trabalhos mais...", p. 43; "Tenho uma família espetacular, amigos, trabalho sem um chefe, dão-me likes aos desenhos..."; "Eu consigo fazer tudo! Vou à obra! Vou imprimir! Vou buscar o meu filho, Já te mando o desenho, O mail já tá...", p. 62); ▪ Funções Domésticas (FD) ("Comam o resto da quiche!...", p. 37; "Faço um café?", p. 67; "Vou comprar carne?", p. 70; "... Vou lavar os pratos... Eu ajudo...", p. 77; "Ai mas falta-me fazer o café do meu filho... Vá descansar, deixe isso... Então fazes tu o café? Sim sim faço já", p. 78); ▪ Funções Maternais (FMA) ("Nino, desce que estão à espera...", p. 5; "...E agora vais dormir", p. 15; "Põe o casaco Anda cá! Está frio! Vou contar até 5! Senão vamos para casa!!!", p. 16; "Lava bem os dentes detrás...", p. 24; "... Não comas isso, filho!...", p. 50; "Anda, vem comigo à casa de banho que não podes ficar aqui sozinho...", p. 65; "Vamos, Nino, bebe o batido que temos que ir...", p. 72; "Pá, ele tem este galo enorme e tá a ficar cinzento... E já caiu à uma semana...", p. 87; "Bom, agora vamos dormir.", p. 94; "Lavaste os dentes, Samuel?", p. 97); ▪ Funções Matrimoniais (FM) ("Mas não preferes ir sozinho a algum lado?", "... Mas um ou dois dias fazemos uma viagem de namorados...", p. 75; Faz-me um broche e fica resolvido", p. 79; "... E se não formos à exposição e ficarmos aqui a fumar uma e depois damos uns beijinhos...?", "... E o gajo diz: Agora é que já não fodemos mesmo...", p. 92); ▪ Funções Profissionais (FP) ("O vão vai daqui até ali, partimos depois de por o lintel", "Ai que bom trabalhar um bocado em casa", p. 9; "2ª feira de manhã trazem os lintéis", p. 11; "...Poderiam entregar os perfis da minha obra à tarde?", "Eu sou perfeitamente capaz de trabalhar muito e manter-me íntegra...", p. 12; "Arquiteta, está aqui o inspector e quer embargar a obra!", p. 17; "Podes reabilitar a minha casa? Podes seguir esta obra?, p. 30; "...Tenho que investigar, desenhar, photoshopar, e penar pelo que sou e não sou", p. 38; "2 trabalhos? Não posso crer que estejas tão bem?" "Tenho dois trabalhos e posso fazê-los! Vou fazê-los!", p. 41; "Quanto me cobra esse trabalho?", "Esse lintel está torto", p. 42; "Ai, o meu trabalho é um stress...", p. 57; "Tenho que fazer o plano de obra", "Passo pela obra", p. 70; "Arquiteta, entraram a roubar a obra à noite (...) A culpa é tua! Terrível gestão de obra!", "Devia começar a cobrar os orçamentos...", p. 72); ▪ Funções Sociais (FS) ("... Estamos aqui reunidos para pensar e produzir um evento sobre o exílio, no marco da Lisboa Capital Ibero-Americana...", "... Pá se isto é outro projecto para beber copos eu não quero, prefiro ir dormir.", p. 13; "Abriram as candidaturas para Lisboa capital Ibero-Americana! Podíamos produzir arte sobre a condição do exílio!", p. 14; "Bom, só um bafito... Ui ca bom!", p. 45; "Ganda festão!", p. 55).	Multitasking – 2; FD – 5; FMA – 10; FM – 5; FP – 17; FS – 5
1.6. Expressões de aprisionamento versus emancipação	▪ "... Porque eu estou todo o dia de baby-sitter, não tenho nenhum tempo para mim..." (p. 6); ▪ "Ah, assim estou muito melhor..." (p. 18); ▪ Uma gaja tenta dar-lhe um pouco de glamour ao dia com um pouco de baton, mas ele às vezes não há caso..." (p. 19); ▪ "E ainda por cima no fim de semana seguinte vais viajar sozinho! Que má mãe e companheira!" (p. 59);	8

	▪ “Armo-me em feminista mas custa-me dizer que quero whisky em vez de loiça.” (p. 77); ▪ “Queres whisky, filho? Eu sim! Essa é que é a minha nora!” (p. 77); ▪ “Mas... Ficas ali plasmado como um cómodo, um machista cómodo!” (p. 79); ▪ “Olha p’áquela! Gandas mamas!” E aquela toda magrinha! E tem uma filha!” (p. 84).	

GRELHA DE ANÁLISE 5

Título: <i>S/ Título de Joana Mosi</i>		
Unidade de Análise I - Mensagem Icónica (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género das personagens	▪ Feminino (pelas fotografias de família, pp. 2-4).	5
1.2. Idade das personagens	▪ Jovem (J) (pelo uso do telemóvel, p. 2); ▪ Adulto/sénior (A) (fotografia de casamento, p. 3; fotografias na praia, pp. 4-5).	J – 2, A – 3
1.3. Nacionalidade, etnia das personagens	▪ Caucasiana (pp. 2-5).	4
1.4. Localização da ação (espaços/ambientes)	▪ Carro (CA) (p. 1); ▪ Cidade (CI) (p. 1); ▪ Praia (PA) (pp. 1, 3-5); ▪ Casa: cozinha (C) (pp. 2-3); quarto (Q) (p. 4).	CI – 1; CA – 6; PA – 23; C – 15; Q – 5
1.5. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	▪ Indefinido; ▪ Duas mulheres de gerações diferentes que conversam/interagem entre si (ao longo da narrativa gráfica).	0
1.6. Papéis predominantes da protagonista	▪ Filha/ Neta (pelas fotografias presentes na narrativa, pp. 2-3).	2
1.7. Funções executadas pela protagonista	▪ Funções Domésticas (FD) (cozinhar, p. 2; lavar/ limpar a loiça, pp. 2-3; estender a roupa, p. 4); ▪ Funções Sociais (FS) (conduzir, p. 1; jogar às cartas, pp. 3-4; brincar com a areia, p. 4; usar o telemóvel, pp. 2, 5).	FD – 16; FS – 29
1.8. Vestuário usado pelas personagens	▪ Neta: casaco de gola (CG) (p. 2); ▪ Avó: vestido de noiva sem decote, braços e cabelo tapados, com terço na mão (VN) (p. 3); fato de banho (FB) (p. 4); gabardine (G) (p. 5).	CG – 1; VN – 3; FB – 1; G – 1
1.9. Objetos e/ou artefactos de relevo	▪ Aliança (p. 5).	4
1.10. Gestos	▪ Neta: conduzir (C) (p. 1); ▪ Avó: rezar (R) (p. 3); tirar a aliança do dedo (TA) (p. 5).	C – 6; R – 1; TA – 4

GRELHA DE ANÁLISE 6

Título: <i>S/ Título de Joana Mosi</i>		
Unidade de Análise II - Mensagem Textual (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género das personagens	▪ Feminino (“Vó, Vó...” “Vó, estás a ouvir?”, “abananada”, “...Joana?”, “Joana, (...)”, “Deolinda Marques Tenera”, a minha avó materna. (...) A minha avó (...), p. 1; “Vó, leva a Bau (...)” “Joana, já viste a mensagem que mandei lá no grupo?”, p. 2; “Até amanhã, vó.”, p. 3; “Olho ao espelho e procuro traços da minha mãe, da minha avó em mim.”, “Vó, credo, porquê?”, “Não tenho nenhum dos nomes da minha avó no meu (...)”, “Joana, ultimamente tenho pensado noutras coisas.”, p. 5).	17
1.2. Localização da ação (espaços/ambientes)	▪ Guia (G) (p. 1); ▪ Lisboa/ bairro em Alcântara (L) (p. 1); ▪ Atelier da Maria de Jesus (AMJ) (p. 2).	G – 1; L – 2; AMJ – 2;
1.3. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	▪ Neta (N) (“Vó, Vó, bom dia. (...)” Vó, estás a ouvir?”, “Deolinda Marques Tenera, a minha avó materna. (...) A minha avó (...), p. 1; “Vó, leva a Bau (...), p. 2; “Até amanhã, vó.”, p. 3; “Olho ao espelho e procuro traços (...) da minha avó em mim.”, “Vó, credo, porquê?”, “Não tenho nenhum dos nomes da minha avó (...)”, p. 5);	N – 11; F – 4

	Filha (F) (“Pintei isto para o casamento da tua mãe.”, “A mãe casou exactamente com a minha idade.”, p. 2; “Sabes, a mãe está sempre a dizer: (...)”, p. 4; “Olho ao espelho e procuro traços da minha mãe, da minha avó em mim.”, p. 5).	
1.4. Papéis predominantes da protagonista	Jovem livre e emancipada (A mãe casou exactamente com a minha idade. Consegues imaginar-me a casar? Imaginas-me a ter filhos agora? Não seria super esquisito?”, p. 2).	2
1.5. Funções executadas pela protagonista	- Funções Domésticas (FD) (“Também queres que te faça um bifeinho?”, p. 2); - Funções Sociais (FS) (Jogar às e com cartas: “Então e o joker?” “Ah, tira os jokers. Os jokers não contam.” “Tens setes?” “Não vale fazer bluff (...)” “O que é que acontece quando tens as cartas todas?”, p. 3; “Só tens de responder às perguntas.”, “Qual o resultado que te calhou? Red Velvet. (...), “Então escolhe a opção que desgostas menos.”, p. 4).	FD – 1; FS – 9
1.6. Expressões de aprisionamento <i>versus</i> emancipação	- Sobre a Paula Rego: “Mas fazia o que queria. Isso é o que interessa.” (p. 1); “A minha bisavó só aprendeu a escrever e a ler quando já era avó.” (p. 1); “Pintei isto para o casamento da tua mãe.” (p. 2); “A mãe casou exactamente com a minha idade. Consegues imaginar-me a casar? Imaginas-me a ter filhos agora? Não seria super esquisito?” (p. 2); “Não te queiras com ninguém que fique contigo por pena, por obrigação, ou por outra coisa qualquer. Mas antes porque quer. Porque fez essa decisão, apesar de. Poder escolher não devia ser uma chatice ou um problema. É um privilégio.” (p. 4); “Tenho aquelas cartas lá em casa. Um dia pego nelas e queimo-as todas.” (p. 5); “Não tenho nenhum dos nomes da minha avó no meu, mas ambas acordamos cedo, à hora certa, sem precisar de programar o despertador.” (p. 5).	10

GRELHA DE ANÁLISE 7

Título: <i>Rolhas</i> de Patrícia Guimarães		
Unidade de Análise I - Mensagem Icónica (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	Não indica.	0
1.2. Idade da protagonista	Adulta (pp. 1, 4).	4
1.3. Nacionalidade, etnia da protagonista	Não indica.	0
1.4. Localização da ação (espaços/ambientes)	Fábrica, corticeira (pp. 2-3, 5).	3
1.5. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	Colegas de trabalho (pp. 3, 5).	2
1.6. Papéis predominantes da protagonista	Trabalhadora fabril (ao longo de todas as páginas).	5
1.7. Funções executadas pela protagonista	Funções Profissionais (empilhar sacos, pp. 2, 4).	2
1.8. Vestuário usado pela protagonista	T-shirt, sem decote (pp. 1, 4).	3
1.9. Objetos e/ou artefactos de relevo	Rolhas (pp. 2-5).	6
1.10. Gestos	Braços cruzados (pp. 1, 4).	4

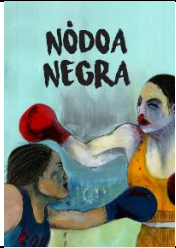
GRELHA DE ANÁLISE 8

Título: <i>Rolhas</i> de Patrícia Guimarães		
Unidade de Análise II - Mensagem Textual (miolo)		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADES DE REGISTO	Frequência
1.1. Género da protagonista	Feminino (“Ela”, pp. 3, 5; “Os patrões puseram-na lá fora.”, “Coitada...”, p. 4).	6
1.2. Localização da ação (espaços/ambientes)	- Empresa (E) (pp. 3, 5); - Cubículo exterior (CE) (p. 4).	E – 2; CE – 1

1.3. Relação de parentesco entre a protagonista e os restantes personagens	▪ Colega de trabalho (CT) (conversa entre personagens pp. 3-5); ▪ Trabalhadora fabril/ subalterna (TF) (“Os patrões puseram-na lá fora. ‘Tá há dias a empilhar sacos, (...)’”, p. 4).	CT – 2; TF – 1
1.4. Papéis predominantes da protagonista	▪ Mãe (M) (“Ouvi dizer que isto tudo começou por causa da baixa que ela pôs por causa do filho que ‘tava doente...’”, “... ela não tinha mais ninguém para ajudar o filho, caramba!”, p. 5); ▪ Trabalhadora fabril (TF) (“‘Tá há dias a empilhar sacos, quando chega ao fim, torna a tirar e a empilhar novamente.’”, p. 4).	M – 2; TF – 1
1.5. Funções executadas pela protagonista	▪ Funções Maternais (FM) (cuidar do filho: “(...) tudo começou por causa da baixa que ela pôs por causa do filho que ‘tava doente...’”, “... ela não tinha mais ninguém para ajudar o filho, caramba”, p. 5); ▪ Funções Profissionais (FP) (“Se me disserem para ir trabalhar amanhã, eu vou.” “Eu só quero o meu emprego de volta.”, p. 1; “Não a puderam despedir...”, p. 3; “Os patrões puseram-na lá fora.” “‘Tá há dias a empilhar sacos...’”, p. 4; “Há tantos anos na empresa...”, p. 5).	FM – 2; FP – 6
1.6. Expressões de aprisionamento <i>versus</i> emancipação	▪ “Eu só quero o meu emprego de volta.” (p. 1); ▪ “‘Tá há dias a empilhar sacos...’” (p. 4); ▪ “Cubículo exterior” (p. 4).	3

Anexo 1: OBRAS DO CORPUS

TABELA 1 - CAPAS E PRIMEIRAS PÁGINAS DAS OBRAS DO CORPUS

	Rodrigues, S. (2018). Bons costumes. In D. Florez (Coord.), <i>Nódoa negra</i> (pp. 69-80). Chili Com Carne.
	Barata, J. (2019). <i>Quotidiano de luxo</i>. Tigre de Papel.
	Mosi, J. (2022). <i>S/ título</i>. (não-publicado).
	Guimarães, P. (2022). <i>Rolhas</i>. (não-publicado).

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA REGIÓN DEL BÍO BÍO

Camila Flores Mena

Tutores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

La investigación de tipo exploratoria con un análisis cualitativo tiene como propósito principal conocer la Literatura infantil y Juvenil en la formación inicial docente en la región del Bío- Bío. Para esto se requiere investigar y comprender la situación actual de la disciplina en la formación inicial docente de la región, analizar las prácticas pedagógicas y estrategias utilizadas en la enseñanza de la LIJ como asignatura, de las Universidades del Consejo de Rectores de Chile en la región del Bío Bío, además de evaluar las habilidades lectoras de los participantes y cómo estas son impactadas al cursar la asignatura.

Palabras Claves: LIJ, Habilidades lectoras, CRUCH, Formación Docente.

Introducción

La formación inicial docente juega un papel fundamental en la preparación de futuros profesores, quienes serán responsables de impartir conocimientos y fomentar el desarrollo integral de los niños y jóvenes. En este contexto, la Literatura Infantil y Juvenil desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades de lectura, imaginación, pensamiento crítico y formación de valores en los estudiantes.

Sin embargo, existe aún un desconocimiento en torno a la implementación efectiva de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en la formación inicial docente de la región del Bío-Bío, Chile. Conocer cómo se aborda la disciplina desde la preparación inicial de docentes, además de cómo se están promoviendo los hábitos de lectura en este contexto y cuál es el impacto de esta formación en el desempeño en pedagogía se torna crucial al momento de hablar de LIJ.

Por lo tanto, el problema de estudio radica en la necesidad de investigar y comprender la situación actual de la literatura infantil y juvenil en la formación inicial docente en la región del Bío-Bío, Chile. Es esencial analizar las prácticas pedagógicas y estrategias utilizadas en la enseñanza de la LIJ, así como evaluar la preparación de los futuros docentes en relación con esta disciplina.

La investigación buscará responder preguntas como: ¿Cómo se está abordando la Literatura Infantil y Juvenil en la formación inicial docente en la región del Bío-Bío?, ¿cuál es el nivel de conocimiento y competencia de los futuros docentes en esta área?, ¿qué estrategias se

están utilizando para fomentar los hábitos de lectura en los estudiantes?, ¿cuál es el impacto de la formación en Literatura Infantil y Juvenil en el desempeño y actitudes de los futuros docentes?

Mediante el análisis y respuesta a estas preguntas, se espera obtener información relevante que contribuya a mejorar la formación docente en relación con la LIJ. Además, se busca identificar las necesidades y áreas de mejora en la implementación de esta disciplina, con el fin de aportar a la formación de futuros docentes en el área de la LIJ de manera efectiva para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Con la política nacional de la Lectura y el Libro, asumida por el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA) a través del Consejo Nacional del Libro y la Lectura (CNLL), se busca implementar cambios en un periodo de 5 años, con el objetivo de asegurar la participación y acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios, comunidades tradicionales, rurales e inmigrantes. Esta política tiene como enfoque principal la protección y fomento de la diversidad cultural y territorial, buscando la equidad e integración social (Gobierno de Chile, 2018).

Dentro de este objetivo, se busca no solo garantizar el acceso a la lectura, sino también crear las condiciones necesarias para acercarse y adquirir los conocimientos relacionados con el libro y la lectura. En este sentido, las universidades han sido incluidas como espacios para la formación de mediadores de lectura, con el propósito de democratizar los accesos, poniendo énfasis en la formación de profesores.

Para alcanzar este objetivo, las universidades miembros del Consejo de Rectores de Chile proponen modificar los planes de asignaturas de formación inicial docente en las carreras de pedagogía en Educación General Básica. Esta transformación se ha venido implementando de manera gradual, lo cual ha resultado en la existencia, en mayor medida y en varias universidades, de una asignatura dedicada exclusivamente a la enseñanza de Literatura Infantil y Juvenil.

Estos esfuerzos evidencian el compromiso de Chile en promover espacios para la Literatura Infantil y Juvenil, por lo tanto, es de vital importancia definir conceptos y aclarar ideas para impulsar su desarrollo de manera efectiva en el contexto educativo. Las preguntas de la investigación son:

Pregunta General:

¿Cuál es el impacto de la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil en los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío en Chile, considerando su evolución antes y después de cursar dicha asignatura?

Subpreguntas:

¿Cuál es el nivel de interés y participación en la lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío antes de cursar la asignatura de literatura infantil y juvenil?

¿Cuál es el impacto de la asignatura de literatura infantil y juvenil en los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío, en términos de cambios en su frecuencia y elección de lecturas?

¿Qué estrategias de implementación se utilizan en la asignatura de Literatura infantil y juvenil y cómo influyen en la promoción de los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío?

El objetivo general es investigar la implementación de los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío en Chile, tanto antes como después de cursar la asignatura de Literatura infantil y juvenil.

Los objetivos específicos son:

- Analizar los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío antes de cursar la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil, con el fin de identificar su nivel de interés y participación en la lectura.
- Evaluar el impacto de la asignatura de Literatura infantil y juvenil en los hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío, comparando los resultados obtenidos antes y después de su cursada.
- Identificar las estrategias de implementación utilizadas en la asignatura de literatura infantil y juvenil y su influencia en la promoción de los hábitos de lectura en los estudiantes en formación inicial docente de la región del Bío Bío.

Justificación del problema

La investigación sobre "Literatura infantil y Juvenil en la formación inicial docente en la región del Bío-Bío" tiene una sólida justificación debido a la importancia y relevancia que la LIJ tiene en la formación de los futuros docentes y en el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes en la región.

Al investigar cómo se aborda la literatura en la formación inicial docente, se podrá evaluar la calidad de la preparación de los futuros docentes en cuanto a la selección de libros y estrategias de enseñanza que fomenten el gusto por la lectura desde temprana edad.

La investigación en este campo tiene una relevancia social importante. La LIJ no solo contribuye al desarrollo intelectual de los niños, niñas y jóvenes, sino que también impacta en la promoción de valores, habilidades sociales y la apreciación de la diversidad cultural. Por otro lado, el problema que se investiga es la puesta en marcha de la LIJ en la formación inicial docente en la región del Bío-Bío. Existe la necesidad de comprender cómo se aborda esta temática en la formación docente y cómo influye en el desarrollo de los futuros docentes y en la calidad de la educación que se brindará a los estudiantes.

Por otra parte, al enfocarse en la formación inicial docente en la región del Bío-Bío, se busca garantizar que los futuros docentes estén preparados para utilizar este tipo de literatura como una herramienta efectiva para fomentar la empatía, la diversidad y la igualdad en el aula. Esto contribuirá a una educación más equitativa y enriquecedora, promoviendo una sociedad más justa y respetuosa.

Por ello, al investigar sobre este campo se puede identificar y abordar las posibles deficiencias en las metodologías utilizadas. Esto permitirá realizar ajustes y mejoras necesarias en la formación de los docentes, lo que a su vez repercutirá en el desempeño y logros académicos de los estudiantes en las escuelas de la región.

La realización de la investigación es viable ya que se enfoca en una región específica, el Bío-Bío, lo que permite delimitar el alcance del estudio. Además, existen diversas fuentes de información y recursos disponibles, como programas de formación docente, currículos y material literario, que pueden ser utilizados para recopilar datos relevantes. Asimismo, se pueden utilizar enfoques metodológicos pertinentes para obtener información precisa y significativa.

Por consiguiente, el estudio beneficia directamente a los futuros docentes que se encuentran en formación inicial en la región del Bío-Bío. Al investigar la formación en Literatura Infantil y Juvenil, se beneficiará a los docentes en su preparación para promover el gusto por la lectura en sus estudiantes y en su capacidad para utilizar la literatura como herramienta pedagógica al servicio de la lectura literaria. A largo plazo, los principales beneficiarios serán los niños y jóvenes de la región, ya que recibirán una educación de calidad que fomente la lectura, la imaginación, el pensamiento crítico y el desarrollo integral.

Este estudio también brinda la oportunidad de utilizar enfoques metodológicos mixtos, que combina las técnicas cualitativas, para obtener una visión completa de la problemática. Esto permitirá recopilar datos objetivos sobre los hábitos de lectura, el nivel de interés y la participación de los estudiantes antes y después de la formación en Literatura Infantil y Juvenil, así como también obtener perspectivas subjetivas y experiencias a través de las encuestas. Todo ello enriquecerá los resultados y proporcionará una comprensión más profunda del problema.

A nivel personal, se pretende llevar a cabo esta investigación para adquirir un conocimiento más profundo sobre la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de los docentes y en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Esto proporcionará una mayor conciencia sobre el impacto de la LIJ en la vida de las personas, despertando su imaginación, promoviendo valores, fomentando la empatía y abriendo puertas a nuevas perspectivas y realidades.

Y en términos disciplinarios, la investigación contribuirá al campo de la educación y la pedagogía, generando conocimiento y evidencia empírica sobre la importancia de la LIJ en la

formación inicial docente. Los hallazgos obtenidos podrán ser compartidos y utilizados por otros investigadores, educadores y profesionales del ámbito educativo para enriquecer sus propios estudios y prácticas, promoviendo así avances y mejoras en el campo de la educación.

Antecedentes de la investigación

Literatura Infantil y Juvenil y Escuela

López Valero y Hernández Delgado (2017) llevan a la discusión el encabalgamiento escolar y cultural de la literatura infantil, haciendo visible una reflexión en donde la literatura infantil es encasillada desde la figura educativa desde la perspectiva y ámbito de la didáctica. Ambos autores proponen que acuñar la disciplina bajo el nombre de didáctica propiciaría eventualmente la instrumentalización escolar de la literatura. Durante muchos años se logró apreciar esta realidad, en donde, por ejemplo, la enseñanza de la lectura y la escritura, iba acompañada de textos descontextualizados y carentes de significado real para los estudiantes o la formación de lectores en contextos de exclusión, (Michelle Petit, 2001).

No obstante, (Cassany, 2003; Colomer, 2005; López Valero et al, 2016) aluden en didáctica, a la transformación social y cómo los docentes, en su rol de mediadores deben evolucionar las prácticas y poder adaptarse a las capacidades de los estudiantes, considerando la continuidad de los recursos familiares con continuidad de éstos en el ámbito educacional.

Aún, entonces se aprecia este “malentendido bienintencionado”, como lo nombra María Teresa (Colomer, 2004). Si bien son hoy más claras las formas de enseñanza en literatura, y del tipo de lectura literaria, en las escuelas aún no existe un consenso sobre qué enfoque o metodología puede ser la más efectiva y próspera bajo la mirada de la Literatura Infantil y Juvenil. Por lo anterior es el docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación quién toma el rol activo en las decisiones de las rutas literarias y por consecuencia la mirada del rol de mediador.

En continuidad a lo anterior, aún en el ámbito escolar, es posible observar la instrumentalización frente a la lectura. Así, de esta forma, muchos de los libros son leídos al servicio de poder generar ramificaciones de aprendizaje para diferentes asignaturas del plan escolar, y por ende una misma historia, cuento, narración dentro de la escuela, se puede transformar al servicio de lo que se plantee enseñar, como lo es realizar un proyecto de historia, ecología, ciencias, matemática; quedando lo leído al servicio de las asignaturas, y así centrando la lectura en elementos básicos que nada tienen relación con la autonomía y/o el placer por leer.

La importancia radica entonces en hacer distinción entre estos elementos, lectura literaria y libros pedagógicos, sólo así la lectura literaria es capaz de “liberarse” del control social de comportamiento y pensamiento para la ciudadanía que se ejerce bajo el punto de la didáctica.

Literatura Infantil y Juvenil

Hoy, más que ayer, se hace una diferencia para entender el concepto de Literatura Infantil y Juvenil, además de la implicancia que se tenga en el proceso de la competencia literaria. Son diversas las investigaciones que se han enfocado en este fenómeno aún considerado como reciente. El reconocimiento de este tipo de literatura comenzó a hacerse visible producto del interés manifestado por las editoriales a partir del año 1970, quienes enfocaron la publicación de libros para un público expresamente infantil y adolescentes (Cerrillo y Sánchez, 2006).

De esta forma se comienzan a unificar criterios para entender que si bien hay rasgos compartidos con la literatura general posee en gran medida un corpus propio y autores diferentes a los de la literatura considerada como una rama general.

Por una parte, existen 3 funciones en la literatura de niños, niñas y jóvenes:

- Acceso al imaginario que la sociedad próxima comparte.
- Desarrollar el lenguaje mediante formas narrativas, dramáticas, poéticas que tiene el discurso narrativo.
- Disponer de una forma de representar articuladamente el mundo de manera que esté al servicio de la socialización de las generaciones venideras.

Por otra parte, Mendoza (2010) propone que la literatura infantil y juvenil, no está destinada a generar acceso a la gran literatura, puesto que ya está provista de categorías estéticas y entidades semióticas las cuales dotan al individuo de características y matices para formar al lector en la competencia literaria.

También, (Cerrillo y Sánchez, 2001) concluyen que la Literatura Infantil no está separada de la Literatura, de esta forma ambas poseen rasgos estilísticos similares; emerge el reflejo de las corrientes sociales y culturales predominantes junto con exponer las transformaciones y novedades fruto de la época y sociedad del momento en que surgieron.

De esta forma, comenzaremos a partir de la premisa que la Literatura Infantil y Juvenil, es sobre todo Literatura, tiene un estatus propio y su denominación es específica, es decir, no es un apartado de la literatura, si no que tiene un carácter independiente. Se debe tener claridad entonces, de los elementos que conforman esta literatura:

- Debe poder ampliar el conocimiento del mundo.
- Ser capaz de desarrollar el juicio crítico.
- Fomentar la creatividad.
- Contribuir a las emociones y sentimientos del lector.
- Ser una demostración artístico – cultural.
- Utilización de lenguaje poético.

También es importante destacar que la lectura es una parte importante de la acción-intervención social, (Larragaña y Yubero, 2017), entendiendo así el primer punto; el de ampliar el proceso formativo, el cual no debe estar entendido como una instrumentalización al servicio de un conocimiento específico, ejemplo de esto es la escuela (tipología textual, ortografía, normas de la sala, entre muchas más). El proceso formativo es entendido, entonces, como el conocimiento personal de las capacidades del saber, pensar y vivir, como experiencia propia del lector en comunión con el libro.

Tener claridad sobre el impulso que debe generar el adulto formado a la experiencia lectora. Este tipo de literatura debe poder contribuir en el lector, debe generar tal goce y disfrute desinteresado que logre generar el interés hacia una siguiente lectura. De esta forma se vuelve imprescindible, en las primeras etapas, tener un mediador de lectura que guste de la lectura y que tenga claridad consciente sobre el camino hacia la competencia literaria.

Respecto a la competencia literaria, si bien ha sido estudiada por la comunidad de científicos por décadas, la labor del proceso que requiere de enseñanza y desarrollo ha sido relegada a la labor del profesor. No siempre existió en las Universidades donde se formaba al profesorado un apartado de formación para este fin. Siempre se ha enseñado Literatura Universal, géneros literarios, pero nunca Literatura Infantil y Juvenil como un cimiento para la formación en la competencia literaria dentro de la formación del lector literario como una aproximación, desde la primera infancia hacia la experiencia lectora.

En la escuela es importante precisar que la mayor parte del tiempo de los estudiantes está controlado por la acción docente, frente a esto es importante definir el rol de mediador que este tenga ante la lectura literaria.

Rol del Mediador

Durante varias décadas se ha concebido el acceso a la lectura y el proceso lector como una responsabilidad exclusiva de la escuela, lo cual implica que el docente tiene la facultad de intervenir en el acercamiento a la lectura y en mantener el interés de los estudiantes por ella. En las escuelas, los libros y la literatura suelen utilizarse mayormente para adquirir conocimiento, siguiendo un plan de lectura que, al finalizar, debe ser evaluado, calificado y sometido a juicio social mediante indicadores o instrumentos estandarizados por el docente. Esto presupone que todos los estudiantes están en un mismo nivel de madurez, atención, imaginación e interés hacia un determinado libro.

Entonces, como también afirma Cerrillo (2004, p. 248), las escuelas han generado confusión, sin obtener herramientas ni ayudas pertinentes de los límites entre lo que debe ser

catalogado la “lectura escolar” siendo esta lectura para aprender, mientras que la “lectura lúdica” es solo lectura para leer.

Hace 10 años no se escuchaba hablar de promoción a la lectura, como tampoco se asociaba la palabra “mediador” para el acercamiento a los primeros lectores. El concepto mediador era entendido bajo diversos contextos, por ejemplo, en resolución de conflictos (Rozenblum, 1998), un sujeto que se debe mantener imparcial ante dos versiones contradictorias de una misma realidad para llegar a la resolución del conflicto satisfactoria para ambas partes.

Mientras que, en pedagogía, la idea de la percepción de zona de desarrollo próximo expone de la siguiente manera:

Bajo la idea de zona de desarrollo próximo; situando el despliegue del desarrollo potencial de un estudiante que está adquiriendo un nuevo conocimiento. En ambas perspectivas se establece la existencia de un tercero para poder conseguir una realidad diferente a la cual estaba en un comienzo, o punto inicial; este sujeto mediador es en todas las dimensiones un facilitador para poder establecer una nueva realidad (Vygotsky, 2001, p. 43).

Ahora bien, el mediador debe ser capaz de comprender y poder aproximar al lector en un proceso interactivo entre el texto y el receptor, ya que es el receptor quien debe integrar la narrativa desde su experiencia previa. Por tanto, el mediador debe conocer en alguna medida esto último, y así conducir al lector para asignar un significado personal a estas situaciones que son diferentes a las propias en contexto y escenarios, pero en lo sustancial, no deben estar tan alejadas de la propia realidad del lector (Larragaña y Yubero, 2017).

El mediador debe cumplir con seis requisitos para desempeñar su función, entre los cuales son primordiales:

1. Ser un lector habitual: esto permitirá tener un bagaje y conocimiento de la literatura, pero principalmente, al ser un lector habitual, se reconoce el gozo que la lectura puede atraer. En consecuencia, se transmite el goce estético y emocional, pudiendo transmitir el proceso activo de recepción. De esta forma, lo anteriormente mencionado se tornará más verdadero y creíble, debido a que es un lector habitual en contraposición con una "actuación" frente a un lector que no lo es.
2. Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica: cualquier proceso de formación profesionaliza un conocimiento, dando veracidad y respaldo a aquel conocimiento estudiado. Sin ese proceso de estudio, se puede dar paso a la mera intuición y provocar confusión.
3. Ser imaginativo y defender la capacidad de las personas para la creatividad: una persona creativa y abierta dará paso a querer conocer siempre más allá de lo que está expresamente en evidencia, siendo un paso para querer identificar cuáles son los imaginarios del colectivo al que

quiere llegar. Propiciando, también, espacios flexibles de participación debidamente pensados para mantener el objeto siempre a la vista y al alcance.

Es importante destacar que los requisitos mencionados son fundamentales para que el mediador pueda desempeñar su función de manera efectiva. Además, se pueden utilizar recursos como guías de educación especial para padres, ejemplos de cronogramas de actividades, y estudios sobre la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la formación y desempeño del mediador (Cerrillo, 2014).

Todo lo anterior permitirá al mediador tener convicción firme del papel desempeñado entre el libro y ese lector o lectores. Estos requisitos permitirán manifestar funciones claras en el rol del mediador.

En suma, es primordial aclarar que el proceso de interacción texto-narrador-auditores tiene como principal objetivo poder conectar y vincular a la audiencia de los Niños, Niñas y Jóvenes (NNJ) con el relato, logrando esto mediante la capacidad del mediador al “vehicular” los sentimientos y atmósferas emocionales propias de la narración, permitiendo así la exploración de estos mundos narrados al niño auditor” a este proceso lo llamaremos “lectura mediada”.

El mediador, por tanto, debe ser capaz, a través de su propia experiencia, de poder transmitir el placer que produce la lectura a la vez que la narración de la historia, transmitiendo las emociones contadas por medio de sus propias emociones, permitiendo al público entender que también existen otros con realidades similares a las de quienes están escuchando, siendo así un modelo de lector activo para toda la audiencia, siendo capaz entonces que esa realidad narrada descifre también la realidad de quién la escucha.

Efecto “Mateo”

El efecto mateo tiene sus orígenes en la parábola de los talentos haciendo alusión a quién más acumula dones y los propone para el servicio más dones acumulará, al contrario de quién los tiene y no los pone al servicio, aun teniendo estos se le podrán quitar. A raíz de esto, los autores (Cunningham y Stanovich Stanovich, 2007) integran el concepto a las capacidades lectoras, entendiendo que cuanta más exposición a la lectura se tenga, más habilidades lectoras se generarán; en desventaja de quienes no se exponen a la lectura.

El efecto Mateo, es lo que se produce en el contexto universitario. Si los estudiantes en formación docente, durante su periodo de escolarización tuvieron poca exposición a la lectura, leerán menos y por tanto podrían no gozar en el proceso de formación en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, al contrario de los estudiantes que sí fueron en su periodo escolar, buenos lectores y que por lo tanto están en ventaja frente a la competencia lectora (Hattie, 2015).

Visto de este modo si un docente es un buen lector, tendrá mayores facultades para exponerse al público infantil, seleccionar lecturas apropiadas, fomentar la creatividad, entre varias otras características; por lo que cursar la asignatura lo proveerá de herramientas suficientes para enfrentarse a los cursos donde podrá enseñar. Por el contrario, si la acumulación de habilidades lectoras es pobre, lo que corresponde a la alfabetización académica de la asignatura de Literatura Infantil y juvenil como una disciplina universitaria, aún le será insuficiente, pues no podrá remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos (Martínez et al., 2015).

Método

La metodología de esta investigación es cualitativa, con tipo de estudio exploratorio. La metodología cualitativa genera información descriptiva que posibilita a los investigadores examinar el significado de los fenómenos y las vivencias de las personas. En este sentido, el enfoque cualitativo busca realizar un análisis exhaustivo que facilite la comprensión de los fenómenos. Se trata de un enfoque inductivo que se orienta hacia la comprensión de la complejidad de la realidad, permitiendo interpretar la conducta humana desde la perspectiva y el marco de referencia de aquellos que la experimentan (Taylor y Bogdan, 1987).

Por ello, para recoger los antecedentes se utiliza la adaptación del cuestionario de hábitos lectores elaborado por el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (Cepli) para estudiantes universitarios (Larragaña y Yubero, 2015). Se incluyen preguntas enfocadas en el Syllabus de la asignatura de Literatura infantil y juvenil de formación inicial docente con el propósito de conocer las percepciones sobre las habilidades de los estudiantes antes de cursar la asignatura, y luego de aprobar la misma conocer también la percepción de preparación de los estudiantes en torno a las habilidades y herramientas entregadas por la asignatura.

Participantes

Los participantes de esta investigación son 447 estudiantes de formación inicial docente de instituciones educativas ubicadas en la región del Bío-Bío, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad de Concepción, pertenecientes al Consejo de Rectores, en cuyos planes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica se encuentra la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil. La Universidad de Concepción presenta la asignatura en el II semestre del plan de estudio, bajo el nombre “Didáctica de la Literatura Infantil y juvenil” y Universidad Católica de la Santísima Concepción presenta la asignatura en el V semestre del plan de estudios bajo el nombre “Literatura Infantil y su didáctica”.

Los criterios de selección para la muestra incluyeron la diversidad de perfiles de los estudiantes y la disponibilidad y voluntad de participar en la investigación (Ramírez, 1994). Se contactó estudiantes antes de realizar las asignaturas descritas que pertenecen a los años de ingreso 2023 y 2021 respectivamente. También se contactaron estudiantes que aprobaron las asignaturas cuyos años de ingreso a la universidad fluctúan entre los años 2022 y 2020, respectivamente. Es importante mencionar que ambos grupos de estudiantes se ven influenciados por un amplio sector femenino, ya que del total de participantes sólo 5 de ellos son varones. Las edades de los encuestados oscilan entre los 18 y 21 años.

Instrumento

Los datos con los que se trabaja son de tipo cualitativo. Los datos se recogieron a través de encuestas en profundidad, observaciones participantes y análisis de documentos relacionados con la formación inicial docente y la literatura infantil y juvenil. Como señala Quecedo y Castaño (2002), “el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo” (p.25).

Se desarrolló una guía de encuesta semiestructurada para recopilar información sobre las experiencias, conocimientos y percepciones de los estudiantes de formación inicial docente con respecto a la Literatura Infantil y Juvenil en su proceso formativo. Por lo tanto, se midió la comprensión y valoración de la Literatura Infantil y Juvenil por parte de los estudiantes de formación inicial docente, así como su capacidad para integrarlo en su práctica pedagógica.

Se aplicó un cuestionario/encuesta compuesta por 7 ítems para obtener los antecedentes. De los 7 ítems, 3 consistieron en preguntas para conocer los hábitos lectores de los estudiantes antes y después de cursar la asignatura, mientras que los 4 ítems restantes se emplearon para conocer la percepción de preparación antes y después de cursar la asignatura. Hábitos de lectura: indaga sobre los hábitos de lectura de los participantes antes de cursar la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil, incluyendo preguntas sobre la frecuencia de lectura, participación en actividades de lectura. Formación inicial docente: explora la formación inicial docente de los participantes, preguntando sobre los contenidos y enfoques recibidos en su programa de estudios, las asignaturas específicas cursadas y la valoración que le otorgan a dicha formación. Percepción de la literatura infantil y juvenil: investiga la opinión de los participantes sobre la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación docente, su impacto en el desarrollo de habilidades literarias y en la promoción de la lectura en el aula. Evaluación de la asignatura de literatura infantil y juvenil: pregunta a los participantes sobre su experiencia en la

asignatura, cómo ha influido en su enfoque hacia la lectura y la escritura, y si consideran que ha tenido un impacto en sus hábitos de lectura.

Resultados

Descripción de la Asignatura

La asignatura entrega a los estudiantes las herramientas para comprometer, en la práctica educativa del área del lenguaje, el trabajo constante y sistemático con el texto literario. Se revisan estrategias que les permiten, por una parte, comprender y valorar el texto literario infantil/juvenil como expresión de visiones de mundo; y, por otra parte, manejar competencias didácticas para desarrollar en el aula su lectura frutiva, crítica y valorativa. Asimismo, las estrategias y competencias desarrolladas en las clases están orientadas a motivar en los niños y jóvenes la producción de textos con intención literaria (UDEC, 2023).

Resultados de Aprendizaje para la Universidad Católica de la Santísima Concepción

R.1. Conozca y se apropie de un corpus de textos literarios básicos susceptible de trabajar con niños y jóvenes de enseñanza básica.

R.2. Maneje herramientas de análisis literario que le permitan interpretar los textos de acuerdo a teorías literarias básicas: enfoque histórico - social y teoría de la recepción.

R.3. Desarrolle competencias de alfabetización académica en el área literaria que le permitan leer críticamente textos de fuentes especializadas para incrementar su conocimiento en la materia.

R.4. Conozca, explore y aplique estrategias didácticas para motivar a los niños en la comprensión y producción de textos literarios.

R.5. Maneje y aplique recursos estilísticos, elementos verbales, no verbales y para verbales en la producción de textos de los géneros dramático, lírico y narrativo.

R.6. Elabore secuencias didácticas focalizadas en la lectura y producción de textos literarios en las cuales integre estrategias metodológicas y de evaluación, manteniendo como referentes los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación.

Se espera que la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil tenga como objetivo desarrollar competencias didácticas para trabajar con textos literarios en el aula y motivar a los niños y jóvenes a la producción de textos con intención literaria. Los resultados de aprendizaje incluyen el conocimiento y manejo de herramientas de análisis literario, el manejo de recursos estilísticos y la elaboración de secuencias didácticas para la lectura y producción de textos literarios.

En la Universidad Católica de la Santísima Concepción, con el nombre de la asignatura en el V semestre del plan de estudios bajo el nombre “Literatura Infantil y su didáctica”, se presenta lo siguiente:

Esta actividad curricular se centra en la enseñanza de la lectura y la escritura literaria como experiencias estéticas, culturales y cognitivas valiosas para el desarrollo integral de los escolares.

Entrega una formación literaria general orientada a la selección, análisis e interpretación de obras literarias dirigidas a un lector infantil. Sobre esta base, los futuros profesores de educación básica podrán diseñar secuencias didácticas desafiantes y elaborar materiales adecuados a los diversos contextos educativos.

Resultados de Aprendizaje Universidad de Concepción

RA1. Explicar el valor estético y cultural de la literatura infantil y su función como promotora de la comprensión del mundo, tomando como referencia el currículum escolar para responder a la diversidad de contextos educativos.

RA2. Seleccionar obras literarias adecuadas al desarrollo emocional y cognitivo de los escolares de educación básica, tomando en consideración la diversidad de géneros, formatos y soportes.

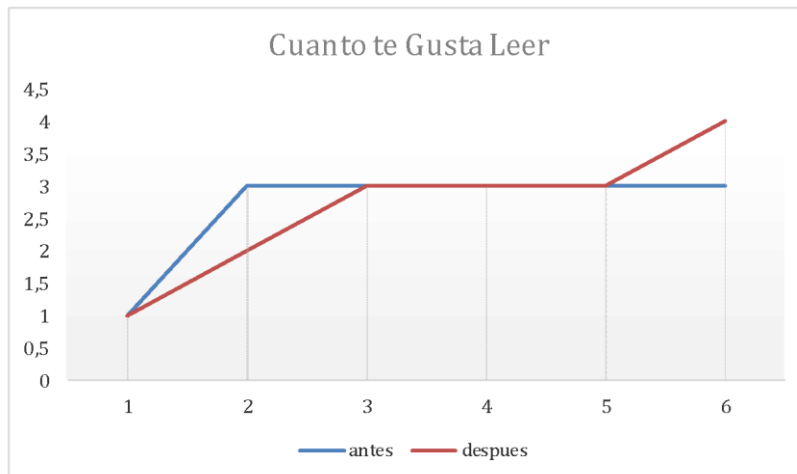
RA3. Diseñar secuencias didácticas para el desarrollo de la educación literaria en contexto escolar, considerando el desarrollo de habilidades y actitudes que permita a los escolares comprender y disfrutar la lectura, así como la escritura creativa

Se espera que la asignatura de Literatura infantil y juvenil tenga como objetivo enseñar la lectura y la escritura literaria como experiencias estéticas, culturales y cognitivas valiosas para el desarrollo integral de los escolares. Los resultados de aprendizaje incluyen el conocimiento del valor estético y cultural de la literatura infantil, la selección de obras literarias adecuadas al desarrollo emocional y cognitivo de los escolares y la elaboración de secuencias didácticas para el desarrollo de la educación literaria en el contexto escolar.

Resultados de la investigación

De acuerdo a los hábitos de lectura de los estudiantes, el impacto de la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil en los hábitos de lectura y las estrategias de implementación y su influencia en la promoción de los hábitos de lectura en los estudiantes en formación inicial docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad de Concepción, se encontró que hubo un incremento en la inclinación por la lectura luego de impartir la asignatura (gráfico 1). Esto significa que las didácticas impartidas en la asignatura generaron resultados positivos.

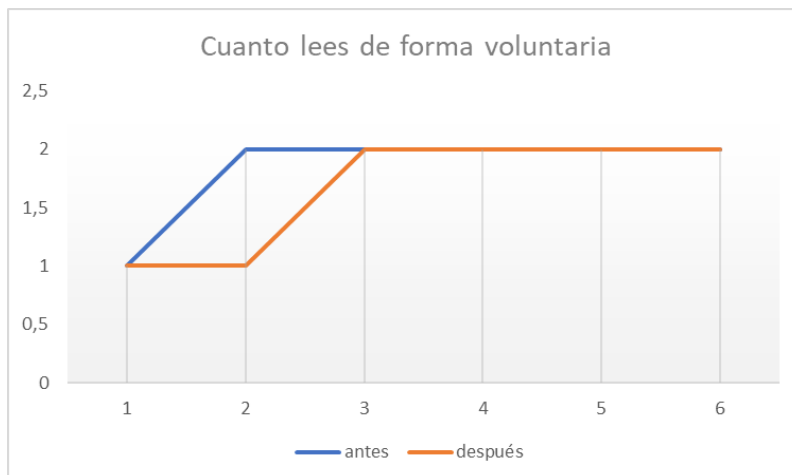
Gráfico 1. Cuánto te gusta leer



Nota. 1: nada, 2: por obligación, 3: poco, 4: más o menos, 5: mucho, 6: me encanta

Después de impartir la asignatura en las respectivas universidades, se encontró un aumento gradual en el número de libros a leer de manera voluntaria (gráfico 2).

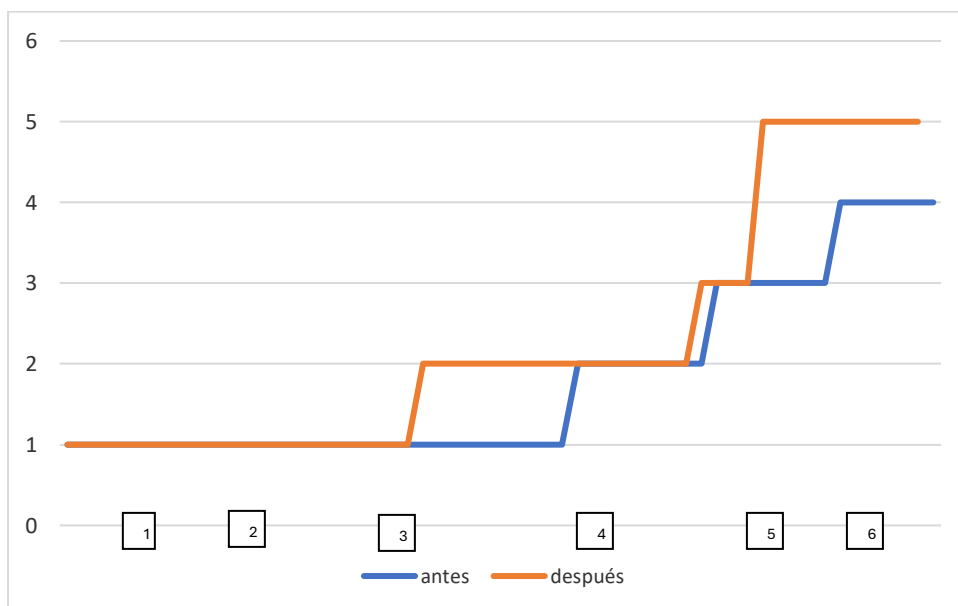
Gráfico 2. Cuánto lees de forma voluntaria



Nota. 1: nada, 2: casi nunca, 3: alguna vez al semestre, 4: alguna vez al mes, 5: una o dos veces al semestre, 6: todos o casi todos los días

De acuerdo a los datos suministrados, hubo un incremento en la iniciativa de lectura en un año luego de impartir las didácticas en la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil (gráfico 3).

Gráfico 3. Cuantos libros lees de forma voluntaria en un año



Nota. 1: nada, 2 casi nunca, 3: alguna vez al semestre, 4: alguna vez al mes, 5: una o dos veces al semestre, 6: todos o casi todos los días

Luego de impartirse la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en las Universidades de la Región de Bío Bío, los alumnos de esta asignatura consideran que se sienten preparados para crear un corpus literario de Literatura Infantil y Juvenil.

Conclusiones

La presente tesis exploratoria se enfoca, por una parte, en el análisis de hábitos de lectura de los estudiantes en formación inicial docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad de Concepción, y por otra parte, el impacto de la asignatura de Literatura Infantil y Juvenil en dichos hábitos. Los resultados obtenidos indican que la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil incrementó el hábito de inclinación por la lectura y en la iniciativa de lectura voluntaria de los estudiantes. Además, se encontró que los alumnos se sienten preparados para crear un corpus literario de Literatura Infantil y Juvenil, lo que les permitiría proporcionar estrategias basadas en la lectura literaria, sin ser atribuidas a la lectura como herramienta al servicio de saberes pedagógicos.

A partir del análisis de los hábitos lectores de los estudiantes de formación inicial docente de la región del Bío Bío antes y después de cursar el curso de literatura infantil y juvenil, se encontró que hubo un incremento en el interés y participación en la lectura después del curso. La didáctica impartida en el curso tuvo un efecto positivo en los estudiantes, por el aumento del número de libros leídos. El curso también preparó a los alumnos para crear un corpus de Literatura Infantil y Juvenil, que en mayor medida podría resignificar la Literatura Infantil y Juvenil

desde el punto de vista estético. Las estrategias de implementación utilizadas en el curso fueron efectivas en la promoción de hábitos de lectura entre los estudiantes, lo que sería un indicador de que a futuro, los docentes podrían implementar prácticas exitosas de mediación y promoción lectoras enfocadas a estudiantes del sector de primaria.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto, se puede concluir que:

- El curso de Literatura Infantil y Juvenil es una herramienta que de manera implícita fomenta el hábito lector entre los estudiantes de formación inicial docente de la región del Bío Bío.
- El curso preparó a los alumnos para crear un corpus de Literatura Infantil y Juvenil, que permitiría centrar esfuerzos en la lectura literaria y no entregarse como una herramienta al servicio de los saberes pedagógicos de turno.
- Las estrategias de implementación utilizadas en el curso fueron efectivas, ampliando saberes que promovieran hábitos de lectura y selección de lecturas.
- El estudio también destaca la importancia de implementar estrategias efectivas para promover el hábito lector entre los estudiantes, lo que a su vez impactará de manera positiva en los aprendizajes de futuros alumnos/as.

Limitaciones

La presente investigación presenta limitaciones respecto al tamaño de la muestra, el cual podría ampliarse a otras Universidades fuera de la región que imparten la asignatura, dentro del plan de estudios, enfocada de manera exclusiva a la Literatura Infantil y Juvenil, y ante esta posibilidad se podría conocer qué y cómo se realiza la enseñanza de la LIJ en otros contextos regionales del país.

Además de lo anterior cabe destacar el poco o nulo acceso que se tiene frente a los Syllabus o descripción de una asignatura, para la comunidad externa a la universidad, imposibilitando tener una comunicación fluida y eficiente con quienes imparten las asignaturas sobre Literatura Infantil y Juvenil.

Por último, la profundización en materias de investigación y el abordaje respecto a la LIJ serían factible de realizar siempre que la comunidad de investigadores y universidades en el país, estuviesen abiertos a compartir información respecto de planes de estudios, otorgando además las autorizaciones pertinentes para poder encuestar y conversar con los estudiantes de formación inicial.

Referencias

- Cerrillo, P.C. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En E. Encabo y A. López Valero (coords.), *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 247-260). Octaedro.
- Cerrillo, P.C. y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- Cunningham, A.E. y Stanovich, K.E. (2008). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios Públicos*, 108. <https://doi.org/10.38178/cep.vi108.497>
- De Cervantes, B.V.M. (s. f.). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html
- Gobierno de Chile (2018). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0635.pdf
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Larragaña E. y Yubero S. (2015). *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal*. Cepli.
- López Valero, A. y Hernández Delgado, L. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe*, 16. <http://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1>
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Jerez Martínez, I. y Hernández Delgado, L. (Coords.) (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica: La formación de educadores desde la investigación*. Octaedro.
- Martínez, A.C.N., Reyes, F. y Ocares, B.R. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura Y Lingüística*, 31, 221-244. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112015000100012>
- Puello, S.P.C., Osorio, A.J., de la Cruz, A. y González Maza, J.M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503.
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Ramírez, I. (1994). *El Modelo Etnográfico en la investigación educativa*.
- Rey, J. (2011). *Diagnóstico de Comunicación Educativa. Padres de Familia-Docentes de la Escuela Primaria*. Profesor Humberto Villela Lugo. <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21544/Capitulo3.pdf>
- Rozenblum S. (1998). *Mediación en la Escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*.
- Toro Omar D., Errázuriz Cruz M. C., Fuentes L. y Cocio A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*, 44. <http://doi.org/10.29344/0717621x.44.2996>

HÁBITOS LECTORES DE LOS NIÑOS BENEFICIARIOS DE LA MOTOTECA, BIBLIOTECA MÓVIL EN PERÚ

Isbel García

Tutor: David Martínez (Biblioteca Solidaria, JCCM)

Resumen

Este estudio analiza los hábitos lectores de los niños beneficiarios de la Mototeca, una biblioteca móvil que promueve la lectura, escritura y oralidad en 16 comunidades rurales en las provincias de Jaén y Cutervo, región Cajamarca, en Perú. Se realizó una encuesta a un grupo de 20 niños y niñas de 7 a 9 años, con el objetivo de validar la hipótesis de que el acceso al libro y la lectura puede fomentar los hábitos lectores en contextos rurales. Los resultados del estudio muestran que los beneficiarios de la Mototeca tienen una alta motivación por la lectura y que el acceso a los libros les permite desarrollar sus habilidades lectoras y ampliar sus conocimientos. Además, se afirma que la Mototeca tiene un impacto positivo en el desarrollo social y emocional de los niños, al promover el intercambio de ideas y establecer una relación significativa entre el libro, la lectura y el lector a través de experiencias de lectura significativas.

Palabras clave: Hábito de lectura, Lectura, Bibliotecas móviles, Ruralidad, Acceso a la lectura

Introducción

Ruralidad en el Perú y su relación con el acceso a la lectura

La educación rural en la zona nororiental del Perú es un desafío importante debido a la falta de recursos y oportunidades, lo cual genera que muchas familias migren hacia las zonas urbanas en busca de mejores condiciones de vida y educación. Según datos del Ministerio de Educación del Perú (2018), el retraso escolar en el área rural es tres veces mayor que en las zonas urbanas, lo que resulta en altas tasas de deserción escolar, especialmente en los niveles primario y secundario, siendo las mujeres las más afectadas.

La falta de acceso a una educación de calidad es uno de los principales problemas de la ruralidad en el Perú. La escasez de escuelas, maestros, infraestructura adecuada y recursos pedagógicos ha generado un alto porcentaje de personas que no han completado su educación básica regular. Según datos, alrededor de 3 millones de personas en el país no han iniciado o culminado la educación básica regular, siendo un porcentaje considerable los analfabetos absolutos o que no han logrado completar el nivel primario o secundario.

Uno de los aspectos más afectados en la ruralidad es el acceso a la lectura. La falta de servicios básicos y de una educación de calidad dificultan el acceso a los recursos bibliográficos y culturales, limitando así las oportunidades de desarrollo personal y educativo. Según el

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el año 2019, solo el 40,8% de los hogares en zonas rurales tenían acceso a libros en sus hogares, mientras que en zonas urbanas este porcentaje alcanzaba el 80,9%.

En el contexto de la falta de acceso a la lectura en zonas rurales del Perú, es relevante considerar la importancia de servicios y talleres de lectura y escritura para fomentar los hábitos lectores en niños y niñas. Por lo tanto, el objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es analizar los hábitos lectores de los niños beneficiarios de la Mototeca, una biblioteca móvil que promueve la lectura y la escritura en 16 comunidades rurales en las provincias de Jaén y Cutervo, región Cajamarca, en Perú. Para el presente estudio, se realizó una encuesta a un grupo de 20 niños entre 7 a 9 años, con el objetivo de validar la hipótesis de que el acceso al libro y la lectura puede fomentar hábitos lectores en contextos rurales.

Los resultados del estudio muestran que los beneficiarios de la Mototeca tienen una alta motivación por la lectura y que el acceso a los libros les permite desarrollar sus habilidades lectoras y ampliar sus conocimientos y que la Mototeca tiene un impacto positivo en el desarrollo social y emocional de los niños, al promover el intercambio de ideas, la creatividad y la imaginación.

Se respalda la hipótesis de que el acceso al libro y la lectura puede fomentar los hábitos lectores en contextos rurales. Los hallazgos también destacan la importancia de la creación de espacios de lectura no convencionales en espacios rurales, como la Mototeca, para contribuir al desarrollo integral de los niños en situación de vulnerabilidad.

Bibliotecas rurales o comunitarias

Las bibliotecas rurales o comunales también son bibliotecas públicas, aunque no sean parte del sistema del estado, pretenden cumplir con la función social de brindar acceso a las personas y ser un espacio que presta servicios sobre la base de igualdad, tal como indican los lineamientos del manifiesto de Unesco. La biblioteca pública presta sus servicios sobre la base de igualdad de acceso de todas las personas, independientemente de su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, idioma o condición social. Ha de contar además con servicios específicos para quienes por una u otra razón no puedan valerse de los servicios y materiales ordinarios, por ejemplo, minorías lingüísticas, deficientes, físicos y mentales, enfermos o reclusos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

Según Sánchez Pineda (2019) la biblioteca rural permite que una comunidad campesina se culturice, atendiendo sus necesidades con la finalidad de permitirles conocer todo tipo de recursos con los que pueda contar una biblioteca y mitigar el analfabetismo, promoviendo la

cultura, la función social y la educativa, porque es un espacio en donde les permite desenvolverse como comunidad.

En ambas definiciones, encontramos que la Mototeca es una biblioteca rural que beneficia a las comunidades, al brindar servicios igualitarios de acceso a la lectura y actuar como una biblioteca móvil para la paz. La Mototeca cumple con la función social y democrática de las bibliotecas al llegar a lugares remotos y eliminar las barreras geográficas, sociales y económicas al llevar información, conocimiento y distintas formas de entretenimiento a donde las bibliotecas físicas no pueden llegar.

Bibliotecas móviles

Las bibliotecas móviles nacen con la idea de brindar servicios de extensión bibliotecaria allá por el siglo XIX en Inglaterra. Hoy en día las bibliotecas móviles, especialmente en Latinoamérica, se crean con el objetivo de fomentar la lectura en espacios rurales y/o comunitarios, llegando a lugares donde las bibliotecas físicas no pueden acceder, disminuyendo las barreras sociales y económicas, como es el caso de esta investigación.

El objetivo básico de un servicio de biblioteca móvil es promover la equidad en la prestación de servicios mediante la mejora de la oportunidad de acceso a los servicios bibliotecarios. Una biblioteca móvil proporciona el más flexible de los servicios de biblioteca, sin limitarse a una población en particular, al tiempo que es capaz de responder a las necesidades de las diversas poblaciones (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y Red de Bibliomóviles de Chile, 2014, p. 20).

Mototeca

La Mototeca, creada en el 2022 gracias al Estímulo Económico para la Cultura otorgado por el Ministerio de Cultura del Perú, es una biblioteca móvil que fomenta el hábito de la lectura y la escritura en zonas rurales. Su misión principal es acercar servicios de lectura, escritura y oralidad a las comunidades rurales de las provincias de Jaén y Cutervo, en la región de Cajamarca.

Esta biblioteca busca promover la lectura mediante el préstamo de libros, sesiones de lectura en voz alta y mediación de lectura dirigidas a diversos grupos de la comunidad, tales como niños en edad escolar, docentes, adultos mayores, madres gestantes y padres de familia. A través de sus servicios, la Mototeca aspira a convertir los libros en compañeros cotidianos y establecer un vínculo entre el libro, la lectura y el lector. Asimismo, promueve la escritura y la creación de historias relacionadas con el entorno local y la recuperación de conocimientos ancestrales.

La Mototeca valora el encuentro comunitario como actividad primordial para recopilar los saberes de la población y generar experiencias de lectura significativas. Su colección bibliodiversa sumerge a los lectores en el lenguaje metafórico, simbólico y poético de los libros, buscando la diversidad, la memoria y el agenciamiento comunitario. A través de programas y talleres se enfoca en fortalecer el tejido sociocultural, estimulando la imaginación, la creatividad y el desarrollo socioemocional de los miembros de las comunidades.

Hábitos de lectura

Los hábitos de lectura se definen como patrones de estudio planificado y deliberado que han alcanzado una forma de coherencia por parte de los estudiantes para comprender las materias académicas y su rendimiento (Owusu-Acheaw, 2014). Se entiende por hábito a una actividad recurrente en la vida diaria de una persona, que puede ser compleja o sencilla. Cuando hablamos de hábitos de lectura nos referimos a la acción de leer o realizar actividades relacionadas con la lectura en nuestra rutina.

Aina et al. (2011), al hablarnos de hábitos de lectura, nos menciona que todo parte del disfrute que esta te permita y también en la capacidad de las personas de aprender en cada área o disciplina que desempeñen. Es decir, que la lectura deberá permitirte estar preparado para crecer profesionalmente y para disfrutar tu vida, en consecuencia, la lectura es parte del consumo de información del día a día.

Los hábitos de lectura deben incluir el acto de leer y que esta actividad esté presente en su rutina diaria, además de ser considerada como una actividad para el disfrute o goce. Para medir los hábitos de lectura existen diversos indicadores, los cuales, aplicados al contexto, motivación, experiencia previa de lectura, permiten evaluar y medir las actividades de lectura que se realicen o los programas que se desarrollen en un espacio físico específico.

Promoción de la lectura

La definición con la que se trabaja la promoción de la lectura en la Mototeca, es la de Álvarez Zapata et al. (2008), consiste en una serie de actividades planificadas y dirigidas hacia el objetivo de cultivar y facilitar una conexión entre los lectores y las dimensiones culturales de la lectura y la escritura. Su propósito fundamental es provocar cambios significativos en la comprensión y las prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, tanto a nivel individual como comunitario.

A su vez, Yepes Osorio (2001) sostiene, que la promoción de la lectura es una acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o grupo a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso, de tal modo que sea asumida como una herramienta indispensable en el

ejercicio pleno de la condición vital y civil. La eficacia de la promoción de la lectura vendrá determinada por el nivel de comprensión que se tenga del proceso lector.

La promoción de la lectura es un proceso planificado y organizado que busca despertar en las personas y en la comunidad el interés por conocer, comunicar y crear a través de la lectura y la escritura, de manera tan natural como parte de su vida cotidiana. Las actividades de promoción de lectura tienen un objetivo específico por desarrollar y uno global que es siempre o casi siempre generar hábitos de lectura. Por ello, es importante definir claramente los objetivos que se persiguen y las características que debe tener la actividad.

Método

Participantes

Para este estudio se seleccionó una muestra representativa de niños beneficiarios de la Mototeca, biblioteca móvil que beneficia a 336 personas, de los cuales 52 tienen entre 7 y 9 años. Los participantes fueron elegidos al azar y tienen la misma condición económica, social y educativa, sus edades están comprendidas entre 7 a 9 años, donde el 55% eran niñas y el 45%, niños. Todos los participantes de la muestra son beneficiarios de la Mototeca y accedieron, al servicio de préstamo de libros y sesiones de mediación de lectura durante aproximadamente 10 meses antes de la aplicación de la encuesta. Previo a su participación en la Mototeca, los beneficiarios carecían de acceso a bibliotecas, servicios bibliotecarios, libros de calidad y talleres de lectura. En cuanto a su situación económica, residen en la región Cajamarca, considerada dentro del primer grupo con los mayores niveles de pobreza, según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021).

Instrumentos

Como parte del estudio se elaboró una encuesta (anexo 1) a una muestra representativa de 20 niños entre 7 y 9 años, elegidos al azar y de forma indistinta. Para el diseño de la encuesta se tomaron como base 7 preguntas de la encuesta realizada por Yubero y Larrañaga (2010) a escolares de Castilla-La Mancha, y se tuvo en cuenta 7 componentes para analizar la relación existente entre a) hábitos lectores, b) la influencia lectora, c) el acceso a la lectura d) la motivación lectora, e) la importancia de la lectura, f) la frecuencia de lectura y g) el momento y lugar de la lectura.

Esta encuesta está compuesta por 16 preguntas, de las cuales 3 contienen una escala de Likert que constaba de cinco puntos, 2 eran preguntas que permitían respuestas dicotómicas, 3 preguntas mixtas, 6 preguntas politómicas y 1 pregunta abierta, 1 de elección múltiple.

Procedimiento

Antes de llevar a cabo la encuesta, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los participantes, asegurando la confidencialidad de los datos y el anonimato de los niños.

La aplicación de la encuesta se realizó de manera individual, en un ambiente tranquilo y cómodo, durante los recorridos de la Mototeca. Antes de comenzar con la encuesta, se brindó a los niños una breve explicación sobre el significado de las preguntas y se aclararon posibles dudas. Se les recordó que no existían respuestas correctas o incorrectas, y se les animó a responder de manera sincera.

El tiempo estimado para completar la encuesta fue de aproximadamente 30 minutos por participante. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas y se aseguró a los participantes que no habría consecuencias negativas por sus respuestas.

Una vez finalizada la encuesta, se procedió a la recopilación de los datos, los cuales fueron registrados de manera cuidadosa y precisa. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico de los resultados obtenidos utilizando técnicas descriptivas.

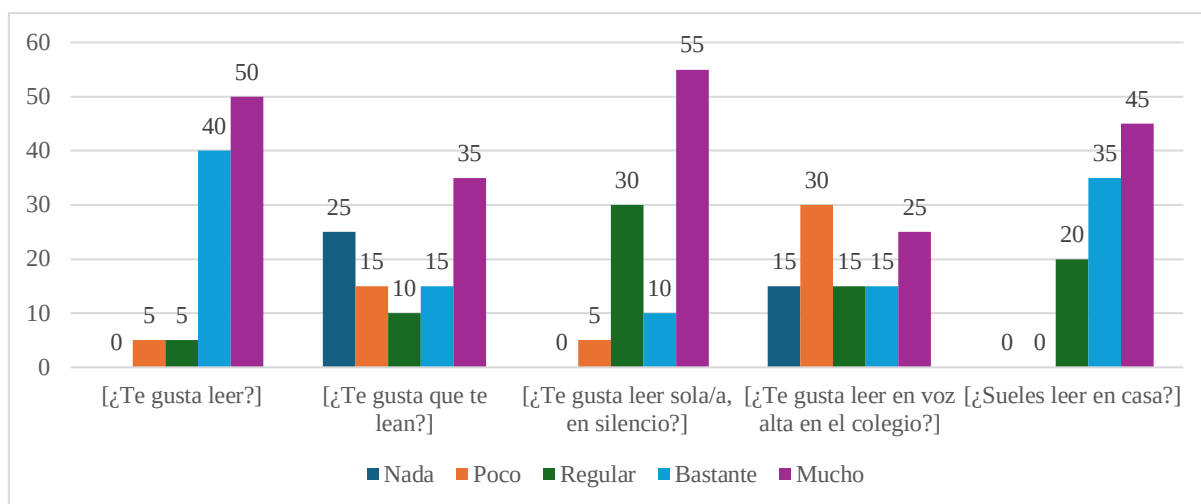
Resultados

Hábitos de lectura

Los resultados pueden apreciarse en la gráfica 1. La muestra revela que la mayoría de los niños tienen un alto nivel de gusto por la lectura. El 40% de los niños manifestaron que les gusta leer bastante, mientras que un 50% indicó que les gusta leer mucho. Solo un 5% mencionó que le gusta leer poco y otro 5% lo calificó como algo regular.

Respecto a si prefieren que les lean o leer solos, en el primero, el 35% manifiesta que les gusta mucho que les lean y el 55% prefiere leer solo o en silencio. El resultado que más difiere respecto a sus hábitos lectores es sobre la lectura en voz alta en el colegio, se observa que un 25% de los participantes manifestó que le gusta leer en voz alta en el colegio bastantes veces, al igual que un 15% que lo hace regularmente. Por otro lado, un 30% mencionó que lo hace poco, un 15% indicó que lo hace bastante y un 15% afirmó que no le gusta leer en voz alta en el colegio.

En cuanto a los hábitos de lectura en casa, los resultados revelan que un 45% de los participantes suele leer mucho en su hogar. Un 35% mencionó que lee bastante en casa, mientras que un 20% lo hace regularmente. Comparando con la lectura en el entorno escolar, en casa suelen leer más, lo que coincide con el acceso al libro que tienen con la Mototeca.



Hábitos de lectura en porcentaje

Las respuestas proporcionadas por los participantes con relación a por qué les gusta o no leer revelan una serie de motivaciones y percepciones asociadas a los hábitos de lectura. Las respuestas positivas destacan que a los participantes les gusta leer porque consideran que les proporciona sabiduría, inteligencia y aprendizaje. Mencionan que la lectura les brinda conocimientos interesantes, nuevas vivencias, historias bonitas y les permite aprender cosas nuevas. Algunos mencionan específicamente su gusto por ciertos tipos de libros, como las historias de Gerónimo Stilton o los libros ilustrados. Además, destacan que leer les enseña, mejora su velocidad de lectura y les ayuda a aprender a escribir palabras correctamente. Algunos también mencionan que les gusta leer debido a la presencia de dibujos en los libros.

En cuanto a las respuestas negativas o neutrales, se encuentran respuestas como «porque hay dibujitos» o simplemente «porque hay lecturas». Estas respuestas sugieren que la presencia de elementos visuales y la existencia de diferentes opciones de lectura son factores que influyen en su interés por la lectura.

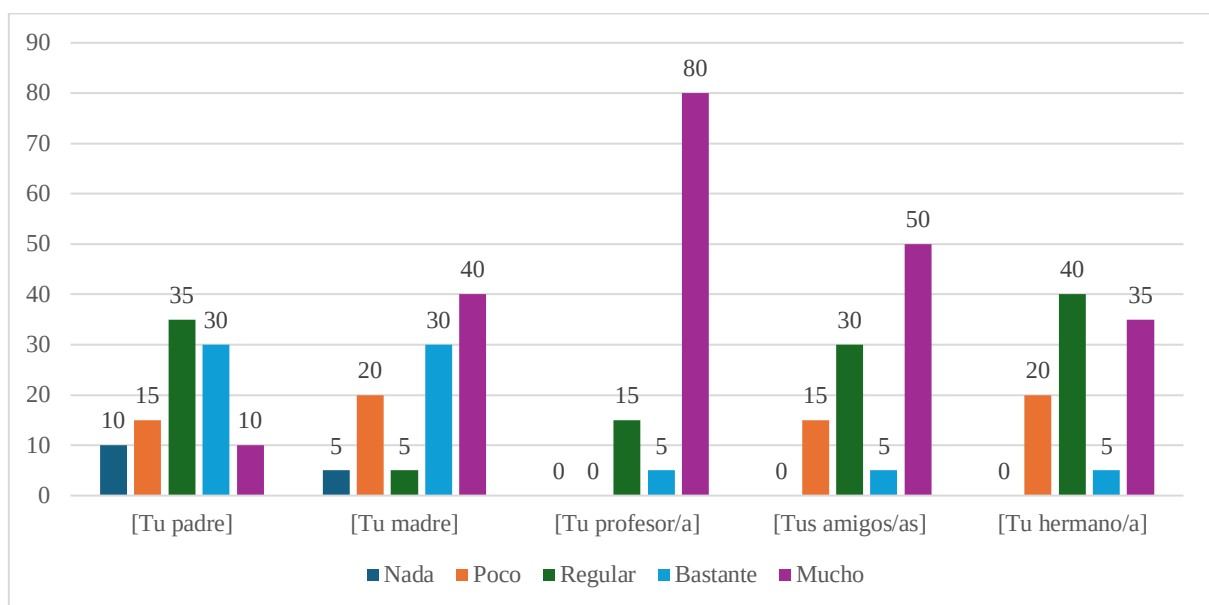
Influencia lectora

Los resultados obtenidos en el ítem de influencia lectora revelan la presencia de personas que leen en los hogares de los participantes y cómo perciben el gusto por la lectura en diferentes figuras cercanas a ellos. En cuanto a si existe una figura familiar que lee en el hogar, se observa que el 70% de los participantes afirma que alguien en su hogar lee. Esto indica que la lectura está presente en la vida familiar de la mayoría de los participantes.

Respecto a qué miembro de la familia lee en el hogar, se observa una variedad de figuras familiares, la mayoría menciona a la madre como una persona que lee (50%), seguida por el padre (20.83%) y otros miembros de la familia, como hermanos/as (25%) y tíos/tías (4.17%).

Estos resultados sugieren que tanto la madre como el padre desempeñan un papel relevante en la promoción de la lectura en el hogar, mientras que otros miembros de la familia contribuyen, pero en menor medida.

En cuanto a la percepción de los participantes sobre cuánto creen que les gusta la lectura a diferentes figuras cercanas, los resultados muestran que la mayoría de los participantes percibe un alto gusto por la lectura en su madre (40%) y su profesor/a (80%). Un porcentaje considerable de los participantes percibe un gusto regular por la lectura en su padre (30%) y sus amigos/as (50%). Estos resultados sugieren que las figuras cercanas, como la madre, el padre, el profesor/a y los amigos/as, tienen una influencia significativa en el fomento de los hábitos lectores de los participantes.



Percepción de la lectura en el entorno en porcentaje

Los resultados obtenidos en el ítem de influencia lectora respecto a las prácticas relacionadas con la lectura en el hogar revelan diferentes niveles de participación por parte de los padres.

Sobre si ven a sus padres leer en su tiempo libre, el 60% de los participantes menciona que sus padres leen de forma regular durante su tiempo libre. Sin embargo, un 10% indica que sus padres no leen en absoluto, y otro 20% que los ve leer poco. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los padres dedican tiempo a la lectura, existe un porcentaje considerable de participantes que no percibe esta práctica en su hogar.

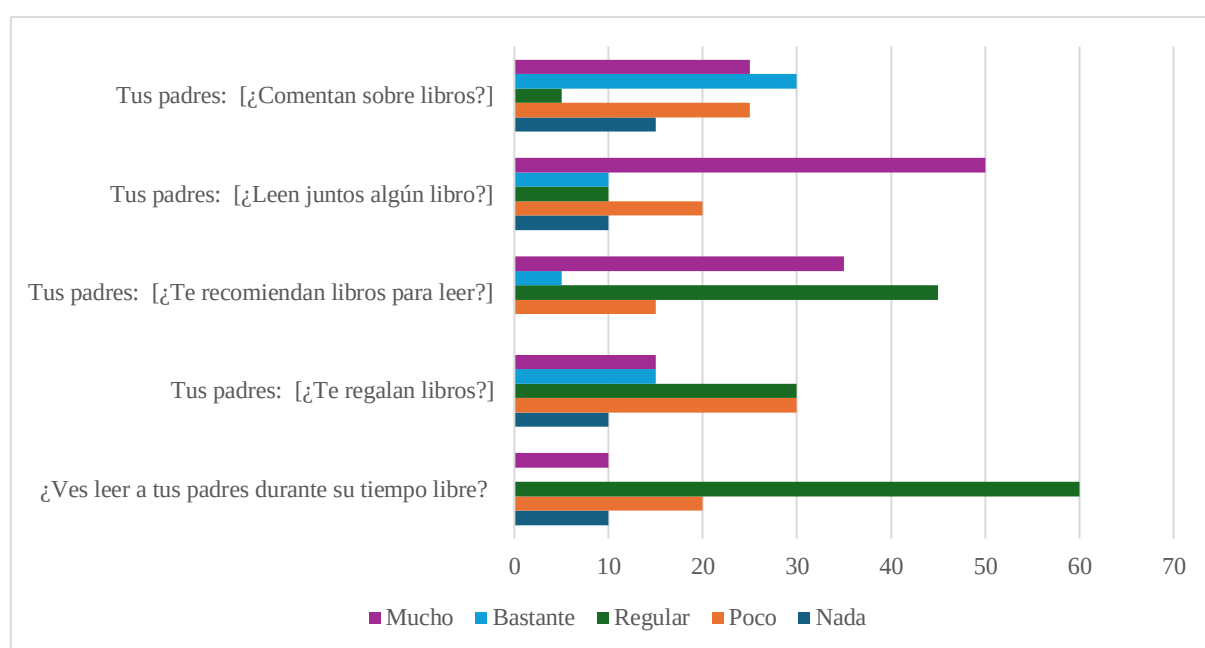
En relación con las acciones específicas de los padres respecto a la lectura, se ha identificado que un 30% indica que sus padres les regalan libros poco, mientras que otro 30% lo

considera una práctica regular. Un 15% sostiene que reciben pocos libros como regalo y otro 15% que los reciben en una cantidad considerable. Un 10% afirma no recibir libros de regalo.

En lo que se refiere a recomendaciones de libros, el 45% de los participantes indica que sus padres les recomiendan libros de forma regular. Un 35% menciona que reciben recomendaciones en una cantidad considerable, mientras que un 15% indica que las recomendaciones son poco frecuentes y un 5% afirma no recibir recomendaciones de libros por parte de sus padres.

En cuanto a si comparten un momento de lectura juntos, el 50% de los participantes menciona que sus padres leen juntos algún libro de forma regular. Un 10% indica que lo hacen poco frecuentemente, mientras que un 20% lo considera una práctica regular y un 10% que la lectura conjunta es una práctica poco común en su hogar.

Respecto a si comentan sobre libros, el 30% de los participantes indica que sus padres comentan sobre libros de forma regular. Un 25% menciona que reciben comentarios en una cantidad relevante, mientras que un 25% indica que estos comentarios son poco frecuentes y un 15% afirma que no se producen comentarios sobre libros por parte de sus padres.



Actividades relacionadas con la lectura en el hogar

Acceso a la lectura

Los resultados del ítem de acceso a la lectura muestran dónde los participantes encuentran regularmente libros y dónde leen los libros que están disponibles. La mayoría de ellos (65%) encuentra regularmente libros en la Mototeca, lo que indica que este espacio móvil de lectura tiene un impacto significativo en el acceso a materiales de lectura para los niños.

El 70% de los participantes lee los libros que están disponibles en la Mototeca, lo que muestra que no solo encuentran libros allí, sino que también los utilizan activamente para la lectura. En comparación, la escuela y la casa presentan porcentajes más bajos tanto en el acceso regular a libros (20% y 15%, respectivamente) como en la lectura de los libros disponibles en esos espacios (10% y 20%, respectivamente).

Importancia de la lectura

Los resultados del ítem de importancia de la lectura muestran una percepción positiva y unánime entre los participantes. El 100% de los encuestados afirma que considera que es importante leer. Al analizar las razones por las que leen, se observa que existen diversas motivaciones entre los participantes:

El 50% menciona que lee porque le gusta. Esto sugiere que una gran proporción de los encuestados tiene una motivación intrínseca hacia la lectura, es decir, leen por el simple placer y disfrute que les proporciona esta actividad. El 35% menciona que lee para aprender. Esto indica que una parte significativa de los participantes reconoce la lectura como una fuente de conocimiento y aprendizaje, lo que refuerza su percepción de la importancia de leer como una manera de adquirir información y ampliar sus horizontes.

Un 15% afirma que lee para evitar el aburrimiento. Esto propone que algunos participantes ven la lectura como una actividad entretenida y una forma de mantenerse ocupados y estimulados. Ningún participante afirmó que lee porque se siente obligado. Esto puede ser un indicio positivo, ya que indica que los encuestados no ven la lectura como una tarea impuesta o una carga, sino más bien como una elección personal y voluntaria.

Asimismo, ningún participante mencionó que lee específicamente para completar trabajos de clase. Esto puede indicar que los encuestados no ven la lectura únicamente como una actividad académica obligatoria, sino como una práctica que va más allá del ámbito escolar.

Frecuencia de lectura

Los resultados del ítem de frecuencia de la lectura muestran una alta participación y compromiso de los participantes con las actividades de lectura desde que inició la Mototeca.

En cuanto a la cantidad de libros leídos desde que comenzó la Mototeca, el 100% de los encuestados afirma haber leído más de cinco libros. Con relación al tiempo dedicado a la lectura, los resultados muestran que un 85% de los participantes indica que leen cada día. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados han desarrollado un hábito de lectura diaria. Un 15% menciona que leen cada semana. Aunque este porcentaje es menor, sigue siendo significativo y evidencia que algunos participantes tienen una práctica de lectura semanal. Ningún participante

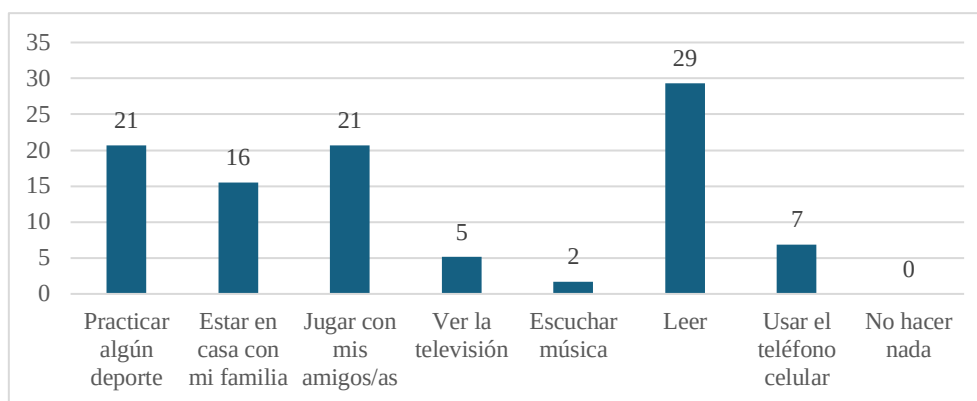
afirma que casi nunca lee, esta ausencia de respuestas negativas indica que ninguno de los encuestados ve la lectura como una actividad poco frecuente o esporádica.

Momento y lugar de la lectura

En cuanto al momento del día en que leen, los resultados muestran que un 70% de los participantes lee por la tarde. Un 30% menciona que lee por la noche, sugiere que algunos de los participantes prefieren la lectura como una actividad que realizan antes de dormir. Un 10% afirma que lee por la mañana, esta cifra es menor en comparación con las otras opciones, lo que indica que la mañana no es el momento más común para la lectura entre los encuestados y coincide con el tiempo que pasan en la escuela.

En cuanto al lugar donde suelen leer, los resultados indican que el 75% de los participantes suele leer en casa. Esto resalta la relevancia del hogar como el punto principal para la actividad de lectura entre los niños beneficiarios. Un 10% refiere que lee en el colegio, aunque este porcentaje es menor, señala que algunos de los participantes también encuentran momentos para la lectura durante su tiempo escolar. Un 5% afirma que lee en la biblioteca (Mototeca), aunque es una proporción menor, es relevante destacar que algunos de los participantes recurren específicamente a la Mototeca como un espacio para leer durante su visita a las escuelas.

En relación con las actividades que más les gustan hacer en su tiempo libre, los resultados muestran que un 29% de los participantes tiene como actividad preferida durante su tiempo libre el leer. Esto resalta el interés y disfrute que tienen por la lectura y sugiere que la actividad de leer es altamente valorada entre los niños beneficiarios. Practicar algún deporte y jugar con sus amigos/as también son actividades muy valoradas, con un 21% de menciones cada una. Estos resultados indican que la lectura compite favorablemente con otras actividades recreativas y sociales en términos de preferencias de tiempo libre. Estar en casa con su familia también es una actividad relevante, con un 16% de menciones. El uso del teléfono celular, ver televisión y escuchar música son actividades que obtienen porcentajes menores. Ningún participante menciona «no hacer nada» como una de las tres actividades que más les gusta hacer en su tiempo libre, esto muestra que todos los encuestados tienen preferencias activas y participativas en sus momentos de ocio, lo que es habitual en el entorno y contexto en el que viven.



Preferencias en tiempos de ocio

Discusión

Los niños beneficiarios de la Mototeca muestran un alto nivel de gusto por la lectura, siendo un 90% de ellos que afirma leer bastante o mucho, demostrando que los niños beneficiarios de la Mototeca presentan una actitud positiva hacia la lectura, lo que sugiere un ambiente propicio para el fomento de los hábitos lectores.

Respecto a la influencia lectora, la presencia de personas que leen en el hogar, como la madre y el padre, tiene un impacto significativo en los hábitos de lectura de los participantes. El hecho de que el 70% de los niños beneficiarios afirmen que alguien en su hogar lee, junto con la alta percepción de gusto por la lectura en sus figuras cercanas, como el profesor/a y los amigos/as, refuerza la influencia positiva del entorno familiar y social en el fomento de la lectura.

Se observa una variabilidad en los niveles de participación de los padres en prácticas relacionadas con la lectura, como regalar libros, recomendar lecturas, leer juntos y comentar sobre libros. Lo que guarda relación con el nivel socioeconómico rural en el que habitan, por lo que se sugiere fortalecer estas prácticas en el entorno familiar para consolidar hábitos lectores sólidos y duraderos en los niños beneficiarios.

Se destaca que la Mototeca juega un papel relevante en el fomento de los hábitos de lectura entre los participantes. El alto porcentaje (65%) de niños y niñas que encuentran regularmente libros en la Mototeca, así como el hecho de que el 70% lea los libros disponibles en este espacio, resaltando la importancia de la Mototeca como un espacio de lectura que permite el acceso al libro y la lectura.

El 100% de los participantes considera que leer es importante y esto se debe a la percepción positiva de la importancia de la lectura y las razones para leer varían desde el gusto y el deseo de aprender hasta evitar el aburrimiento. El hecho de que ningún participante mencione que lee por obligación o para completar trabajos de clase sugiere una valoración más profunda y autónoma de la lectura como una actividad significativa en sus vidas.

El 85% de los participantes lee cada día, lo que indica la formación de hábitos lectores sólidos y consistentes entre los niños beneficiarios de la Mototeca, este alto nivel de compromiso y participación en la lectura desde que inició la Mototeca resalta su impacto positivo en el fomento de los hábitos lectores, lo que se vincula con el momento y lugar de la lectura, la tarde es el momento del día más común para la lectura entre los participantes, y la mayoría de ellos prefiere leer en casa, sugiriendo que la lectura se ha convertido en una actividad significativa y placentera para los niños beneficiarios, y que el hogar es un ambiente propicio para su práctica.

La lectura destaca como una de las tres actividades más valoradas por los participantes, junto con practicar algún deporte y jugar con sus amigos/as, lo que afirma que la lectura compite favorablemente con otras actividades recreativas y sociales, y subrayan el interés y disfrute que los niños y niñas tienen por la lectura como una forma de ocupar su tiempo libre.

Los resultados del presente estudio respaldan que la Mototeca tiene un impacto positivo en el fomento de los hábitos de lectura entre los niños beneficiarios. La actitud positiva hacia la lectura, la influencia lectora en el entorno familiar y social, el acceso a la lectura a través de la Mototeca, la valoración de la importancia de la lectura, la frecuencia de lectura y el interés y disfrute por la actividad de lectura en el tiempo libre, son evidencias claras de la contribución positiva de la Mototeca en el desarrollo de hábitos lectores sólidos y consistentes y en la generación de experiencias de lectura significativas con las comunidades.

Estos hallazgos respaldan la relevancia de la Mototeca como un recurso efectivo para fomentar los hábitos de lectura en contextos rurales, y resaltan su potencial para mejorar el acceso y la participación en la actividad de lectura entre los niños. Se sugiere que, en futuros proyectos y programas de fomento de la lectura, se fortalezcan las prácticas relacionadas con la lectura en el entorno familiar y se continúe promoviendo la Mototeca como un espacio móvil de lectura que brinda oportunidades significativas de acceso a materiales de lectura y promoción de la actividad de lectura entre los niños y niñas en la región Cajamarca.

Referencias

- Aina, A.J., Ogungbeni, J.I., Adigun, J. A. y Ogundipe, T.C. (2011). Poor Reading Habits Among Nigerians: The Role of Libraries. *Library Philosophy and Practice* 1-9.
- Álvarez Zapata, D., Ocampo Molina, N., Giraldo Giraldo, Y., Guerra Sierra, L., Melgar Estrada, L. y Gómez Vargas, M. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 161-205.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Diálogos CIES Perú Sostenible Las Nuevas Cifras de Pobreza 2021*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3112613/Ver%20Exposici%C3%B3n.pdf>.
- Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2018). *Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales*. Minedu.

- <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112122_spa.
- Owusu-Acheaw, M. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: A study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice*, 1-23.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Pineda, R.A. (2019). *Propuesta para la creación de una biblioteca rural en la vereda de Apartadero-Ubaté*. https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/ 291.
- Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas y Red de Bibliomóviles de Chile. (2014). *Lecturas en movimiento Pautas IFLA sobre Bibliotecas Móviles*. <https://www.bibliomoviles.gob.cl/publicaciones/lecturas-en-movimiento-pautas-ifla-sobre-bibliotecas-moviles>.
- Yepes Osorio, L.B. (2001). *La promoción de la lectura: concepto, materiales y autores*. Comfenalco.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20.

Anexo

Anexo 1: Encuesta Hábitos de lectura - Mototeca

Datos generales

Nombres y Apellidos:	
Edad:	Caserío:

1. Hábito lector

Gusto por la lectura, hábito de leer de forma individual o colectiva y por elección propia.

Lee estas frases y dinos la importancia que tiene para ti cada una de las cosas que dicen:

1.1. Lee estas frases y dinos la importancia que tiene para ti cada una de las cosas que dicen:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
¿Te gusta leer?					
¿Te gusta que te lean?					
¿Te gusta leer sola/a, en silencio?					
¿Te gusta leer en voz alta en el colegio?					
¿Sueles leer en casa?					

1.2. Explica por qué te gusta o no leer.

2. Influencia lectora

Tener un referente lector

2.1. ¿Alguien en tu hogar lee?

- Sí
- No

2.2. ¿Quiénes leen en tu hogar?

- Papá
- Mamá
- Tío / tía
- Abuelo / Abuela
- Otro:

2.3. Cuánto crees que le gusta la lectura a:	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Tu padre					
Tu madre					
Tu profesor/a					
Tus amigos/as					

2.4. ¿Ves leer a tus padres durante su tiempo libre?

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Bastante
- Mucho

2.5. Tus padres:

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
¿Te regalan libros?					
¿Te recomiendan libros para leer?					
¿Leen juntos algún libro?					
¿Comentan sobre libros?					

3. Acceso a la lectura

Respecto al acceso a los libros que tienen los niños y niñas de los caseríos

3.1. ¿En cuáles de estos espacios encuentras regularmente libros?

- En casa
- En la escuela
- Otro

3.2. ¿Lees los libros que están en...?

- En casa
- En la escuela
- Otro

4. Importancia de la lectura

Hechos importantes que se le atribuyen a hábito de leer.

4.1. ¿Crees que es importante leer?

- Sí
- No
- Tal vez

4.2. ¿Cuáles son los motivos principales por los que lees?

- Porque me gusta
- Para aprender
- Porque me obligan
- Para no aburrirme
- Para completar trabajos de clase

5. Frecuencia de lectura

Frecuencia en la que leen por elección propia.

5.1. ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?

- Leo cada día
- Leo cada semana
- Casi nunca leo

5.2. ¿Cuántos libros has leído desde que inició la Mototeca?

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres
- Cuatro
- Cinco
- Más de cinco

6. Momento y lugar de la lectura

Qué momento del día se dedica a la lectura y en qué lugar se practica.

6.1. ¿Cuándo lees?

- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche

6.2. ¿Dónde sueles leer?

- En casa
- En el colegio
- En la biblioteca (Mototeca)

6.3. Entre las actividades que te proponemos, señala las tres que más te gustan hacer en tu tiempo libre:

- Practicar algún deporte
- Estar en casa con mi familia
- Jugar con mis amigos/as
- Ver la televisión
- Escuchar música
- Leer
- Usar el teléfono celular
- No hacer nada

¡Gracias por tu participación!

UN AÑO EN EL CLUB DE LECTURA MIRANFÚ: CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA LECTORA, MOTIVACIÓN Y RELACIÓN ENTRE SUS DOS ITINERARIOS LECTORES

Belén González Martín

Tutoras: Beatriz Moriano y Neus Lagunas (Universidad NOVA de Lisboa)

Resumen

Este trabajo describe la experiencia del club de lectura Miranfú durante su primer año (abril 2022-abril 2023), formado por trece mujeres incluyendo a la coordinadora investigadora de este trabajo. Los dos objetivos de este trabajo de investigación son, por un lado, mostrar de manera más informal y espontánea la experiencia del club mediante la descripción de sus características: origen, modalidad, lugar de las sesiones y desarrollo, perfil de las participantes y figura de la mediadora. Por otro, la formación y relación entre los dos itinerarios lectores del club, el primer itinerario compuesto por la selección de lecturas mensuales hecha por la coordinadora y el segundo itinerario surgido tras las recomendaciones y préstamo de libros entre las participantes. Además del contenido de ambos itinerarios, se trata de indagar sobre su relación, así como sobre la influencia de ambos itinerarios en la motivación y experiencia lectora de las participantes. La metodología utilizada es empírica y se basa, sobre todo, en la observación y análisis de las conversaciones, textos, audios y vídeos que las participantes han compartido durante el primer año del club. También se ha tenido en cuenta en la recogida de datos un cuestionario que se envió a las participantes para conocer mejor su perfil y sus impresiones y opinión sobre el club. En las conclusiones cabe destacar la influencia de los dos itinerarios en la motivación de las participantes, así como la conformación de un segundo itinerario más libre que es posible que cada vez interaccione más con el primer itinerario.

Palabras clave: club de lectura, experiencia lectora, motivación, relación, itinerarios lectores

“Deberíamos pensar que no se trata de hacer leer por obligación (no solo desde la escuela y las bibliotecas) y que más que formar lectores, deberíamos lograr personas que protagonicen su vida. Y es que cada uno de nosotros somos los personajes principales del texto que somos cada uno de nosotros, ese texto que vamos escribiendo diariamente en nuestro interior. Lo importante es buscar las vías adecuadas para que cada individuo, en cualquier edad, tenga la oportunidad de descubrir por sí mismo la lectura y las posibilidades de vivir más intensamente gracias a este descubrimiento”

(Marlasca, 2007, 111).

Introducción

Desde hace muchos años el ser humano ha tenido la necesidad de contar historias alrededor de un fuego, de un salón, de una plaza pública, así como de conversar y compartir sus impresiones y opiniones. “Desde el siglo XV nos encontramos con espacios dedicados específicamente a la conversación: las *academias* propias del Renacimiento italiano, los *salones* frecuentados por la élite nobiliaria francesa durante los siglos XVII Y XVIII, los *cafés* ingleses que se convirtieron en centros de opinión pública en el siglo XVIII y en España los liceos, ateneos y cafés del siglo XIX” (Marlasca y Sánchez García, 2017: 190).

Aunque todos estos espacios pueden entenderse como antecedentes de los clubes de lectura, hay que mirar a los Estados Unidos de principios del siglo XIX, tras la Declaración de la Independencia (1776), para encontrar los primeros grupos de personas que se asocian para leer libros y compartir su lectura (Marlasca y Sánchez García, 2015: 195). Los primeros clubes de lectura están formados por mujeres que buscan mejorar su formación. A partir de los años setenta este tipo de actividad empieza a extenderse al mundo anglosajón.

Se puede respirar la incipiente llegada de este tipo de clubes a España y comprender la situación de las mujeres en esa época en el libro *Escritoras* de Carmen G. de la Cueva (2023). En él se recoge parte de un artículo de María Lejárraga titulado “Para las que nunca se divierten” (Lejárraga, 1916), donde alienta a las mujeres de España a fundar clubes, “o si la palabra os asusta, “reuniones” (G. de la Cueva, 2023: 142-143):

Clubs de veinte, de doce asociadas; el caso es empezar; una cuota mensual para alquilar un piso modesto, pero nuevo; para pagar a la mujer que haga la limpieza, para tener lumbre en el invierno, para una alfombra, unas cortinas de batista blanca o cretona alegre, unas cuantas macetas; para pagar un abono a una librería circundante, a unas cuantas revistas y periódicos, de modas, si queréis, o de feminismo, o de economía doméstica, o, sencillamente, de literatura; [...] En resumen: un rincón nuestro, nuestro, lo repito [...].

Sin embargo, habrá que esperar bastantes años a que esos clubes se creen de manera formal y que haya constancia de su existencia. En España, el primer club de lectura se creó en 1985 en la biblioteca de Guadalajara por Blanca Calvo, su directora en aquel momento, y surgió al mismo tiempo que los clubes de las Bibliotecas Populares de Madrid, coordinadas entonces por la bibliotecaria Alicia Girón (Calvo, 2004; Marlasca y Sánchez-Gacía, 2015).

Desde aquellos años hasta la actualidad el número y la tipología de clubes de lectura no ha dejado de crecer y se han extendido más allá del contexto bibliotecario. Actualmente existen todo tipo de clubes de lectura. Si atendemos a lo público o privado nos encontramos con que cada vez más las bibliotecas públicas apuestan por los clubes de lectura como una forma de

despertar el gusto por los libros, así como de consolidar el hábito lector. Pero esta práctica alcanza también a la esfera privada, de ahí que los clubes de lectura se desarrollen en librerías, asociaciones, empresas, etc.

También, en función de dónde se reúnen, pueden ser presenciales o virtuales; las herramientas de la web 2.0 han dado lugar a otros tipos de clubes en los que pueden participar personas que se encuentren a muchos kilómetros de distancia y que no se tengan que reunir en un lugar físico. También hay clubes híbridos que, como el club Miranfú, se reúnen de forma presencial, pero hacen uso de alguna red social para mantener el contacto y que sus participantes se comuniquen sin necesidad de reunirse presencialmente todas las semanas.

Por el tipo de personas que forman el club, este también puede ser heterogéneo u homogéneo, en función de si lo componen determinados grupos sociales, como pueden ser femeninos, de estudiantes universitarios, de niños, etc. Por el tipo de lecturas puede estar especializado en un idioma, por géneros o temáticos (poesía, cómics, novela negra, ensayo, etc.) (Arana y Galindo, 2009: 125).

Tradicionalmente, las participantes han sido en su mayoría mujeres y, en líneas generales, todavía encontramos un porcentaje más elevado de participación femenina (Marlasca, Sánchez-García, 2015). Además, las estadísticas sobre hábitos lectores destacan que las mujeres leen más que los hombres; incluso los estudios sobre comportamientos lectores entre niños y niñas señalan que las chicas superan a los chicos en la categoría de lectores frecuentes y, asimismo, dedican más tiempo a la lectura en su tiempo de ocio (Yubero y Larrañaga, 2010).

En cuanto a la definición de lo que es un club de lectura, Blanca Calvo lo define como, “un grupo de personas que leen al mismo tiempo un libro. Cada uno lo hace en su casa, pero una vez a la semana, en un día y a una hora fijos, se reúnen todos para comentar las páginas avanzadas desde el encuentro anterior” (Calvo, 2004: 21). La frecuencia de las reuniones variará en función del club de lectura. Se pasa así de un acto íntimo como es el de la lectura en solitario a un espacio público en el que compartimos nuestras opiniones con los demás (Sánchez y Marlasca, 2017: 202). “Al comentar el libro, proyectamos en los personajes y las tramas parte de nuestras vivencias y de nuestros propios conflictos y, de alguna manera oculta pero válida, estamos hablando de nosotros mismos” (Arana y Galindo, 2009: 50).

Uno de los objetivos de los clubes de lectura, independientemente de su tipología, será, por lo tanto, el intercambio de opiniones y el diálogo en torno a la lectura elegida. Domingo Espinet (Marlasca y Sánchez, 2015: 203) señala otra serie de objetivos como leer por placer y acercar la biblioteca a nuevos públicos. Como consecuencia de ello, los clubes de lectura favorecen la comprensión lectora y fomentan el hábito lector, pero, además, “fomentan las

relaciones sociales y personales, ya que generalmente sus participantes realizan actividades en común que complementan la lectura y que los llevan a intercambiar conocimientos, cultura y ocio [...], en definitiva, contribuyen a compartir ciudadanía” (Sánchez-García y Yubero, 2015: 106-107).

Independientemente del objetivo de cada club, en todos aparecen una serie de elementos: los participantes, un coordinador y las lecturas. Asimismo, es necesaria “una correcta planificación tanto de las sesiones como de las actividades complementarias para que este se convierta en un verdadero espacio de encuentro e intercambio para sus participantes” (Marlasca, Sánchez-García, 2017: 204).

Como se verá a lo largo del estudio, no hay duda de que uno de los objetivos de las participantes del club Miranfú es compartir sus impresiones sobre las lecturas y verse enriquecidas por la opinión del resto de lectoras. A partir de ahí se crea un espacio propio y único que crece en confianza y complicidad a medida que se construye un bagaje común, no solo de lecturas sino también de artículos, *post de Instagram*, entrevistas, citas, canciones, conversaciones personales, etc.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar la formación y relación de los dos itinerarios lectores del club Miranfú. Por un lado, el itinerario propuesto por la coordinadora con las lecturas mensuales, de carácter más reflexivo, planificado y sustentado también con otras actividades. Por otro, el itinerario que de forma espontánea el grupo ha creado y crea con el préstamo de libros entre las participantes, las lecturas sugeridas, intercambio de *post de instagram*, de artículos periodísticos, poemas etc.

El segundo objetivo es la descripción de las categorías del club Miranfú, que ayudarán a analizar las características concretas y específicas de este y la discusión y resultados del objetivo principal de investigación.

Se parte de la hipótesis de que los dos itinerarios literarios del club Miranfú se relacionan. Se trata de ver las consecuencias de esta conexión en la motivación de las participantes, en la experiencia de compartir, en su competencia lectora, en la educación literaria, en la evolución de sus hábitos lectores, así como en la búsqueda personal de sus propias lecturas y de acercamiento a otros libros y autores que, de otra forma, no hubieran conocido.

Método

La metodología utilizada para la realización de este trabajo es empírica y se basa en la experiencia de la investigadora que actúa como observadora participante, ya que está inmersa en el club de lectura junto con el resto de las lectoras. La investigación abarca un año de la experiencia lectora del club Miranfú, desde abril de 2022 al mes de abril de 2023. El club inició

su andadura con 13 participantes, incluyendo a la coordinadora. Este trabajo analiza los testimonios y opiniones de 9 lectoras que llevan un año en el club, así como el de una participante que se incorporó más tarde y lleva 7 meses, y el de dos más que participaron en los últimos meses.

Gran parte de la obtención de datos se sustenta en la relectura y análisis de algunas de las conversaciones mantenidas entre las participantes a través de *Telegram* desde abril de 2022 hasta noviembre de 2022. En ellas se encuentran textos, imágenes, vídeos y audios. A través de esta red social se han compartido, además de las impresiones sobre las lecturas, otros temas ligados a ellas junto a recomendaciones de libros, películas y canciones, vídeos propios, audios leyendo pasajes de los libros compartidos, *post de Instagram* de cuentas que las inspiran, fotografías de paseos por la naturaleza o de las vacaciones, lecturas de cuentos clásicos etc. Los datos que se han obtenido son principalmente analizados desde una metodología cualitativa de investigación. Una fuente de información tan rica ha sido imprescindible, por ejemplo, para hacer un listado de los libros que se han prestado entre las participantes en las reuniones presenciales y que forman parte del segundo itinerario lector.

La relectura y la toma de apuntes de una selección de dichas interacciones en *Telegram* han servido para analizar y elaborar las categorías del club Miranfú, así como para evidenciar algunos resultados de la investigación.

Otra fuente de información para analizar el club procede de las notas en forma de diario que la coordinadora ha recogido en las reuniones virtuales y presenciales del club. El objetivo inicial a la hora de recoger dichos datos era hacer un breve resumen y enviarlo por correo electrónico a aquellas participantes que no hubieran podido asistir a las reuniones. Además, dichos resúmenes han sido muy útiles en la investigación para recordar las fechas exactas de las sesiones, su contenido, anécdotas que se contaron, así como títulos de álbumes ilustrados que la propia coordinadora leyó en voz alta.

Las lecturas también se han ido introduciendo a través de *emails* donde la coordinadora hacía una semblanza del escritor o escritora con datos curiosos. Las reacciones a los *emails*, bien contestando a estos o bien a través de *Telegram*, también se han tenido en cuenta a la hora de investigar.

Finalmente, con el fin de sistematizar algunas opiniones de las participantes y recopilar datos básicos para la investigación, se han registrado las respuestas de las lectoras a través de un cuestionario elaborado en *Google forms* y aplicado en abril de 2023. Dicho cuestionario se envió a las 12 participantes del club junto con una declaración de consentimiento en la que se les aseguró la confidencialidad y el tratamiento anónimo de sus datos, así como de la posibilidad de desistir en cualquier momento de la participación.

El cuestionario consta de algunos datos objetivos que serán analizados de forma cuantitativa como la edad, actividades de ocio, profesión, número de hijo/as y edades para conocer el perfil de las participantes, y de 26 preguntas y 13 subpreguntas de carácter más subjetivo analizadas de forma fundamentalmente cualitativa y en el que se les pide en la mayoría de los casos una opinión. Algunas de las preguntas son cerradas, pero se ha procurado un equilibrio entre preguntas abiertas y cerradas y se ha dado la oportunidad, gracias a las subpreguntas, de explicar y matizar algunos aspectos de las preguntas cerradas, ya que los datos que se querían recabar eran, sobre todo, adecuados para un análisis cualitativo.

El cuestionario se incluye como anexo y sus resultados han servido para complementar las otras fuentes de información y completar el perfil de las participantes, indagar sobre sus motivaciones al inscribirse al club de lectura, el cumplimiento o no de sus expectativas, el tiempo que dedican a la lectura, temas que más les han gustado de las lecturas propuestas, si leen de forma diferente desde que están en el club y otras reflexiones que ayudan a conocer las categorías del club Miranfú y a conocer los dos itinerarios literarios y sus características.

A través de la lectura y relectura de todo el material, la observación directa, la toma de apuntes y la elaboración y análisis de las respuestas al cuestionario, se han obtenido los datos para la investigación. El marco teórico y el análisis de las categorías se han elaborado gracias a la lectura de las diferentes referencias bibliográficas que aparecen al final del trabajo y que han sido imprescindibles, no solo para la investigación del trabajo, sino también para avanzar en la mejora y conocimiento de un club de lectura y en poder hacer una evaluación del mismo, así como para plantear retos de cara a un futuro.

Para el trabajo de investigación se ha contado con la colaboración de las 12 participantes, a las cuales se les ha asignado, respectivamente, un código de identificación como lectoras en este estudio. De este modo, a partir de ahora nos referiremos a ellas como L1, L2, L3 y así hasta 12.

Club Miranfú

Origen

El club de lectura Miranfú anunció su creación en el mes de marzo del año 2022. La coordinadora dio el paso después de la inspiración que supusieron los directos en *Instagram* de la librería *Amapolas en octubre* y de su anfitriona, Laura Riñón Sirera, durante la pandemia, cuyas recomendaciones literarias le llevaron a descubrir nuevos libros e indagar cada vez más en la literatura de adultos, principalmente novela. El impulso definitivo llegó con el Máster de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil del CEPLI (Centro de Estudios de promoción de la Lectura y Literatura infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha) y, más concretamente, con

el módulo dedicado a las bibliotecas, donde había un apartado que versaba sobre los clubes de lectura. A partir de ahí se hizo realidad el deseo de formar un grupo donde compartir todas esas lecturas que la coordinadora estaba descubriendo y compaginarlas con otras que había leído hace tiempo, sobre todo álbumes ilustrados: “Mi objetivo y deseo con este club es que nos sintamos bien a través de la lectura, descubrir libros tesoro, textos que nos hagan vibrar y pasar muy buenos ratos y enriquecernos con las reflexiones de todos los miembros del club”.

La publicidad sobre el club se envió mediante breves y visuales *post de Instagram*. Dicha publicidad y el boca a boca hizo que el 3 de abril pudiese tener lugar la primera reunión del club con 13 participantes.

Modalidad

El club Miranfú nació como un club virtual, pero se dejaba abierta la posibilidad de elegir la modalidad entre los participantes e, incluso, de que fuera un club híbrido. Las tres primeras reuniones fueron virtuales y a partir del 19 de junio de 2022 pasaron a ser presenciales.

Para mantener el contacto diario se dio a elegir la conformación de un grupo a través de *Facebook* o *Telegram*. Esta última fue la red social elegida y constituye una valiosa fuente de información e investigación para conocer la idiosincrasia y el recorrido del club Miranfú. Cada mes la foto del grupo está presidida por la portada del libro o libros que se están leyendo. Los comentarios más importantes, como las páginas que se van a leer cada semana, se fijan para que las participantes no se pierdan.

Cada semana se comentan voluntariamente las páginas correspondientes y esos comentarios a veces llegan en forma de video, fotografía, *post de Instagram*, un artículo sobre el autor del libro, una reflexión a través de un audio o una película. Los comentarios, a veces, tienen relación con la vida personal de las participantes. Gracias a este contacto virtual se mantienen la motivación intrínseca y extrínseca, la complicidad y los lazos de comprensión y amistad entre los miembros del club.

Se podría decir entonces que el club de lectura Miranfú es un club híbrido que se reúne de forma presencial una vez al mes, pero cuya herramienta de contacto diario es una red social, *Telegram*, a través de la cual se desarrolla la mayor parte de la actividad.

En el cuestionario realizado las participantes han mostrado su clara preferencia por las reuniones presenciales. Todas están de acuerdo en que estas facilitan el contacto humano, hay más participación, cercanía y confianza, todo lo cual propicia un ambiente distinto y único que enriquece muchísimo más al club. Para L5 “Es importante el contacto social del Club. Me encantan nuestras reuniones, el calor de la gente, el picoteo que hacemos siempre... Con las reuniones virtuales, aunque posibilitan compartir opiniones y puntos de vista, se pierde mucho

el calor del contacto humano". A L6 le "parece fundamental el contacto directo con las personas. Sin distracciones, mirándonos a los ojos. La experiencia es completamente distinta". Por su parte, L9: "Es más cercano y es una oportunidad para integrarnos a nivel humano, el contacto es muy importante y la conexión que se tiene a nivel presencial no se tiene igual a través de la pantalla". L8 justifica así su preferencia por los encuentros presenciales: "Por todo lo que ocurre en las reuniones, el ambiente increíble de intercambio que se crea y todo lo que aprendo sobre la lectura y la vida. Y porque me interesa todo sobre estas mujeres extraordinarias que forman parte del club, desde los libros que me recomiendan a sus vivencias y su forma de ver la vida".

Los encuentros presenciales han sido imprescindibles para que se formara el segundo itinerario lector del club, ya que eso ha posibilitado el préstamo e intercambio de libros. En este sentido y al preguntar sobre las actividades del club y por qué sí o por qué no les parecían adecuadas, L5 afirmó: "El club de lectura no sólo está enfocado hacia los libros que vamos leyendo y las reuniones para compartir nuestros puntos de vista y las citas que nos hayan podido "llegar" más, o parecido más interesantes... También compartimos lugares relacionados con los autores, o con las lecturas, que resultan maravillosos. Hemos visitado, así mismo, varias librerías con encanto que podrían considerarse verdaderos museos o "templos del saber", y que resultan mágicas y acogedoras al máximo. Y hemos cogido la costumbre de intercambiarnos entre nosotras libros que nos han resultado interesantes o nos "han tocado la fibra".

En la misma pregunta del cuestionario, L6 hace referencia a la interrelación entre el mundo virtual y presencial del club: "Tenemos un mundo virtual y uno real que se complementan a la perfección con una guía que, con delicadeza y respeto, nos va mostrando por dónde ir".

El perfil de las participantes

Aunque el club se dirigía a un público adulto, desde el principio solo se apuntaron mujeres, algo que suele ser habitual en los clubes de lectura y que Blanca Calvo señala como una característica de estos (Calvo, 2004: 24).

La edad de las participantes está entre los 42 y los 55 años. La mayoría se apuntaron a través de *Instagram* y posteriormente ha sido también el boca a boca lo que ha hecho que el grupo sufra algún cambio, pero, como se adelantó en la metodología, en el estudio participan 13 mujeres, incluyendo a la coordinadora, cuyo tiempo de permanencia en el club es desigual.

Todas tienen hijos menos una y casi todos los hijos son menores de edad, entre los 6 y los 17 años. Todas trabajan fuera de casa una media de 35 horas semanales, ninguna menos de 21 horas y algunas llegan a trabajar más de 40 horas semanales.

Entre sus actividades de ocio se encuentran, además de la lectura, el cine, la música, los viajes, escuchar pódcast, hacer deporte, ir al teatro, los paseos por la naturaleza, pasar tiempo en familia y conversar con los amigos.

En cuanto al tiempo dedicado a la lectura semanalmente, más de la mitad de las participantes le dedica unas 7 horas, y cuatro de ellas unas 3 horas, es decir, de 3 a 7 horas, lo que da una media de 5 horas por semana. Se parte de la base de que a todas les gusta la lectura pero hasta el momento en que se inscribieron en el club las obligaciones y, a veces, el cansancio, les impedía hacerlo. Al comienzo de la actividad, en el chat de *Telegram* L4 decía: “me encanta leer desde que recuerdo. Mi madre nos fue enganchando a todos con cómics, cuentos y clásicos, y a partir de ahí fue fácil seguir; ahora, como ha comentado L7 todos los líos roban tiempo y lo he dejado más de lado, y voy buscando tiempo para retomarlo”. En la reunión presencial del 23 de abril, L9 comentaba que gracias al club ha recuperado el hábito lector: “antes, el cansancio y las obligaciones me atrapaban, ahora la lectura es como un ritual, es mi momento”. La misma participante mandó a través de *Telegram* en diciembre la foto de una butaca que se había autorregalado para leer y tener su rincón de lectura. Asimismo, L3, al escuchar a L9 contaba que le había pasado lo mismo: “ahora ya no veo la tele y dedico ese rato a la lectura”.

El 83,3% de las participantes nunca había participado en otro club de lectura y, de acuerdo con el cuestionario, además de los motivos señalados (la falta de tiempo, el cansancio y las obligaciones), han indicado otra serie de causas para apuntarse al club. Para L1 “hablar de libros” y para L2: “siempre quise apuntarme a un club de lectura, compartir y debatir sobre literatura. Me gusta pertenecer a una comunidad con intereses comunes”. Ese mismo incentivo comparten casi todas las participantes. Asimismo, apuntarse al club es una forma de retomar la lectura y obligarse a leer, volver a recuperar ese hábito: “Llevaba mucho tiempo leyendo solo libros divulgativos y me apetecía volver a otro tipo de libros. Además, era una forma de volver a crear un hábito que tanto bien me hace y compartir esta afición con otras personas también me apetecía mucho.” (L12); “Quería retomar la lectura como placer tras muchos años leyendo solamente por motivos profesionales (investigación, oposiciones...)” (L10).

También aparece el deseo de ampliar sus horizontes literarios, más allá de los libros comerciales: “Me encanta leer y lo tenía abandonado por priorizar otras cosas. Quería volver a motivarme conociendo libros nuevos y especiales más allá de los best seller” (L9); “Retomar la lectura y conocer títulos menos comerciales” (L3); “Animarme a leer obras diferentes” (L4).

Por último, es importante destacar el interés por buscar un espacio y un tiempo propios: “Suelo posponer la lectura por otras cosas importantes para otros y era una manera de encontrar un espacio para mí” (L8).

El 66,7% de las participantes ha cambiado su perspectiva de lo que es un club de lectura. Casi todas ellas señalan, sobre todo, su sorpresa ante las relaciones personales y los lazos que se crean entre las participantes, así como el enriquecimiento personal que proporcionan dichas relaciones y conversaciones. Así lo expresa L2: “Este club ha superado con creces cualquier expectativa que pudiera tener. No sólo compartimos las lecturas que leemos en común, sino que es una escuela de vida. Aprendemos mucho unas de otras, de la experiencia y punto de vista de las demás y compartimos con generosidad los encuentros presenciales y *online*”. También otra de las integrantes dice: “no pensaba que se establecieran relaciones tan personales y tan enriquecedoras” (L4) y también L6: “Nunca pensé que acabaríamos formando un grupo tan enriquecedor e inspirador ni que acabaríamos intimando tanto. Creí que pertenecer a un club de lectura sería algo más distante y neutro. Me ha sorprendido gratamente.” Lo mismo expresa L10: “Pensaba que un club de lectura me aportaría muchas cosas positivas en cuanto a la manera de apreciar la literatura y disfrutarla, pero este grupo va mucho más allá. Lo que aporta a nivel humano es increíble, la generosidad de todas las participantes a la hora de compartir visiones y experiencias.” y L12 “No me imaginaba la experiencia tan grata que está siendo [...]. Compartir la lectura con otras personas es una experiencia muy enriquecedora, es una forma de ahondar más en las obras e incluso nos permite conocer a las personas que componemos el club. Las actividades que hacemos me encantan y han abierto mi horizonte literario”. En definitiva, como señala L3 “vamos tejiendo esos lazos invisibles que unen a través de las palabras”.

Lugar y desarrollo de las sesiones

Al principio el club se desarrolló de manera virtual y se utilizaron las siguientes herramientas: *Telegram*, correo electrónico y *Teams* y/o *Zoom*. A partir del 19 de junio de 2022 las reuniones pasaron a ser presenciales.

Las tres primeras reuniones presenciales se celebraron en el porche de la casa de la coordinadora del club, aprovechando el buen tiempo, y tuvieron lugar en junio, julio y septiembre. Se trata de un espacio acogedor donde se intenta estar cómodo y buscar la disposición para que todas se vean las caras (Alonso et al., 2000: 8). Para acompañar la mesa y la conversación cada una de las participantes llevó algo de comida y/o bebida. Después de ver la evolución del club, la elección de este lugar parece importante, sobre todo al principio, porque propició un ambiente acogedor, personal, en el que se podía opinar de manera distendida, sin ruido y sin límite de tiempo, de ahí que las reuniones se alargasen más de 2 horas, incluso alguna llegó a las 4 horas.

También se tuvo en cuenta la ambientación de las lecturas para buscar lugares de reunión que tuvieran alguna relación: este fue el caso de las lecturas *Amapolas en octubre*, *Caperucita en Manhattan* y *Malte vive en mi jardín*.

Para comentar la novela de Laura Riñón Sirera la reunión se hizo en la librería *Amapolas en octubre*, que lleva el nombre de la novela homónima. La librería “Amapolas en octubre” se encuentra en la C/Pelayo de Madrid y es un espacio íntimo, muy cuidado, donde se respira literatura, vida y pasión por los libros. Ya se ha comentado que esta librería junto con su anfitriona, a través de sus directos de *Instagram*, constituyeron una inspiración y una inyección de optimismo y energía para muchos de sus usuarios durante la pandemia. En el chat de *Instagram* las alusiones a la librería y sus libreras es muy frecuente; además, en el cuestionario, al preguntarles sobre la actividad que les había parecido más significativa y por qué, todas las que asistieron a esta reunión señalaron que fue el encuentro con Laura Riñón Sirera. Así L1 afirmaba “La reunión que hicimos con una escritora. Fue la primera escritora que he conocido en persona y fue curioso conocer cómo trabaja, la motivación, el método. Muy enriquecedor”. También L2 escribe: “La reunión que hicimos en la librería Amapolas en Octubre comentando el libro del mismo nombre y con la autora y dueña de la librería. Ese día fue muy especial, salí flotando de allí. No lo olvidaré”. L8: “La reunión que tuvimos en la librería “Amapolas” con la autora del libro *Amapolas en octubre*. Estar con la persona que escribió un libro que me ha llegado tanto me pareció increíble. El ambiente que se generó entre todas fue espectacular y la librería me cautivó”. Asimismo, L12 escribe: “La visita a “Amapolas librería” en la que comentamos con Laura su obra. Respondió a todas nuestras curiosidades y fue muy generosa”.

En cuanto a *Caperucita en Manhattan*, la reunión presencial se desarrolló en el taller y horno de Maribel, pastelera artesana y creadora de “Dulceluru”, espacio ubicado en Valdemorillo (Madrid). El objetivo de la coordinadora era buscar un espacio mágico que recordase a la pastelería “Dulcelobo”, espacio ficticio de la novela. Fue un verdadero privilegio poder comentar la novela de Carmen Martín Gaité en este espacio mientras las participantes del club degustaban un té acompañado de bizcochos que hacían honor a la famosa receta de la tarta de fresa de *Caperucita en Manhattan*.

Para comentar *Malte vive en mi jardín* se eligió un restaurante tranquilo rodeado de plantas que se encuentra en Majadahonda (Madrid) y cuyo ambiente y decoración recuerdan a un jardín.

Casi todas las reuniones han ido acompañadas, como se ha señalado, de comida y bebida, la mayoría de las veces aportada por las propias participantes, de ahí que, a modo de broma, la reunión presencial de septiembre se apodase “Mujeres que leían y que comían”, haciendo así referencia al libro de Rosa Huertas que iban a comentar.

En este sentido, es muy significativo este párrafo de Isabel Sánchez García cuando habla de la lectura compartida en los clubes de la Comunidad de Madrid (2011:76):

Nos ha resultado gratificante observar la implicación de estas mujeres en el club. No sólo comparten lecturas; convierten las reuniones para comentar el libro en actos sociales acogedores en los que comparten también pasteles realizados por ellas acompañados de té o infusiones. Para ellas el club de lectura ha sido un punto de encuentro para conocerse y seguir con su relación más allá de las paredes físicas que constituyen el club de lectura.

Desde enero de 2023 las reuniones se programan trimestralmente con el fin de que las participantes tengan más tiempo para organizarse, tanto para las lecturas como para asistir a las reuniones y/o excursiones. La reunión del primer aniversario del club Miranfú se hizo adrede en el porche de la casa de la coordinadora, ya que la cercanía a sus domicilios y la flexibilidad horaria hizo que pudieran asistir más lectoras. La coordinadora tenía algunas sorpresas preparadas que marcaron el desarrollo y el ambiente de la reunión. Además de leerles el poema “Carpe Diem” de Braulio Ortiz Poole, el cual se había leído en una de las primeras reuniones *on line* del club, les preparó dos actividades más, una literaria y otra que tiene un significado especial para el club: la coordinadora había recibido por su cumpleaños un tronco convertido en mesa con la palabra “Miranfú” grabada y una vela, que soplaron entre todas para celebrar su primer año.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, hay que diferenciar las sesiones virtuales de las sesiones presenciales. Las sesiones virtuales no duraron más de hora y media. Al principio aparecieron algunos problemas técnicos, pero se solucionaron sobre la marcha.

Las tres primeras reuniones fueron virtuales y era cuando el grupo se estaba conociendo. A unas les costaba hablar más que a otras pero, en general, hubo bastante participación. El objetivo de la primera sesión fue, sobre todo, que las participantes se fueran conociendo, ponerse cara y perder un poco el miedo a la cámara e ir cogiendo poco a poco confianza.

El libro con el que comenzó el primer itinerario lector fue el álbum ilustrado *Gran panda, pequeño dragón*, de James Norbury. La mediadora lo eligió porque considera que tanto el contenido del libro como el género contribuyen a aumentar el placer de la lectura, así como al desarrollo del hábito lector. Su formato, sus frases e ilustraciones llegan a todo el mundo y se han relacionado más de una vez con el resto de los libros y con algunas vivencias personales.

Tanto en las reuniones virtuales como en las presenciales la mediadora siempre ha llevado un guion flexible al que recurría al principio de cada reunión y cuando era necesario para retomar el hilo de algunos temas o conversaciones. Tanto en unas como en otras ha iniciado la sesión con alguna frase significativa del libro. Como veremos en la categoría dedicada a la figura

de la mediadora, el objetivo es que casi todos los miembros participen pero que lo hagan de forma voluntaria, intentando sacar lo mejor de cada una de las lectoras.

Como señala Blanca Calvo, es interesante hacer una rueda de conclusiones al final de la sesión; es una buena forma de conseguir la participación de las personas más reservadas (Calvo, s.f.).

Aunque el diálogo siempre surge a raíz de un tema de la lectura, es recurrente que luego cada una lo relacione con su vida y anécdotas personales. Cada una aporta algo muy valioso y único, tal y como reza uno de los textos del canon del club Miranfú, *El niño, el topo, el zorro y el caballo*, Charlie Mackesy: “Recuerda que importas, que eres valioso, que eres amado y que añades a este mundo cosas que nadie más aporta” (2020:118).

La figura de la coordinadora

La figura del coordinador es otra pieza fundamental de un club de lectura. Debe encargarse de seleccionar las lecturas, en este caso el primer itinerario, de organizar las reuniones y de estar pendiente de los participantes. Ser un buen mediador conlleva ser un buen lector, ser curioso y estar ávido de nuevos libros y atento a todo aquello que pueda enriquecer al club y, como es el caso del club Miranfú, todo aquello que haga honor a su nombre y que pueda sorprender. El nombre del club, “Miranfú”, surgió tras un debate en *Telegram* entre todas las participantes. Después de leer *Caperucita en Manhattan*, la coordinadora propuso el nombre “Miranfú”, que era la palabra que decía la protagonista de la novela, Sara, cada vez que le iba “a pasar algo diferente” o que se iba “a llevar una sorpresa”. Como el club les depara tantas sorpresas y no se sabe todo lo que está por llegar, todas las participantes estuvieron de acuerdo y se ha convertido en una palabra mágica que utilizan cada vez que viven alguna casualidad o momento especial personal y que guarda relación con las lecturas del club.

Lo ideal es que el mediador sea una persona imaginativa, que busque fuentes de información fiables para encontrar buena literatura, abierta a las nuevas tecnologías y a la novedad, que esté pendiente de los gustos de los participantes y que sea capaz de enriquecer al club con otras artes inspiradas en la lectura y que enriquecen el día a día: el cine, la música, el teatro, los pódcast, las redes sociales con cuentas interesantes de *Instagram*, las librerías, etc. Una frase inspiradora o una canción anima el chat del club, lo hace agradable y despierta la curiosidad.

El mediador debe de buscar la inspiración donde menos lo espere para que cada lectura y cada encuentro sea único y diferente. Aunque se siga cierta estructura, rutina o guion, debe de introducir pequeñas píldoras motivadoras para que el club se mantenga vivo y no decaiga el interés. De aquí se puede deducir también la importancia de la flexibilidad.

Otro aspecto esencial es saber escuchar: “el buen conversador es alguien que sabe escuchar. Es esta una de las tareas más difíciles” (Arana y Galindo, 2009: 54). Primero, a través del chat de *Telegram*, dejando que las participantes comenten, pero también en las reuniones presenciales, intentando no acaparar la atención ni los tiempos.

Benedetta Craveri sigue la misma idea y sostiene que el conversador de talento “No busca su lucimiento personal, sino permitir y animar a los demás para que saquen lo mejor de sí mismos” (Arana y Galindo, 2009: 53).

Aunque parezca evidente es muy importante la pasión, que sepa transmitir su entusiasmo y amor por los libros al grupo. Como apunta Begoña Marlasca que sean “personas que, aunque no hayan leído cantidades ingentes de libros, sepan transmitir con afecto los buenos libros que hayan leído, aunque sean pocos” (Marlasca, 2007: 112).

También el coordinador debe estar dotado de sensibilidad y empatía. En un grupo de quince o veinte personas, “los libros que leemos y las conversaciones pueden estar haciendo revivir en algunos de los participantes episodios dolorosos de su propia vida” (Arana y Galindo, 2009: 79).

Como es habitual y siguiendo los preceptos anteriores, la mediadora del club Miranfú es la encargada de seleccionar las lecturas y el itinerario lector que veremos más adelante. En este caso en concreto y, a medida que el club avanza, esta figura tiene cada vez más en cuenta los gustos de las participantes y su itinerario lector anterior, con el fin de que la lectura sea más placentera pero también novedosa y que pueda aumentar, además, la competencia literaria de las lectoras.

El perfil deseable en un coordinador de un club de lectura encaja perfectamente con este perfil de Marguerite Yourcenar en *Memorias de Adriano* (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2020: 25):

Alguien que volvería a leer con nosotros por vigésima vez, si es necesario, una página cuestionable; alguien que nos saca de las estanterías de la biblioteca los tomos pesados en los que podemos encontrar una sugerencia útil, y que persiste en seguirlos deteniéndolos mucho tiempo después de que el cansancio nos haya hecho abandonar [...] Alguien que refuerza nuestro coraje y aprueba, o a veces disputa, nuestras ideas; quien comparte con nosotros, y con igual fervor, las alegrías del arte y de la vida, el trabajo interminable que ambos requieren, nunca fácil pero nunca aburrido.

Los itinerarios lectores

Primer itinerario lector

El éxito de un club de lectura depende en gran medida de una buena selección de libros y de que esta se mantenga en el tiempo. Para Laskins y Hugues “la elección de un buen libro es probablemente el ingrediente crucial para que el encuentro tenga éxito (Arana y Galindo, 2009: 177). La elección de determinados libros y los criterios específicos que se verán a continuación han conformado el primer itinerario literario del club Miranfú, pensado, organizado y planificado por la coordinadora del club.

Para Guajardo “el itinerario lector es una estrategia didáctica para la formación de lectores, que permite la planificación de una ruta literaria, por medio de la selección mediada de diferentes tipos de textos, que logran relacionarse entre sí, a partir de criterios específicos” (2017: 6).

Bengoechea, Jover, Linares y Rueda (Grupo Guadarrama, s.f.) llaman a los itinerarios lectores “constelaciones literarias” y lo definen como:

un itinerario de lectura diseñado desde el punto de vista del observador, del lector. Como en el caso de las constelaciones trazadas caprichosamente por el ser humano entre las estrellas, decisivas para que seamos capaces de leer el firmamento, así también una constelación literaria establece vínculos caprichosos entre unas obras y otras que no están en la historia de la literatura sino en la mente de los lectores.⁸

Berdejo refiriéndose a una constelación literaria sostiene que “reúne un conjunto de obras entre las que encontramos un nexo” (2005: 17).

El término itinerarios lectores se utiliza mucho en la escuela. El Grupo Guadarrama dirige sus constelaciones literarias a la ESO y a Bachillerato. Dos de los supuestos sobre los que se levantan dichas selecciones son “recuperar la centralidad de la lectura en el aula y subrayar la importancia de la conversación” y “una apuesta por la intertextualidad, por la literatura comparada, que permita profundizar en los puntos de intersección y de fractura entre unas obras y otras, tanto en lo relativo a universales temáticos como en lo relativo a las formas estéticas, y que establezca diálogos entre el ayer y el hoy” (Grupo Guadarrama, s.f.).

Aunque el club de lectura Miranfú queda fuera del ámbito escolar, encontramos muchas similitudes con los itinerarios lectores dirigidos al alumnado. Para la coordinadora, los itinerarios lectores tienen que ver con la motivación, con ir creando un mapa literario propio a partir de la selección de lecturas propuestas en el primer itinerario.

⁸ Para más información, www.constelacionesliterarias.com

En cuanto a los criterios del primer itinerario lector del club, un criterio imprescindible es que la coordinadora haya leído antes el libro. También es crucial que las participantes no lo hayan leído anteriormente y, si lo han hecho, que lo hayan leído hace tiempo y que no les importe volver a leerlo. Es lo que pasó con el libro *84 Charing Cross Road*, Helen Hanff, Anagrama, 2022.

Otro criterio que se ha tenido en cuenta es la extensión: preferencia por libros cortos para no perder el hilo o que suponga que las lectoras no puedan leerlo por falta de tiempo. De esta manera, se facilita que puedan compaginar las lecturas del club con otras que consideren o las que se prestan o sugieren entre ellas, como es el caso de las lecturas del segundo itinerario.

También es importante que los libros estén bien escritos y contribuyan a la competencia literaria. En este sentido es significativa esta afirmación de Pedro Salinas (Alonso et al., 2000: 7):

Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido a ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posición de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una *conciencia de lector*, personal y libre, que es el único órgano adecuado de selección atinada, en el mundo de los libros, y en el otro.

Otro criterio es la idiosincrasia, que el libro llame la atención por ser diferente o aportar algo especial. Es el caso, por ejemplo, de *Malte vive en mi jardín*, de Pilar Orlando. Dicha lectura se eligió porque, aunque no está escrito por una escritora profesional, su forma de contarnos su experiencia vital y de hacer frente a una determinada enfermedad fue motivo suficiente para que formara parte del itinerario oficial del club.

Asimismo, que la lectura les transmita emociones y valores que les inspiren y les ayuden a vivir un poco mejor. Frases inspiradoras y/o ilustraciones que traen paz como “¿Qué quieres ser de mayor” Amable: dijo el niño” (Mackesy, 2020: 10), de una de las lecturas de abril, concretamente, de *El niño, el topo, el zorro y el caballo*.

Se busca también la variedad entre unas lecturas y otras, que no traten todas sobre los mismos temas o que su estilo y género sean diferentes. De ahí que se hayan leído álbumes ilustrados (*Gran Panda y Pequeño Dragón*, James Norbury), literatura epistolar (*84 Charing Cross Road*, Helen Hanff), diarios ficticios (*En blanco*, Coloma Fernández), diarios reales (*Malte vive en mi jardín*, Pilar Orlando) o poesía (*Madres*, Begoña Abad).

Diversidad también en cuanto a los autores: tanto hombres como mujeres, actuales o de otras épocas, clásicos, de diferentes países, etc. De ahí que se lea a Laura Riñón Sirera (*Amapolas en octubre*, 2019) pero también a James Hilton y su novela *Adiós, señor Chips*, escrita en el año 1934.

Otro criterio de selección es que las lecturas sorprendan y despierten su curiosidad, es lo que pasó con *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité; no sabían muy bien a qué

tipo de novela se enfrentaban y les sorprendió gratamente por su originalidad y el tratamiento tan acertado que hace la escritora salmantina de la fantasía y la realidad.

A ser posible, los libros deben estar disponibles en las bibliotecas de los alrededores, bien físicamente o bien a través de *ebiblio*. Algunas participantes prefieren comprarlos en librerías, tanto nuevos como de segunda mano.

Aunque el tipo de edición y la editorial no es determinante, la coordinadora trata de buscar alguna edición especial como *Adiós, señor Chips* y editoriales que destacan por tener un catálogo con libros muy cercanos al gusto y sensibilidad del grupo, es el caso de la joven editorial Tres Hermanas, de cuyo sello ya se han leído tres libros.

Se trata de apreciar no solo el contenido sino la forma de editarlo, algo que se ve muy bien en los álbumes ilustrados, algunos de los cuales se han compartido a través de *Telegram*, como *Frederick*, Leo Lionni, *Un jardín subterráneo*, Cho Sunkyung, *La vida ilustrada*, Lisa Aisato o en las reuniones presenciales: *Días como éste*, Oriane Smith y Alice Gravier y *La vida*, Cynthia Rylant y Brendan Wenzel.

Conviene destacar también que se trata de indagar cada vez más en los gustos de las participantes a través de las fuentes de información señaladas para este estudio: las conversaciones de *Telegram*, lo que se comenta en las reuniones presenciales y el cuestionario que se hizo expresamente para esta investigación. En la reunión presencial de junio, las asistentes eligieron el orden de las lecturas de julio y demandaron seguir leyendo en agosto. Recientemente, se les dio a elegir entre dos lecturas de una escritora. A medida que avance el club es deseo de la coordinadora ir introduciendo sus peticiones, entre las que se encuentran la novela histórica y libros clásicos, tal y como lo expusieron en sus respuestas al cuestionario.

Para hacer la selección del primer itinerario la mediadora visita todas las semanas la biblioteca de su municipio, Las Rozas (Madrid), donde consulta novedades y algunas obras de autores que va descubriendo. Siempre que puede visita también otras bibliotecas de la Comunidad de Madrid. La librería que más consulta y que más sigue de manera presencial y virtual es “Amapolas en octubre”. Otras librerías que le inspiran son “Ontanilla” (Aravaca, Madrid), “Crazy Mary” (Madrid capital), “Cafebrería ad hoc” (Madrid capital) y “La isla de los cuentos” (Las Rozas, Madrid). También se inspira en algunas cuentas de *Instagram* de periodistas, escritores y profesionales que se dedican a leer y a recomendar libros.

La tabla 1 muestra las lecturas que constituyeron el primer itinerario del club.

Tabla 1. Lecturas primer itinerario lector

Fecha lectura	Título	Autor/a	Editorial	Fecha edición	Género y/o descripción
Abril 2022	<i>Gran Panda y Pequeño Dragón</i>	James Norbury	Nube de Tinta	2021	Álbum ilustrado
Mayo 2022	<i>En blanco</i>	Coloma Fernández	Tres Hermanas	2021	Novela en forma de diario
Junio 2022	<i>84 Charing Cross Road</i>	Helen Hanff	Anagrama	2002	Literatura epistolar basada en un hecho real
Julio 2022	<i>Lo que no se ve</i>	Jesús Montiel	Pre-Textos	2020	Memorias poéticas
Agosto 2022	<i>Mujeres que leían</i>	Rosa Huertas	Tres hermanas	2019	Ensayo, autobiografía.
Septiembre Octubre 2022	<i>Amapolas en octubre</i>	Laura Riñón Sirera	Tres hermanas	2019	Novela
Noviembre 2022	<i>Caperucita en Manhattan</i>	Carmen Martín Gaite	Siruela	1990	Novela
Diciembre 2022	Lectura libre				
Enero 2023	<i>Malte vive en mi jardín</i>	Pilar Orlando	Círculo de tiza	2021	Diario, basado en hechos reales
Febrero 2023	<i>Adiós, señor Chips</i>	James Hilton	Trota libros	2021	Novela
Marzo 2023	<i>El niño, el topo, el zorro y el caballo</i> <i>Madres</i>	Charlie Mackenzie Begoña Abad	Suma de letras Pre-textos	2020 2020	Álbum ilustrado Poesía
Abril 2023	<i>Las gratitudes</i>	Delphine De Vigane	Anagrama	2021	Novela

A la luz de las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre su opinión y preferencias en las lecturas del club, la mayoría catalogan los libros como “especiales” (L3), “empáticos” (L7), “historias de la vida” (L6), “enriquecedores, son experiencias vitales dibujadas como novelas” (L4). Son libros que las han hecho reflexionar, algunos con temas delicados que han vivido de forma personal pero que les han ayudado mucho; han actuado en cierto modo como terapia.

De los temas que hemos leído hasta ahora lo que más les ha interesado ha sido la vida y pensamientos sobre esta (91,7%), como es el caso de *Gran panda y pequeño dragón*, James Norbury; la amistad (83,3%), ejemplo en el *El niño, el topo, el zorro y el caballo*, Charlie

Mackenzie; la librerías y el amor por los libros (75%), en *84 Charing Cross Road*, Helen Hanff; la madurez (66,7%), es el caso de *En blanco*, Coloma Fernández; la búsqueda de la identidad (66,7%), muy presente en *Amapolas en octubre*, Laura Riñón Sirera y la vida de las mujeres en otras épocas (58,3%), evidente en *Mujeres que leían*, Rosa Huertas.

Todas las lectoras están abiertas a leer diferentes géneros. La poesía les ha gustado y en cuanto a otros tipos de libros que les gustaría leer han señalado que de todo un poco: clásicos, novela gráfica, filosóficos, históricos, poesía, etc. Según Carreño “la selección de las lecturas viene marcada por los objetivos y la orientación que queramos darle a cada club de lectura, en busca de un perfil concreto de lector” (Marlasca y Sánchez, 2015: 211).

Desde el principio, se intentó trazar un hilo que ligara unos libros con otros, que, además de dar coherencia al club, inspirase, motivase y fomentase la lectura entre las participantes de forma que creasen su propio itinerario lector, tal y como se verá más adelante. Para enriquecer las lecturas, la coordinadora comparte vídeos en los que interrelaciona varios títulos, algunos del club y otros que, de momento, no están en la programación pero que tienen relación con el tema del mes y con cuyos títulos aumenta la bibliografía compartida. En las reuniones presenciales se han recomendado libros y desde noviembre de 2022 hay un préstamo interno, que constituye una parte del segundo itinerario del que hablaremos a continuación.

Como dice Gabriel Zaid “sin compartir algunas lecturas, canciones, refranes, noticias, películas, la conversación es imposible. La uniformidad nos puede aburrir y empobrecer, pero la diferenciación absoluta nos aísla. La diversidad que enriquece necesita una base común” (Zaid, 1996: 46).

Segundo itinerario lector

El segundo itinerario lector del club Miranfú fue surgiendo de manera espontánea. A medida que avanzaba el tiempo se iban relacionando unas lecturas con otras e iban saliendo títulos de libros que luego han formado el corpus de préstamo de libros entre las participantes. Es el caso de *En blanco*. La coordinadora grabó un vídeo en el que hablaba de la madurez y relacionaba dicha lectura del primer itinerario con el libro *Anhelo de raíces*, May Sarton (2020), el cual aparece en el segundo itinerario lector.

La tabla 2 recoge las lecturas que se han prestado entre ellas y que constituyen la mayor parte del segundo itinerario.

Tabla 2. Lecturas segundo itinerario lector

Título	Autor/a	Editorial	Año	Género
<i>La Reina de las Nieves</i>	Carmen Martín Gaité	Anagrama	1994	Novela
<i>Señora de rojo sobre fondo gris</i>	Miguel Delibes	Destino	1991	Novela
<i>Actos obscenos en lugar privado</i>	Marco Missiroli	Salamandra	2018	Novela
<i>Canción de cuna</i>	Jesús Montiel	Pre-Textos	2022	Memorias poéticas
<i>La última rosa</i>	Jesús Montiel	Pre-Textos	2021	Memorias poéticas
<i>Silencio casi</i>	Jesús Montiel	Trea	2020	Aforismos
<i>Señor de las periferias</i>	Jesús Montiel	Pre-Textos	2019	Biografía poética
<i>Prisionero en la cuna</i>	Christian Bobin	Encuentro	2020	Autobiografía poética
<i>Autorretrato con radiador</i>	Christian Bobin	Árdora	2006	Autobiografía poética
<i>Elogio de la nada</i>	Christian Bobin	Presencia	2016	Ensayo
<i>El libro más bonito del mundo. Una historia de amor</i>	Rosario Oyhanarte	Ediciones B	2022	Novela
<i>Indomable</i>	Glennon Doyle Melton	Urano	2021	Autobiografía
<i>Gracias, vida</i>	Lucía Be	Lunweg	2022	Memorias literarias e ilustradas
<i>La leyenda del santo bebedor</i>	Joseph Roth	Anagrama	1981	Novela, parábola
<i>Anhelo de raíces</i>	May Sarton	Gallo Nero	2020	Memorias poéticas
<i>Amargosa</i>	Isolda Patrón-Costas	Tres Hermanas	2022	Novela
<i>Debimos ser felices</i>	Rafaela Lahore	La Navaja Suiza	2021	Novela
<i>Mujeres que compran flores</i>	Vanessa Monfort	Plaza y Janés	2016	Novela
<i>Sé tortuga</i>	Agustín Sánchez Aguilar	Edebé	2023	Novela infantil

El debate en torno a este segundo itinerario lector no se ha hecho de manera oficial pero qué duda cabe que está influyendo en el itinerario propio de cada participante, así como en su relación con el club y con la lectura. Unos libros los llevan a leer otros y a hacer otro tipo de actividades relacionadas con estos. Es el caso de *Señora de rojo sobre fondo gris*. Ha sido ya leído por seis lectoras y se ha comentado la posibilidad de leer algún título de Miguel Delibes en un

futuro y programarlo de manera oficial en el club. Se ha recomendado ir al teatro a ver la obra *Cinco horas con Mario* y L3 ha ido a ver recientemente *Las guerras de nuestros antepasados* (Eduardo Galán, 2023) después de haberlo leído y haberlo pedido prestado a la biblioteca.

En este sentido L5, en la pregunta del cuestionario sobre cómo han cambiado sus hábitos de lectura, responde: “Muchas veces, un libro te lleva a otro, y un autor te recomienda a otros... He empezado a leer opiniones de autores y libreros, que me orientan, y consulto artículos y podcast literarios. Antes no hacía nada de esto”.

Lo explicó muy bien la escritora Mary Ann Shaffer en la novela epistolar *La Sociedad Literaria del Pastel de Piel de Patata de Guernsey* (2021: pp. 21, 22):

Esto es lo que me encanta de la lectura: uno encuentra en un libro un detalle que le despierta interés, y ese detalle lo lleva a otro libro, y allí encuentra otro detalle que lo lleva a un tercer libro. Es una progresión geométrica: sin un final a la vista y sin otro motivo que no sea el simple goce.

La novela *Amapolas en octubre* impulsó a leer *Mujercitas* (Louisa May Alcott), así como a que L7 cogiese prestada en la biblioteca una biografía de Sylvia Plath de la cual compartió un párrafo a través de Telegram. También se compartieron algunos poemas de dicha escritora, uno de ellos, muy emblemático porque se titula “Amapolas en octubre”. Algunas de las lectoras, también leyeron *El malentendido*, de Irene Nemirovsky, novela que, aunque no está incluido en la tabla del segundo itinerario, sí que es una novela que se comentó porque inspiró a Laura Riñón Sirera a escribir *Amapolas en octubre*, de ahí que muchas de las participantes lo cogieran prestado de la biblioteca y lo leyesen. Así es como se relacionan los dos itinerarios y de una sola novela del primer itinerario surge la motivación para continuar leyendo y conformar otra ruta literaria.

Caperucita en Manhattan despertó la curiosidad por Carmen Martín Gaité y por otras autoras de su generación, como Carmen Laforet y su novela *Nada*. En el segundo itinerario aparece *La Reina de las Nieves* y algunas lectoras leyeron, además del libro, el cuento homónimo de Hans Christian Andersen, por ahora, el autor que más se ha repetido en un proyecto anual sobre cuentos clásicos propuesto en enero de 2023.

Es deseo de todas las lectoras visitar la casa que la escritora salmantina tuvo en el Boalo (Madrid) y, de hecho, tienen programada una visita en septiembre. Casualidad o no, para el mes de septiembre se ha programado ya la lectura de *Escritoras*, de Carmen G. de la Cueva, con ilustraciones de Ana Jarén, donde se hace una semblanza de algunas escritoras del siglo XX que no lo tuvieron nada fácil para escribir y donde la amistad tuvo mucha importancia entre ellas como apoyo e inspiración. En ella aparecen escritoras como Elena Fortún, Carmen Laforet y Carmen Martín Gaité, de ahí que se siga tirando del hilo de las lecturas.

Asimismo, a raíz de la lectura del primer itinerario *Lo que no se ve*, de Jesús Montiel, L6, especialmente motivada con este autor, nos descubrió y prestó otros libros como *La última rosa*, *Silencio casi*, *Canción de cuna*, *Sucedará la flor*, etc. Su forma de escribir, a veces en forma de aforismos, propició que L6 compartiera algunas frases del escritor granadino a través de *Telegram*. Además, algunas participantes acudieron a la presentación de *Canción de cuna* por el propio autor en la librería “Ontanilla”, en Aravaca. Fue una oportunidad única de escuchar a Jesús Montiel y, desde entonces, se ha convertido en un autor imprescindible y muy querido en el club Miranfú.

Los libros de Montiel impulsaron también a leer a Christian Bobin, concretamente, *Autorretrato con radiador*, *Prisionero en la cuna* y *Elogio de la nada*, todos ellos libros bastante espirituales muy del gusto del escritor granadino.

Es así como unas lecturas llevan a otras y como cada lectora ha ido trazando su propio mapa lector a partir del primero y del segundo itinerario, enriqueciendo y ampliando el horizonte de propuestas literarias más allá del propuesto por la coordinadora.

De momento, es sobre todo el primer itinerario el que influye sobre el segundo pero a medida que va pasando el tiempo, se trabaja con la hipótesis de que el segundo itinerario también se cruce con el primero. Asimismo, es deseo de las participantes programar una sesión para comentar las lecturas que no están en el primer itinerario y que forman parte del segundo itinerario y/o de títulos de su elección, pero aún no lo han conseguido de manera oficial y formal.

Conclusiones

Después de ver las categorías del club Miranfú, se pueden sacar conclusiones muy parecidas en torno a los clubes de lectura y a sus efectos entre las participantes. Como dice Marlasca, por eso funcionan también los clubes de lectura “porque la lectura colectiva, junto con la lectura íntima y personal, proporcionan espacios de interacción social y de experiencias vitales, intercambio de ideas y desarrollo personal con los otros” (Marlasca, 2007: 110).

De acuerdo con las opiniones de las participantes, el club ha ido más allá de las paredes que pueden delimitar los espacios de reunión. Además de las herramientas como *Telegram* o el correo electrónico, que traspasan un espacio físico, el grupo ya ha hecho algunas excursiones a librerías, parques públicos y otros espacios asociados a la lectura, que van más allá de lo puramente literario y, no solo les conecta con otras artes, sino que estrecha los lazos de amistad y complicidad del grupo.

Se ha creado un espacio propio que se va enriqueciendo a medida que pasa el tiempo y que se comparten más lecturas y actividades.

La dinámica y la interacción del club ha propiciado la aparición de un segundo itinerario, más libre y democrático, que va aumentando a medida que pasa el tiempo y que enriquece tanto el itinerario que tienen en común como el personal.

Es difícil saber hacia dónde evolucionarán ambos itinerarios, pero, de momento, se observan las siguientes consecuencias:

- El primer itinerario ha despertado su curiosidad por los autores propuestos y sus diferentes obras, por lo que han seguido tirando del hilo de las lecturas y han leído y compartido otros títulos por su cuenta, lo cual favorece su autonomía y competencia lectora, así como su motivación.
- Los álbumes ilustrados del primer itinerario y otros que se han compartido por *Telegram*, les ha descubierto o ampliado dicho género y algunas han adquirido alguno de estos títulos o los han pedido en préstamo en la biblioteca. Aun así, los álbumes ilustrados han sido desbancados por la novela, que es la protagonista en ambos itinerarios.
- El primer itinerario les ha descubierto libros que no hubieran leído de no ser por el club y eso les motiva, despierta su curiosidad y les amplía su horizonte literario.
- Gracias al club y a las actividades han conocido otros espacios, principalmente librerías, lo cual, ha modificado sus hábitos a la hora de adquirir los libros (ahora casi todas ellas intentan comprarlos en librerías y antes algunas los compraban en grandes superficies o a través de Amazon). Además, ellas mismas han tomado la iniciativa de visitar por su cuenta alguna de dichas librerías y han elegido sus propias lecturas, a veces, con el asesoramiento de las librerías.
- La evolución del club los ha llevado a crear un segundo itinerario democrático, espontáneo y sin obligaciones que les ayuda a desarrollar el placer por la lectura.
- Aunque ahora es el primer itinerario el que ha influido más en el segundo, es posible que a medida que el club avance se crucen las lecturas de ambos itinerarios y que el segundo influya y determine algún título del primero.

Uno de los retos es que las participantes sigan disfrutando de la lectura y escribiendo su propia historia. Intentar que no pierdan la curiosidad y que sigan mejorando su competencia lectora con el fin último de que la vida sea más divertida, más amable y, en palabras de Michelle, para construir un mundo habitable (Petit, 2015: 29):

Leer, pero también mirar ilustraciones, pinturas o películas, cantar, contar, dibujar, escribir un blog para compartir lo que se descubre, eso sirve para interponer entre lo real y cada uno un tejido de palabras, de conocimientos, de historias, de fantasías sin el cual el mundo sería inhabitable [...]. Sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar.

Referencias

- Alonso, P., Calvo, B., Díaz, S., Méndez, M., Ortiz, C., Parrilla, B., Solano, S., Torres, P., Zori, P. (2000). Primer encuentro de clubes de lectura. Biblioteca Pública del Estado de Guadalajara. *Educación y Biblioteca*, 113, 4-12.
- Arana, J. y Galindo, B. (2009). *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura*. Ediciones Trea.
- Berdejo, S. (2015). *Distritos lectores. Una invitación a la lectura a través de la narrativa*. Universidad Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/47138/files/TAZ-TFM-2015-348.pdf>.
- Calvo, B. (2004). Clubes de Lectura. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Juvenil*, 68, 21-29. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--34/html/0293e5e6-82b2-11df-acc7-002185ce6064_18.htm.
- Calvo, B. (s.f). *Receta para un club de lectura*. <https://www.dpteruel.es/DPTweb/wp-content/uploads/2016/01/Receta-para-un-Club-de-Lectura.pdf>.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Ed) (2020). *Clubes de lectura en el siglo XXI*. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/07/Clubs-de-lectura-en-el-siglo-XXI.pdf>.
- García, I. (2011). Lecturas compartidas. La experiencia de los clubes de lectura en la Comunidad de Madrid. *ANABAD*, LXI, 71-80.
- G. de la Cueva C., Jarén, A. (2023). *Escritoras*. Lumen.
- Grupo Guadarrama (Ed) (s.f.). *Constelaciones literarias*. <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/p%C3%A1gina-principal?authuser=0>.
- Guajardo, M. (2017). *Itinerarios lectores. Propuesta didáctica para el uso de bibliotecas*. Ministerio de Educación.
- Marlasca, B. (2007). Leamos el mundo. *Palabras por la lectura* (pp. 109-113). Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha.
- Marlasca, B. y Sánchez-García, S. (2015). Los clubes de lectura: un diálogo entre lectores. En S. Sánchez García, y S. Yubero (coord.), *Las bibliotecas en la formación del hábito lector* (pp. 189-240). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Yubero, S. y Sánchez, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *El Profesional de la Información*, 24(2), 103-112.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.01
- Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. Anagrama.

Anexo. Cuestionario

DATOS PERFIL PARTICIPANTES

EDAD:

SEXO:

HIJOS, NÚMERO Y EDAD:

PROFESIÓN:

A lo largo del último año, ¿a qué te has dedicado laboralmente? ¿Cuántas horas por semana?

ACTIVIDADES DE OCIO:

TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LA LECTURA:

TIEMPO QUE LLEVO EN EL CLUB DE LECTURA:

CUESTIONARIO

1. ¿Cómo supiste sobre la existencia de este club de lectura?
2. ¿Este es el primer club de lectura en el que participas? (Sí/No).
3. ¿Por qué te apuntaste al club de lectura? ¿Cuál fue tu principal motivación?
- 4.1. ¿Ha cambiado tu perspectiva de lo que es un club de lectura? (Sí/No).
- 4.2. En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿en qué sentido ha cambiado?
- 5.1 ¿Lees más y de diferente forma después de este tiempo de participación en el club Miranfú? (Sí/No).
- 5.2 En caso de que la pregunta anterior sea afirmativa, ¿cómo han cambiado tus hábitos de lectura?
6. ¿Qué habilidades (personales/interpersonales/interculturales, etc.) crees que has desarrollado gracias al club de lectura?
- 7.1 ¿Cuáles son los tipos de libros que sueles leer en el club Miranfú? ¿Cómo los catalogarías?
- 7.2 ¿Qué otro tipo de libros o géneros literarios te gustaría leer en el contexto del club?
8. ¿Cuáles son los temas que más te han interesado a lo largo de las sesiones? Marca tu/s respuesta/s. Puedes indicar el número de opciones que desees: La vida y pensamientos sobre lo importante de esta; La amistad; Las librerías y el amor a los libros; La vida de las mujeres en otras épocas; La madurez; Los diarios; La búsqueda de la identidad; La poesía; La familia; La enfermedad; Otros.
- 9.1 ¿Hay algún tema sobre el que hayas leído que, de entrada, no habrías elegido por tu cuenta? (Sí/No).
- 9.2 En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿cuál/es de ellos?
- 10.1 ¿Prefieres que las reuniones sean presenciales o virtuales? Presenciales/Virtuales.
- 10.2 ¿Por qué motivo?
- 11.1 ¿Te parecen adecuadas las actividades del club de lectura? (Sí/No).
- 11.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta.
- 12.1 ¿Hay alguna actividad que no te haya gustado?
- 12.2 En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿por qué no?
13. De todas las actividades realizadas, señala una/la que te haya parecido más significativa y explica por qué.
14. ¿Qué otras actividades te gustaría que se realizaran?
- 15.1 ¿Te parece adecuado el ritmo de lectura y la frecuencia de las reuniones? (Sí/No).
- 15.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta anterior.
- 16.1 ¿Prefieres leer en papel o en pantalla? En papel/ En pantalla/ Ambos.

- 16.2 ¿Qué diferencias ves entre leer un libro en pantalla y leerlo en papel?
17. ¿Qué novedades introducirías para mejorar el club de lectura Miranfú?
18. ¿Qué te aporta personalmente este club o qué es lo que más destacarías?
19. ¿Qué consideras que aportas tú como persona a este club?
20. De las diferentes dinámicas interpersonales, ¿cuál dirías que es tu papel en este grupo?
- 21.1 ¿Piensas que el hecho de ser mujeres influye de algún modo en el interés en participar en un club de lectura como este? (Sí/No).
- 21.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta anterior.
- 22.1 ¿Crees que la edad tiene también algo que ver con el interés de participar en un club de lectura como este? (Sí/No).
- 22.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta anterior.
23. ¿Hay otro aspecto relacionado con el contexto que creas que ha servido para unir al grupo?
- 24.1 ¿Crees que la relación entre algunas personas del grupo irá más allá del club? (Sí/No).
- 24.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta anterior.
25. 1 ¿Te gustaría conocer otros clubes de lectura y participar en alguna actividad con ellos? (Sí/No).
- 25.2 Por qué sí o no, justifica tu respuesta anterior.
26. Otras reflexiones que quieras aportar.

The image shows a Google Forms interface in a web browser. The URL bar at the top displays a Google Docs link. The form is titled 'cuestionario' and has a star icon for bookmarks. The main content area features a decorative header with a colorful illustration of a blue bird, a green book, and a yellow book. Below the header, a yellow bar indicates 'Sección 1 de 3'. The title of the form is 'Cuestionario Club de Lectura Miranfú', and there is a placeholder for the 'Descripción del formulario'. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, duplicating, deleting, and other form management tools. At the top right, there is a purple 'Enviar' button.

Imagen 1. Cuestionario *Google forms*

questionario

Preguntas Respuestas Configuración

A lo largo del último año, ¿a qué te has dedicado laboralmente? ¿Cuántas horas por semana?

Texto de respuesta corta

ACTIVIDADES DE OCIO:

Texto de respuesta corta

TIEMPO SEMANAL DEDICADO A LA LECTURA:

Texto de respuesta corta

Envíar

Imagen 2. Cuestionario *Google forms*

questionario

Preguntas Respuestas Configuración

3. ¿Por qué te apuntaste al club de lectura? ¿Cuál fue tu principal motivación?

Texto de respuesta corta

4.1 ¿Ha cambiado tu perspectiva de lo que es un club de lectura?

Varías opciones

☐ Sí

☐ No

Añadir opción [añadir respuesta "Otro"](#)

Envíar

Imagen 3. Cuestionario *Google forms*

questionario

Preguntas Respuestas Configuración

5.1 ¿Lees más y de diferente forma después de este tiempo de participación en el club Miranfú?

☐ Sí

☐ No

5.2 En caso de que la pregunta anterior sea afirmativa, ¿cómo han cambiado tus hábitos de lectura?

Texto de respuesta corta

6. ¿Qué habilidades (personales/interpersonales/interculturales, etc.) crees que has desarrollado

Envíar

Imagen 4. Cuestionario *Google forms*

INFANCIAS EN DICTADURA Y MEMORIA: ANÁLISIS DE OBRAS CHILENAS Y ARGENTINAS

Francisca Gutiérrez Morales

Tutor: José Rovira-Collado (Universidad de Alicante)

Resumen

La literatura infantil es un campo que ha ido ampliándose en el abordaje de temas complejos. Uno de ellos es la infancia en contextos de violencia, particularmente cuando esta es ejercida por el Estado en tiempos de dictadura. La siguiente investigación propone el análisis de un corpus de seis obras literarias infantiles que abordan como temática las dictaduras militares ocurridas en Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983). A través de un análisis del contenido literario se pretende determinar la voz de infancia que se construye en ellas, su verosimilitud, destinatario y compromiso con lo narrado. Al mismo tiempo se pretende visualizar su aporte en la construcción de la memoria social. Los resultados proponen una comparación de los corpus de ambos países al tiempo que una reflexión proyectiva respecto de la complejidad de construir en la infancia una memoria amplia.

Palabras clave: infancia; literatura infantil; voz narrativa; dictadura militar; memoria social.

Abstract

Children's literature is a field that has been expanding in its approach to complex issues. One of them is childhood in contexts of violence, particularly when it is exercised by the State in times of dictatorship. The following investigation proposes the analysis of a corpus of six children's literary works that address as a theme the military dictatorships that occurred in Chile (1973-1990) and Argentina (1976-1983). Through an analysis of the literary content, it is intended to determine the voice of childhood that is built in them, its credibility, the literary work's reader, and the commitment to what is narrated. At the same time, it is intended to visualize its contribution to the construction of social memory. The results propose a comparison of the corpora of both countries as well as a projective reflection regarding the complexity of building a broad memory in childhood.

Keywords: childhood; children's literature; narrative voice; military dictatorship; social memory.

Introducción

El siglo XX estuvo marcado por la gran cantidad de dictaduras militares que se desarrollaron en Latinoamérica. Países como Argentina, Chile, Bolivia, Uruguay, Paraguay, entre otros, se vieron sometidos a gobiernos liderados por militares durante períodos que, en algunos

casos llegaron a sobrepasar los 40 años (Victoriano, 2010; El Orden mundial, 2019; La Vanguardia, 2020).

El surgimiento de estos nuevos estados autoritarios trajo consigo una serie de prácticas ilegítimas e ilegales que violaron los derechos humanos de la sociedad civil, particularmente de quienes compartían los ideales de izquierda, es decir, el “conjunto de hombres, mujeres y niños que se insertaban en el horizonte de sentido que dicha cultura había construido” (Victoriano, 2010, p. 180) y que era contrario a lo que estos regímenes totalitarios imponían.

Así, en países como Chile y Argentina, el terrorismo de estado ejercido contra la sociedad civil se tradujo en desapariciones forzadas, asesinatos, detenciones políticas, torturas, violaciones, exilio forzoso, disposición de cadáveres y apropiación y adopción irregular de menores (González, 2015).

De acuerdo con los informes de las comisiones de verdad, se estima que las víctimas del terrorismo del estado, particularmente las personas desaparecidas, en Argentina sobrepasan las 30.000, mientras que en Chile el número alcanza a más de 1200 personas. Estas cifras son alarmantes y llevan a pensar en la importancia de la memoria para aprender del pasado y así no volver a cometer las mismas atrocidades y errores en el futuro.

De ahí que este estudio busca analizar un corpus de obras literarias destinadas a un público infantil y juvenil que promueven la construcción de memoria al abordar como tema las dictaduras militares ocurridas en Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983), con el objetivo de determinar la representación de infancia que se construye en ellas.

Finalmente, se pretende determinar si las obras estudiadas contribuyen a la construcción de memorias que representen a las diversas partes involucradas en los conflictos o si se cae en una posible monopolización de la memoria en la que se reducen los espacios de resignificación (Troncoso, 2015).

Infancia: un concepto es constante cambio

El concepto de infancia es un término móvil, construido social e históricamente que ha ido variando con el tiempo. De acuerdo con Muñoz y Portilla (2019) para los griegos, los niños representaban la impulsividad y la inocencia y su valía radicaba en representar el futuro linaje y la promesa de la adultez. Más adelante, en la era cristiana y en la edad media, los autores señalan que los niños eran representados como pequeños adultos, seres imperfectos y portadores del pecado original, que debían ser redimidos, educados y corregidos.

Ariés (1973) sostiene que recién entre los siglos XVI y XVII comenzó a surgir una nueva concepción de la infancia y la niñez. Ahora los niños eran vistos como seres incompletos que requerían de la protección y los cuidados de los adultos. Asimismo surgió lo que el autor

denomina “el sentimiento moderno de la familia”, que mandataba a los padres, de la mano de la escuela, a corregir y formar a sus hijos para la vida.

En el siglo XVIII en cambio, Rousseau plantea que la infancia:

no es un mero tiempo de preparación para la vida posterior; la infancia, como cada etapa de la vida, tiene su propio valor y su propio derecho. Es más para Rousseau el niño tiene su completud natural y no necesita de nadie para estar contento por lo menos no cuando es ya algo mayor (Muñoz y Portilla, 2019, p. 195).

Con esto no se quiere decir que el autor fuera contrario a la educación, sino más bien lo que proponía era el respeto a las necesidades y al desarrollo natural y particular de cada niño, centrando la educación en el aprendizaje más que en la enseñanza todo con el fin último de alcanzar la felicidad (Vilafranca, 2012; Benetton y Callegari, 2020).

Más allá de las diferencias existentes entre los siglos XVI-XVII y XVIII, lo que sí queda claro es que tras un largo trayecto, la venida de la modernidad trajo consigo una visión reivindicada de la infancia que finalmente logra separar el mundo de los niños del mundo de los adultos.

Con la aparición del siglo XIX la idea de infancia siguió permeando otras áreas y por lo mismo se comienzan a desarrollar disciplinas específicas orientadas al cuidado y desarrollo de los niños. Surgen así, la pedagogía, la pediatría, la psicología infantil, entre otras (Albarello y Manzione, 2015). Asimismo, Stearns (2018) señala que el Estado comienza a involucrarse exigiendo la educación y la regulación del trabajo infantil.

El siglo XX proclamado por la autora sueca Ellen Key como *El siglo de los niños* (1900) fue un tiempo de reconocimiento y consolidación de la infancia, aunque no sin grandes retrocesos, expresados por ejemplo en el Holocausto judío. De hecho, las autoras Mirca Benetton y Carla Callegari (2020) sostienen que muchos de los postulados presentes en Cartas internacionales que luego dieron paso a la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1989) surgieron a partir de las atrocidades vividas por los infantes durante la Segunda Guerra Mundial. En ese mismo sentido, Amnistía Internacional (1998) señala que con la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* es cuando por fin los Estados Parte acuerdan otorgar protección jurídica a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los niños.

Comenzado el siglo XXI, no se puede desconocer que los progresos en torno a la representación de infancia son amplios, sin embargo, no es posible obviar que estamos insertos en una sociedad adultocentrista en la que como indica Guerrero (2017) es el adulto quien construye “la noción de infancia y juventud desde modelos que privilegia a partir de la tradición, la ciencia, la pedagogía, la sociología, la psicología o la historia” (p.4). Noción en la que persiste una relación jerárquica en la que los niños están supeditados a los adultos, quienes los protegen, pero no los escuchan.

¿Cómo se ha representado la infancia en la literatura infantil?

En el apartado anterior se revisó cómo la noción de infancia se ha ido construyendo y transformando con el paso del tiempo, demostrando de esta forma que la infancia no solo refiere a una etapa psicobiológica, sino también a una creación histórica, discursiva y geográficamente situada en un momento particular (Ariés, 1962).

Desde esta premisa los autores Ibaceta y Ramos (2021) señalan que son diversos los estudios literarios que han manifestado que las obras de literatura destinadas a la infancia “consciente y/o inconscientemente, legitiman (o subvierten) las normas y estructuras sociopolíticas de las comunidades” (p. 527) a las que pertenecen. Esto significa que dichas obras construyen su poética a partir del ideario de infancia que se tiene en el momento de su creación, es decir, responden a su contexto de producción.

Dicho esto, no es de extrañar que, con los cambios en la concepción de infancia, sea la misma literatura infantil la que haya experimentado modificaciones, ya que tal como señala Bajtín (1982, p. 6) “los géneros discursivos, son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua”, por lo tanto, recogen y dan respuesta a los cambios y necesidades comunicativas de la cultura y la sociedad en la que se encuentran insertos.

De este modo, es posible advertir que dentro de la literatura infantil se han experimentado dos momentos que responden al ideario de infancia que se tenía en sus respectivos tiempos, el primero de ellos va desde el surgimiento de la literatura infantil en el siglo XVIII hasta después de la segunda guerra mundial en el siglo XX. De acuerdo con Colomer (2010) este periodo estuvo marcado por la creación de libros educativos y de entretenimiento en los que predominaba la función moralizante y la transmisión de los valores preponderantes de la sociedad. Y aunque se evidencia la presencia de obras subversivas, la subversión aparece para ser castigada y usada como ejemplo de lo que no se debe hacer (Lurie, 1998).

El segundo momento va desde la década del setenta hasta la actualidad. Este periodo se caracteriza por la profesionalización de la literatura infantil con el aumento en su producción y por los cambios sociales surgidos en la segunda mitad del siglo XX, que vienen a romper con lo establecido en el primer momento. De esta forma, y con la venida de la sociedad posmoderna, surge una nueva literatura infantil que se focaliza en los niños y que responde a sus necesidades, intereses y problemáticas (Colomer, 2010). Igualmente, las producciones de este periodo cuestionan en fondo y forma las estructuras literarias, permitiendo con ello la aparición de producciones que objetan los grandes metarrelatos (familia, escuela, estado, religión, etc.) y en las que la relación adulto y niño se ve tensionada.

Asimismo, esta nueva literatura infantil postula que “los niños deben ser educados en la complejidad de la vida” (Colomer, 2010, p. 163) impulsando así la transmisión de nuevos valores y nuevas temáticas que antiguamente habían sido silenciadas para ellos, ante la idea de que su inocencia debía ser protegida. Así, se rompen los tabúes temáticos y se crean obras que abordan la muerte, la enfermedad, la depresión, las guerras, las dictaduras militares, entre otros temas, y que sacan a la luz la sombra que habita en la zona irracional del ser o del colectivo humano (Hanán, 2020).

Este trabajo de investigación se centrará en una de esas temáticas complejas, las dictaduras militares de dos países del cono sur: Chile (1973-1990) y Argentina (1976-1983). Este fue un fenómeno extendido en gran parte de la Latinoamérica del siglo XX y dio cuenta de esa “sombra colectiva, de ese deseo tiránico que una sociedad alberga, expresado en la suma de muchos comportamientos individuales de intolerancia, control y aniquilamiento” (Hanán, p. 34) y que muestra cómo se crea la imagen de un *otro*, concebido como una amenaza y cómo se le elimina haciéndolo desaparecer a través de asesinatos, detenciones políticas o de exilio forzado.

Memoria

Existen ciertas obras de la literatura infantil y juvenil que actúan como vehículos de memoria (Jelin, 2021), es decir, promueven la construcción de una memoria social o colectiva. Por lo mismo, se hará una breve revisión sobre conceptualizaciones en torno a la idea de memoria y su construcción.

Hablar de memoria es una tarea compleja ya que, por una parte, alude a la capacidad individual de recordar y olvidar, entendiendo que “cada persona tiene sus propios recuerdos, que no pueden ser transferidos a otros” (Jelin, 2021, p. 49). Por otra, implica referirse a un proceso social y colectivo, dado que los individuos se encuentran insertos en grupos y contextos sociales específicos (González y Pagés, 2014).

No obstante, aunque se mencionan como dos procesos separados, la memoria individual y la memoria social están estrechamente relacionadas, dado que la memoria individual se encuentra enmarcada socialmente. De acuerdo con Halbwachs (1995) los marcos sociales que impactan en la memoria son: tiempo, espacio y lenguaje. Estos conceptos “no se reducen a fechas, nombres y fórmulas, [sino que] representan corrientes de pensamiento y experiencia en las que solo encontramos nuestro pasado porque ha sido atravesado por ellas” (p. 66). Así, los marcos sociales portan “la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores” (Jelin, 2021, p. 50) e incluyen la visión de mundo de un grupo, por lo tanto, también inciden en la actividad interpretativa de la memoria.

Es importante entender que los marcos sociales son construcciones flexibles y cambiantes y que al modificarse afectan la tarea memorística, por lo tanto, la memoria es “una reconstrucción más que un recuerdo” (Jelin, 2021, p. 50). Una reconstrucción que no está libre de disputas, conflictos y negociaciones sobre los sentidos que los distintos grupos le otorgan al pasado. En consecuencia, no es posible hablar de *una* memoria social o colectiva, sino más bien de la existencia de múltiples memorias en la sociedad.

Tener en cuenta esta multiplicidad de memorias resulta relevante dado que ellas influyen en la producción de identidades, otorgando sentido de pertenencia a los distintos miembros de los grupos. De esta manera, Jelin (2021) señala que cada individuo:

selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con “otros/as”. Estos parámetros, que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con “otros/as” para definir los límites de la identidad (p. 55).

Con todo esto, este trabajo de investigación plantea que los niños y adolescentes, al estar en proceso de construcción de su identidad y de sus propias memorias, deberían tener acceso a las disputas y tensiones que conforman las memorias chilenas y argentinas con relación a hechos tan relevantes como las dictaduras militares ocurridas en estos respectivos países.

Método

Los objetivos de esta investigación son determinar la representación de infancia que se construye en obras literarias que abordan las dictaduras militares ocurridas en Chile y Argentina y establecer si las obras estudiadas contribuyen a la construcción de memorias que representen a las diversas partes involucradas en los conflictos.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y se realizó a través de un análisis del contenido narrativo de las obras a nivel de texto y de ilustraciones con el propósito de, por una parte, dar cuenta de cómo se representa la infancia desde la voz narrativa, centrándose particularmente en el narrador y en el destinatario ideal implícito de estas obras o lector modelo (Eco, 1981).

Genette (1989) señala que todo relato cuenta con la presencia explícita o implícita de la persona del narrador que es quien narra la historia. A su vez el narrador puede determinar quién habla dándole la voz o no a distintos personajes. A nivel extranarrativo señala también que el narrador puede direccionar el relato, puede orientar al narratario, puede dar testimonio del hecho narrativo o involucrarse completamente en él y también puede desempeñar una función ideológica en la que evalúa los hechos narrados.

Por otra parte, se observó cómo estas obras contribuyen a la construcción de las memorias desde los marcos espacio-temporal y el lenguaje, focalizándose en la referencia a información que aluda al momento histórico, a un grupo determinado o a referentes culturales de la época aludida. Finalmente, se observa cómo dichas referencias están orientadas a los diversos lectores modelo lo que permitiría evidenciar las disputas, negociaciones y tensiones que configuran la memoria social.

Criterios de selección

Para realizar esta investigación se seleccionaron seis obras literarias actuales (publicadas desde el año 2012 en adelante) destinadas a un público infantil y juvenil que abordan como tema las dictaduras militares ocurridas en Chile y Argentina. Además, debían cumplir con los requisitos de ser obras narradas o protagonizadas por niños, pertenecer a editoriales nacionales y transnacionales y con reciente presencia en el circuito LIJ.

Corpus

La tabla 1 muestra las obras seleccionadas y algunos datos de interés sobre las mismas.

Tabla 1. Obras seleccionadas para la investigación

Obras	Autor/es	Editorial	Año de publicación	País
Laura y los Hawker Hunter	Paola Carrasco Rojas, Manuel Paredes Parod y Marcelo Escobar	Quimantú	2020	Chile
El 11, un día en mi memoria	Valentina Opazo Soto	Ocholibros	2018	Chile
Matilde	Carola Martínez Arroyo	Norma	2016	Chile
Fofoteles	María Gabriela Belziti y Lucía Mancilla Prieto	del Naranjo	2012	Argentina
Mañana viene mi tío	Sebastián Santana Camargo	FCE	2018	Argentina
Pequeños combatientes	Raquel Robles	Alfaguara	2013	Argentina

Plan de análisis

Para analizar las obras de acuerdo con los propósitos planteados se construyeron dos tablas de categorías, la primera de ellas asociada a la voz narrativa y que considera:

- Quién narra: narrador protagonista, testigo u omnisciente.
- Cómo narra: vocabulario utilizado, visión y conocimiento de mundo.
- Tiempo de la narración: narración anterior, ulterior y simultánea.
- Para quién narra: lector modelo.
- Para qué narra: funciones extranarrativas (Genette, 1989).

Resultados

Este apartado da cuenta de los resultados obtenidos en el análisis literario, primero se presentarán los hallazgos en torno a las obras que tratan la dictadura en Chile y luego los resultados concernientes a las obras que abordan la dictadura en Argentina. Para finalizar, se dará cuenta de los aspectos que tienen en común las obras de ambas naciones.

Obras que abordan la dictadura en Chile (1973-1990)

a) Laura y los Hawker Hunter

Este breve relato se presenta con un narrador protagonista, Laura, quien mediante una narración ulterior cuenta que vive de manera precaria en un campamento junto a sus padres y que con el triunfo de Salvador Allende y la Unidad Popular ve como las condiciones de vida de su familia comienzan a mejorar. Ahora su padre consiguió trabajo como chofer, viven en un departamento y además recibe desayuno en su escuela. Sin embargo, de pronto las cosas cambian, circulan tanques por las calles, aviones bombardean La Moneda, su padre se encuentra desaparecido y ella no entiende bien lo que ocurre.

El análisis de la obra escrita por Carrasco, Paredes y Escobar (2020) evidencia una voz narrativa infantil limitada e ingenua lo que se manifiesta con el uso de expresiones como: “Un día escuché que las cosas no iban bien” (p. 15), “yo no entendía mucho” (p. 15), “dice mi mamá” (p. 32), “me cuesta entender” (p. 32). Además, se observa que este discurso pretende parecer infantil con expresiones como “los grandes” y con juegos como “el prende y apaga” la luz (p. 14) en el que se ilustra a la protagonista al llegar al nuevo departamento y que se podría interpretar como la llegada de la luz a su vida y a la de su familia.

A su vez, es una voz narrativa que narra para los iguales y para que los niños y jóvenes sepan de un hecho que no debe ser olvidado, por lo mismo se está ante un narrador con una fuerte función ideológica que denuncia a quienes quebraron el gobierno y con ello a muchas familias como la de Laura.

Ahora bien, en cuanto a la construcción de memoria se evidencia una memoria polar y situada desde una línea ideológica muy marcada. A nivel espacio-temporal se ilustran lugares y momentos prototípicos de la izquierda chilena de la época, como los campamentos y las peñas, así como el triunfo de Allende y las mejoras que esto trajo para este sector político. También, se incorporan elementos icónicos del momento histórico como la presencia de tanques en las calles, el Estadio Nacional, el cual fue utilizado como un centro de detención y tortura, el Palacio de La Moneda bombardeado por los aviones Hawker Hunter y la búsqueda de los detenidos desaparecidos tal como se aprecia en las ilustraciones.

Asimismo, es posible señalar que las ilustraciones que representan la visión ideológica desde la que se posiciona este relato presentan una paleta de colores vivos, mientras que en las se representa a *los otros*, que vienen a destruir el proyecto de gobierno, los colores son oscuros y apagados.



Finalmente, desde el lenguaje se alude explícitamente y en varias ocasiones a la figura del presidente Salvador Allende, al gobierno popular señalando que este “lleva gratis a la escuela a escolares y liceanos ¡Suban cabritos!” (Carrasco & Paredes, 2020, p. 12) e implícitamente al deseo de justicia, cuando se muestra a Laura ya adulta refiriéndose a su padre de la siguiente manera “De él heredé la pasión por la música y los ideales de justicia” (Carrasco & Paredes, 2020, p. 38), una justicia que se puede inferir que no ha llegado.

b) *El 11, un día en mi memoria*

El 11, un día en mi memoria es un libro ilustrado financiado por el Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, perteneciente a la colección *Hablemos de...*, publicada por Ocholibros. Esta colección conformada por cinco títulos surge como un proyecto para acercar a los niños y jóvenes a la historia reciente de Chile “en el marco de un propósito educativo en relación a los derechos humanos” (Troncoso, 2015, p. 61), por lo mismo cuatro de las obras cuentan con fichas didácticas elaboradas por la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi⁹, organización que promueve la defensa de los derechos de las personas y la recuperación de la

⁹ <https://villagrimaldi.cl/educacion/libros-clandestino-y-el-tio-octavio/>
<https://villagrimaldi.cl/noticias/dos-nuevos-libros-album/>

memoria histórica del parque del mismo nombre, que en los tiempos de la dictadura de Augusto Pinochet fue uno de los mayores centros de detención y tortura del país.

Este libro es narrado por su protagonista, una adolescente quien desde una narración ulterior relata los actos presenciados el 11 de septiembre de 1973 alrededor del Palacio de La Moneda. Para luego contar la dinámica que se da en su hogar, en donde sus padres han tomado posiciones opuestas en el conflicto y en donde además deben lidiar con la desaparición de su tío que trabaja en la Universidad Técnica del Estado.

La obra escrita por Opazo (2018) da cuenta de una voz emocional y no ideologizada que busca generar empatía con el lector lo que se evidencia en frases como “ya no me sentía segura” (p. 7), “caminamos pegadas a la pared” (p. 7) o “ahí sí que me puse muy nerviosa: sentía mi corazón moverse más rápido y se me apretó la garganta del puro susto” (p. 9). Además, frases como “no le hicimos caso” (p. 5), “La verdad es que no entendí mucho, porque hablaban de bando número 1 y bando número 2 (p. 16),” “No entiendo por qué mis papás piensan igual” (p. 18) muestran una adolescencia despreocupada, desobediente, descontextualizada e infantilizada lo que le resta verosimilitud al relato considerando que meses previos al golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, ya se había producido otro intento golpista. De esta forma, se realiza una construcción de infancia/adolescencia a partir del discurso adulto.

Asimismo, se presenta una voz narrativa con una clara función testimonial que narra a niños y adolescentes para mostrarles cómo un momento de incertidumbre puede impactar la vida de un adolescente y para mostrarles que frente a un hecho histórico siempre hay al menos dos miradas. Lo que se evidencia tanto cuando uno de los militares ayuda a la protagonista y a su amiga a salir de la zona cercana a La Moneda, como cuando sus padres discuten por tener posiciones distintas sobre lo ocurrido.

Con respecto a la construcción de memoria se observa una memoria testimonial e íntima que da cuenta de un momento caótico y peligroso y en donde la protagonista apenas tiene conciencia de la fractura que se está produciendo en el país. A nivel espacio-temporal se presentan momentos clave que marcaron aquel 11 de septiembre como la presencia de tanques en La Moneda, la presencia de camiones militares en las poblaciones, el allanamiento a la Universidad Técnica del Estado o la destrucción de material cultural hecha por la madre de la adolescente. Sumado a esto se mencionan referentes culturales asociados a la izquierda de la época como el grupo musical Quilapayún o el cantante Víctor Jara con su canción *El derecho de vivir en paz*, sin embargo no menciona explícitamente a quienes se ven involucrados en la disputa, sino que se les llama “rojos”, “milicos” o “bando 1” y “bando 2” lo que podría deberse al carácter didáctico de la colección que para acercar la historia reciente a niños y adolescentes, debe hacerlo de la forma más objetiva posible, es decir, sin tomar un partido o postura explícita.

Ligado a lo anterior se presentan dos ilustraciones en la primera de ellas, se muestra a la protagonista y a su amiga observando el caos inminente. Mientras que, en la segunda, se observa que dicho caos ha impacto en la familia y ha producido una fractura entre los miembros hogar.



Por último, cabe señalar que las ilustraciones del relato presentan variadas técnicas ilustrativas, entre ellas el collage, y son altamente recargadas, utilizando colores oscuros que contrastan con colores como el rojo, el amarillo o el azul lo que contribuye a generar el ambiente caos que se intenta transmitir y llevar de modo verosímil al público objetivo de la obra.

c) *Matilde*

Matilde es una novela publicada por la editorial Norma que ha sido reconocida internacionalmente al obtener un lugar en el catálogo White Ravens 2017¹⁰, el Premio Nacional y Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil “La Hormiguita Viajera” al libro del año 2018 y el premio Medalla Colibrí 2019 en la categoría ficción juvenil entregado por IBBY Chile.

Esta obra está contada por un narrador omnisciente que relata utilizando el estilo directo, lo que permite conocer la voz de distintos personajes, especialmente de Matilde una niña de 8 años quien debe enfrentar la desaparición de su padre en el contexto de la dictadura militar chilena, lidiar con el alejamiento de su madre que sale diariamente a buscarlo y con el silencio sobre su situación tanto en la escuela como con su amiga Ana.

El relato está narrado de manera simultánea, pero con un epílogo posterior. La voz narrativa se construye al mismo tiempo que la identidad del personaje y la historia del país. A diferencia de las otras obras, Matilde comienza cuando el golpe de Estado ya se ha producido y se alude a él para construir la identidad de la niña. De forma binaria y maniquea Matilde comprende que existen buenos y malos, momios y comunistas, los que guardaron la comida y

¹⁰ <https://whiteravens.ijb.de/book/778>

los que lucharon, los que matan y los que buscan. En las voces de la profesora y su abuela, Matilde escucha, cuestiona, aprende y elige.

El texto está narrado para dos destinatarios, para uno inmediato y concreto que sigue la historia de la protagonista, su crecimiento, su búsqueda y su cuestionamiento. El otro destinatario es aquel que conoce bien el marco sociohistórico construido, es decir, los años ochenta del Chile en dictadura.

Igualmente se narra con el propósito de representar la vida de una niña cuyo padre es un detenido desaparecido y para denunciar los horrores cotidianos que las desapariciones producen al interior de las familias. Esto supone la representación global de un contexto, la fractura que se da en la escuela, en el barrio y en las oportunidades de vida.

La memoria social se construye de manera más ambiciosa que en las obras anteriores, puesto que se pretende representar una época. A nivel espacio-temporal se alude a elementos representativos como las calles Agustinas y Maipú, a la vicaría de la solidaridad y a elementos representativos de la época como las láminas de Sara Kay. En cuanto al lenguaje se presenta todo un espectro onomástico como Pinocho/Pinochet, los momios, los comunistas, los milicos/los militares, etc.

Obras que abordan la dictadura en Argentina

a) Fofoteles

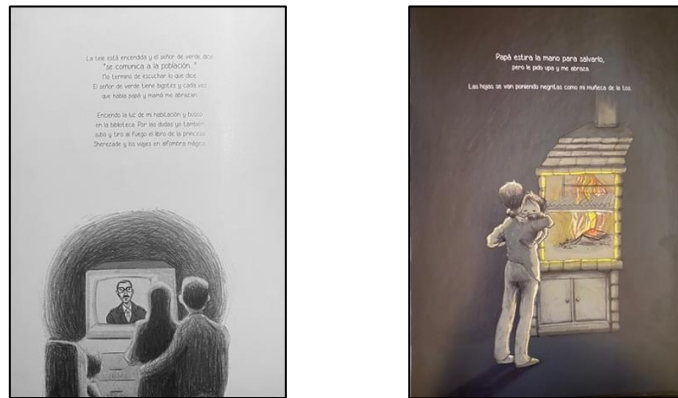
Fofoteles es un libro ilustrado narrado por su protagonista que cuenta la historia de una niña que colecciona unas muñequitas llamadas Fofoteles (porque vienen en cajas de fósforos) y que aunque todavía no sabe leer disfruta de los libros y de la lectura en compañía de su familia. Hasta que una noche sus padres comienzan a quemar los libros en la parrilla, mientras que en la televisión *un señor de verde* transmite un comunicado a la población.

A través de una narración simultánea se construye una voz narrativa en la que es posible constatar una ruptura de la infancia como una etapa feliz y protegida. Esto se evidencia en el quiebre de la paz familiar, en la destrucción de objetos preciados (libros) y en el silencio impuesto. Estos elementos se configuran como denuncia del horror que significó para muchos niños el tiempo de la dictadura. En particular, la quema de su propio libro favorito simboliza la renuncia voluntaria o involuntariamente de muchos menores a las cosas que amaban: objetos, esperanzas o vidas.

Desde este artificio narrativo (quema del libro *Las mil y una noches*) se busca la empatía con quienes respetan y valoran la infancia. Así el destinatario se amplía no solo para quienes comparten la experiencia de la dictadura, sino para aquellas personas que son conscientes del efecto que produce la censura, el silencio impuesto y las renunciaciones.

En cuanto a las funciones extranarrativas no es posible apreciar una función que dé cuenta del compromiso, dirección u orientación del hecho narrativo. Y aunque sí es posible inferir la ideología, la voz se mantiene neutra y verosímil.

En esta obra la memoria social se construye haciendo referencia a dos momentos que es posible apreciar en las siguientes ilustraciones:



El primero momento, cuando uno de los generales comunica a la población la toma del poder. Por la ilustración presentada se puede inferir que el general en cuestión corresponde a Jorge Rafael Videla quien a su vez es nominado como “el señor de verde”.

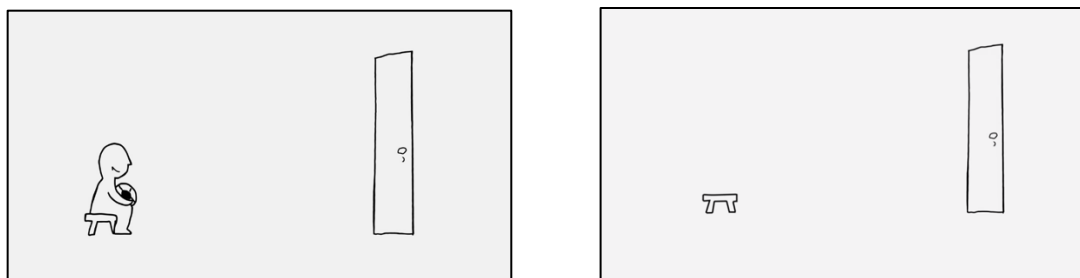
El segundo momento corresponde a la quema de libros, muy representativa de esta época en la que poseer cierto tipo de literatura podía implicar graves sanciones por parte quienes ostentan el poder y controlan el país.

b) *Mañana viene mi tío*

Mañana viene mi tío es un breve libro álbum narrado por su protagonista que cuenta la historia de un niño que pasa cada día a la espera de su tío. A través de esta narración simultánea se puede observar cómo transcurre la vida del protagonista frente a los ojos del lector, mientras que la espera de su tío no cesa. Se presenta una narración íntima cuyo conflicto podría ser el de cualquier persona que espera. Esta indeterminación se aprecia tanto en los colores blanco y negro como en las situaciones cotidianas que narra. Se trata del discurrir de la vida partido por un suceso que nunca llega.

En cuanto al destinatario de la obra, es posible realizar una distinción entre quiénes leen solo lo textual y aquellos que también leen el contenido paratextual, en este caso la portadilla que señala lo siguiente: “Este libro es para quienes por causa de desapariciones forzadas, nunca pudieron llegar” (Santana, 2016). Este paratexto evidencia la presencia de dos destinatarios de la obra, por una parte, cualquier persona que ha vivido la espera a lo largo de su vida, por

ejemplo, de un familiar ausente, de antiguos amores, entre otros. Por otra parte, se encuentra dirigida a quiénes son capaces de conectarse con la experiencia de la dictadura.



Aunque, si bien, es posible afirmar que esta obra se enmarca entre aquellas que hablan de la dictadura y por ende con un destinatario concreto, su semiosis abierta permite que este receptor se amplíe haciéndola capaz de llegar a todo público, es decir, la dictadura en sí no está tematizada hasta el paratexto.

Con respecto a las funciones extranarrativas en *Mañana viene mi tío* se aprecia un narrador que orienta la lectura a lo largo de toda la trama. Sin embargo, a esta función se le agregan la testimonial y la ideológica, porque se le otorga una finalidad al relato y al mismo tiempo se le asigna una ideología explícita.

En cuanto a la construcción de la memoria es posible afirmar que el elemento paratextual mencionado anteriormente ancla la situación de enunciación a un tiempo histórico concreto. A través de la expresión “desapariciones forzadas” se construye un efecto que vincula al lector con la dictadura militar y con todo un campo semántico que se despliega con ella: vejaciones, apremios ilegítimos, tortura, entre otros, constituyéndola en un homenaje a aquellos que esperan.

c) *Pequeños combatientes*

Pequeños combatientes es una novela narrada en primera persona por una niña, hija de militantes montoneros que un día despierta y se da cuenta de que sus padres ya no están, se los ha llevado el Enemigo, es decir, ha pasado Lo Peor. Mediante una narración ulterior, la protagonista relata que había sido preparada por sus padres para ese momento y se recrimina por haber estado durmiendo mientras sus padres eran detenidos. Luego de ocurrido Lo Peor, la niña y su hermano son enviados a vivir con sus tíos y abuelas, adultos que no saben cómo lidiar con la tragedia que acompaña a los menores. Por lo mismo, ambos niños desarrollan habilidades para sobrevivir y resistir mientras esperan la llegada de sus padres.

La voz narrativa de esta obra da cuenta de una infancia quebrada pero resiliente, en la que se invierten los roles tradicionales y en donde la agencialidad de la protagonista es sumamente importante, ya que no solo cuida de sí misma y de su hermano, sino también de otros niños que aparecen en el relato y que ella nota que están siendo maltratados. Asimismo, su lenguaje evidencia el conocimiento y la formación heredada de sus padres lo que se traduce en una marcada ideología y en nominaciones constantes a elementos políticos e históricos de la época

A su vez, la voz narrativa de *Pequeños combatientes* narra para aquellos que tempranamente perdieron a un familiar producto del terrorismo de Estado, para aquellos que quieran conectar con la infancia vulnerada en dictadura y para dar cuenta de que aun cuando la infancia puede romperse es posible resistir. Igualmente, se intenta mostrar la vida de niños que tuvieron que crecer sin padres y de denunciar a aquellos que los secuestraron, los que en la obra se denominan el Enemigo. Por lo dicho anteriormente es posible señalar que a nivel extranarrativo el narrador cumple una función testimonial y también una ideológica.

En lo concerniente a la construcción de memoria, se observa una memoria polar, ideologizada y testimonial en la que se representan a los buenos y al enemigo y que se reproduce a través del lenguaje mencionando a Perón, a Evita, a los peronistas, a los comunistas, a los compañeros, a la Revolución, a los guerrilleros, la Unión Soviética y a la Patria Soviética. Así como también al Imperialismo Yanqui y al Capitalismo.

Infancia y memoria: análisis comparativo

La tabla 2 presenta un cuadro resumen comparativo entre Chile y Argentina en torno a tres categorías: voz narrativa, representación de infancia y construcción de la memoria social.

Tabla 2. Cuadro resumen comparativo Chile y Argentina

	Chile	Argentina
Voz narrativa	-Tematiza el hecho histórico (a través de representaciones icónicas de lugares, personas, etc.) -Valoraciones explícitas. -Altamente ideologizada.	- No tematiza el hecho histórico. -Propicia la apertura del significado. -Juicios de valor más implícitos.
Representación de infancia	-Infancia incompleta y frágil que requiere protección y conocimiento adulto para insertarse en el mundo.	-Infancia incompleta y frágil que requiere protección y conocimiento adulto para insertarse en el mundo. Salvo en la obra <i>Pequeños combatientes</i> .

Construcción de la memoria social	-Se construye desde la denuncia y el vínculo explícito con el hecho histórico. -Se intenta conectar con el dolor y la tragedia (mirada maniquea del mundo).	-Se construye desde el entendido de que el lector conoce más sobre el hecho histórico. -No requiere de la mención directa a elementos o referentes icónicos.

Ahora bien, a partir del análisis del corpus de las obras de ambos países es posible señalar una mayor presencia de autoras que de autores, siendo cuatro de las obras escritas por mujeres, una de ellas por un autor y una escrita por una autora y un autor.

Con respecto al personaje principal, se evidencia la presencia de cinco protagonistas femeninas y uno masculino, lo que en este caso coincide con la disposición de géneros de los autores.

En cuanto a las obras chilenas es posible dar cuenta de que el golpe de Estado y la dictadura están fuertemente tematizados y representados de manera icónica. De esta forma, se observan obras que nombran lugares y personas significativas; evidencian hechos históricos; develan ideologías presentes y denuncian el quiebre de la democracia y el terrorismo de Estado. Esto podría deberse al carácter educativo de algunas de estas obras comprometidas con la historia reciente y la promoción de los derechos humanos. En términos más profundos se cree también que esto se debe a que en Chile aún se evidencia un proceso de duelo y una sensación de injusticia frente a los horrores que trajo tanto el golpe de Estado como la dictadura militar, situación que debe subsanarse en el futuro.

En las obras argentinas en cambio no se evidencia una tematización propiamente tal de la dictadura, esto debido a que las obras, salvo *Pequeños combatientes*, permiten una semiosis más amplia que se da por la presencia de símbolos, el uso del lenguaje poético y de finales más abiertos. Lo anterior permite afirmar que las obras posibilitan una estetización del horror.

En lo referente a la visión de infancia, en las obras de ambos países, salvo en *Pequeños combatientes*, se transmite la idea de una infancia incompleta y frágil, que no entiende lo que ocurre, que recibe información fragmentada por los adultos quienes deciden que deben ser protegidos y alejados del peligro.

En lo concerniente a la voz narrativa, se observa que en las obras chilenas existe una mayor carga ideológica lo que se expresa en juicios explícitos a lo que está ocurriendo. Mientras que en las obras argentinas se presume un lector más entendido que no requiere del juicio explícito.

En lo relativo a la construcción de memoria se aprecia que algunas de las obras dan cuenta de manera parcial de la complejidad que supone la construcción de la percepción de un hecho histórico, entendiendo que esta es variada, contextual y multifactorial.

Discusión y conclusiones

La literatura infantil ha buscado representar temas complejos como las dictaduras militares y dar voz sus protagonistas. Tras el análisis narrativo de seis obras literarias chilenas y argentinas publicadas entre los años 2012 al 2020 que abordaban esta temática se da cuenta de los siguientes hallazgos vinculados a los objetivos de la investigación.

Se evidencia una representación de la infancia como una etapa en la que los niños deben ser protegidos por los adultos. Cuestión que se acentúa frente al hecho histórico del golpe de estado o la dictadura militar. De esta forma, se muestran niños que no entienden, que no cuestionan y que reciben un conocimiento parcial del mundo.

La voz narrativa se construye a través de la técnica de la narración simultánea y ulterior lo que posibilita un discurso lineal sin grandes digresiones. A su vez, al tratarse de voces protagonistas se tiene acceso a su interioridad y a la posibilidad de observar cómo está construida su posición frente al hecho histórico. También, se evidencia que la voz narrativa utiliza recursos tanto para un lector infantil que se acerca por primera vez a los hechos como para un lector modelo adulto familiarizado con la relevancia histórica del suceso.

Asimismo, en la construcción de la voz narrativa, se evidencia rasgos ideológicos traducidos en juicios de valor e interpretaciones de los hechos que rompen la verosimilitud al introducirse la voz adulta. Esto deja al descubierto compromisos políticos explícitos de las obras o propósitos extraliterarios (denuncia, educación, hacer Historia, etc.) como por ejemplo en las obras chilenas *El 11, un día en mi memoria* y *Laura y los Hawker Hunter*.

En cambio, en otras obras se puede apreciar una clara intención literaria en la que la voz narrativa no tematiza la dictadura y la semiosis se amplía, como en el caso de las obras argentinas *Mañana viene mi tío* y *Fofoletes*.

En lo referente a la construcción de memoria, es posible apreciar que, si bien las obras actúan como vehículos de memoria, solo permiten visualizar de manera parcial los acontecimientos: en primer lugar, esta construcción de la memoria muestra la realidad de un modo maniqueo y polar: los buenos v/s los malos, los rojos v/s los momios, etc., lo que no permite visualizar matices. A este grupo pertenecen obras como: *Laura y los Hawker Hunter*, *Pequeños combatientes*, *Mañana viene mi tío* y en menor medida *Fofoletes*.

En segundo lugar, se evidencian obras que intentan mostrar más de una posición frente al hecho histórico concentrándose en la divergencia de opiniones, como por ejemplo *El 11, un día en mi memoria*.

Por último, se presentan obras en que se intenta expresar la complejidad del hecho histórico como *Matilde* en que se da lugar a las contradicciones, a los matices y a la posibilidad de mirar de forma amplia un hecho histórico.

A partir de lo anterior se da cuenta de una posible monopolización de la memoria en la mayoría de las obras estudiadas lo que reduce los espacios de significación. Frente a esto se propone la posibilidad de considerar las distintas voces en torno a un hecho histórico entendiendo que la memoria siempre será un campo de disputas y negociaciones. Todo esto con el propósito de priorizar el hecho literario en el que la semiosis es abierta y admite la polifonía.

Finalmente, es importante que el circuito literario chileno de cabida a estos temas atreviéndose a publicar y a poner en circulación una mayor cantidad de producciones como las estudiadas, privilegiando la pluralidad de voces y la estetización del horror. Un buen ejemplo de esto es lo que ocurre en el circuito argentino en donde el tema se aborda no solo en publicaciones, sino que también en la apertura de espacios para conversar, mediar y negociar las memorias que promuevan la construcción de una identidad de un pueblo pluralista. Sin olvidar que la representación estética de un hecho histórico podría recoger más de una aproximación e interpretación.

Referencias

- Albarello, L. y Manzione, M.A. (2015). Infancia y Educación. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 97-104.
- Amnistía Internacional (1998). *Tutti i bambini del mondo. Liberi ed eguali in dignità e diritti*. Edizioni Cultura della Pace.
- Ariés, P. (1973). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/El_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Benetton, M. y Callegari, C. (2020). La identidad de la infancia desde el siglo XX hasta hoy. Ideología, holocausto judío (Shoá) y nuevos derechos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 58, 317-336.
- Belziti, M.G y Mancilla, L. (2012). *Fofoteles*. Del Naranjo.
- Carrasco, P., Paredes, M. y Escobar, M. (2022). *Laura y los Hawker Hunter*. Editorial Quimantú.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a literatura infantil y juvenil actual* (2 ed.). Síntesis.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- Guerrero, L. (2017). Rupturas neosubversivas de la LIJ contemporánea. *Nudos*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.24197/nrtstdl.1.2017.1-22>
- González, J. (2015). Comisiones de Verdad: casos chileno y argentino [Tesis de Pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131081>
- González, M.P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, 275-311.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, 209-219.

- Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles* (2 ed.). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibaceta, I. y Ramos, M. (2021). Lenguaje infantil e imaginario de niñez en la serie Papelucho de Marcela Paz. *Revista Chilena de Literatura*, 103, 525-553. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952021000100525>
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria* Fondo de Cultura Económica.
- Junior Report (2020). *Dictaduras en América Latina*. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200304/473796480155/dictaduras-america-latina.html>
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Fundación
- Martínez, C. (2016). *Matilde*. Norma.
- Merino, A. (2019). *Las dictaduras en América Latina desde 1945. El Orden Mundial*. <https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/dictaduras-en-america-latina/>
- Muñoz, I.A., y Portilla, M.M. (2019). De la inocencia a la creatividad : cambios en la representación de infancia. *Revista Palobra, Palabra Que Obra*, 19(1), 188-205. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2476>
- Opazo, V. (2018). *El 11, un día en mi memoria*. Ocholibros.
- Robles, R. (2013). *Pequeños combatientes*. Alfaguara.
- Santana, S. (2018). *Mañana viene mi tío*. Fondo de Cultura Económica.
- Stearns, P.N. (2018). Historia de la infancia. En J.M.Rey (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente*. Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Troncoso, A. (2015). *Memoria y dictadura en la literatura infantil chilena* [Tesis de Posgrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136777>
- Victoriano, F. (2010). Estado, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico-política. *Argumentos*, 23(64), 175-193.
- Vilafranca, I.M. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 19, 35-53.

EL OMEGAVERSO EN LA PLATAFORMA WATTPAD: ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS USOS Y PERSPECTIVAS POR PARTE DE ADOLESCENTES FEMENINAS MEXICANAS

Mónica Belén Jiménez Núñez

Tutora: Cristina Aliagas Marín (Universidad Autónoma de Barcelona)

Resumen

En la siguiente investigación se estudian las prácticas que tienen las adolescentes mexicanas en la plataforma Wattpad, enfocándose en las obras con temática omegaverso. Para obtener las experiencias, usos y perspectivas que tienen las usuarias cuando acceden a dichos contenidos. Con el fin de tener acceso a esas formas de consumo se generó un grupo de discusión, mismo que se centra en jóvenes adolescentes de entre 15 y 18 años, todas ellas alumnas de bachillerato público del Municipio de Zapopán en Jalisco, México. De igual manera se define el concepto de omegaverso, una etiqueta popular en la plataforma haciendo énfasis en los géneros de Yaoi y BL, mismos que dan vida y nutren al omegaverso. La pregunta rectora de esta investigación es la siguiente: ¿Por qué las adolescentes leen omegaverso? Además, se analiza el concepto del erotismo como un tabú en el contexto de las alumnas que conforman el grupo de discusión, para comprender las voces de las lectoras del omegaverso.

Palabras clave: Wattpad, Omegaverso, Fanfiction, BL, Yai, tabú, sexualidad, prohibiciones, literatura juvenil, TIC'S, prácticas online.

Introducción

En este trabajo final de máster se estudian las prácticas lectoras de los adolescentes en la plataforma digital Wattpad. Se analiza específicamente la práctica literaria online Omegaverse, entendida como una creación literaria en la cual se mezcla el Fanfic: un tipo de texto donde los fans toman como base de sus creaciones a artistas u obras de las que ellos se nombran fanáticos; BL (Boy Love): que son obras con temática homosexual; y, por último, Omegaverso u omegaverse: obras en donde los roles orgánicos de los géneros biológicos de hembra y macho tienen alteraciones.

El interés por el foco de este estudio en las prácticas literarias online emerge debido a mi trabajo profesional como docente de bachillerato en México durante diez años. El contacto con los jóvenes me ha llevado a observar las prácticas literarias online del alumnado y la importancia que tienen en su vida social. Inicialmente el primer objetivo de la investigación fue analizar sus prácticas literarias online e indagar cómo abonan a sus competencias lectoras y a su contexto académico. Sin embargo, a medida que marcaba las pautas de la investigación observé diferentes investigaciones y artículos en los cuales pude darme cuenta de que se trata de un

tema recurrente. Sobre todo, cuando nos referimos a las prácticas online en un contexto escolar. Mientras que, al continuar con una exploración de la plataforma Wattpad y guiarme por mis propios gustos, localicé los géneros ya mencionados (Fanfic, BL, Omegaverso), y encontré que dentro de ella son los géneros más buscados y leídos por los adolescentes, esto al ver el número de lecturas que tienen en comparación con otras obras.

Al conocer más sobre estos géneros me percaté de la gran cantidad de obras dedicadas e inspiradas en la banda musical Surcoreana *BTS* (Bangtan Sonyeondan) del género K-POP, en dichas obras no sólo se escribe Fanfic, sino que se hace una mezcla de géneros de BL y omegaverso. Todo ello, como bien se menciona anteriormente, fue guiado por mis propios gustos, esto debido a que soy parte desde hace dos años del Fandom Army (nombre de los fans de BTS). Dicho Fandom es considerado una organización a nivel mundial, ya que sus fans cuentan con un orden de nivel profesional. Este grupo de fans ha hecho que la banda BTS tenga un impacto global, por ende, no es de sorprenderse que en el género Fanfic se encuentre contenido sobre los integrantes de la banda surcoreana.

Al conocer la plataforma digital Wattpad tenía una perspectiva negativa, puesto que hay una representación general socializada entre docentes/adultos en la que se afirma que los textos en dicha plataforma no tienen valor literario, pero si somos objetivos podemos vislumbrar características concretas para poder generar un análisis literario sobre estas nuevas prácticas lectoras. Además, estas obras de Wattpad cobran relevancia en un momento y contexto en el que los adolescentes están en una fase de cambios físicos relevantes, esto impulsa a una reflexión identitaria sobre género y realización sexual. Por otro lado, no podemos afirmar que en estas obras se les enseñe sobre la sexualidad, sin embargo, ellos saben que hay un campo muy amplio sobre este tema. En relación con la cuestión sexual explicaré el impacto que tienen los tabúes dentro de un contexto social mexicano en el desarrollo de la identidad sexual y el erotismo en los adolescentes. También resulta importante señalar que tanto lectores como escritores se ven resguardados en el anonimato, esto es algo que les da seguridad y confort para formar parte de estos nuevos géneros literarios.

De igual manera se analizan las características de estas nuevas formas de literatura, centrándose en el Omegaverso de la plataforma Wattpad. Además, a partir de un trabajo de campo con catorce estudiantes jóvenes mexicanas del nivel Medio Superior, se examinan las voces de las mismas lectoras con el propósito de obtener una base de datos sobre sus preferencias y gustos de la práctica literaria Omegaverso. Cabe señalar que, debido a la cuestión anónima, se protegerán los nombres reales de las adolescentes entrevistadas. La investigación seguirá una metodología cualitativa, puesto que la información que se obtuvo para ser analizada es de carácter subjetivo y busca una comprensión amplia del fenómeno.

Asimismo; se tomará en cuenta la teoría de Van Dijk (2005) sobre el análisis del discurso y la ideología social para informar el proceso de comprensión del cruce de las ideologías sociales con los textos del omegaverse contenidos en Wattpad.

Justificación del estudio

En los últimos años se ha dado un cambio en la forma de leer y de escribir, sobre todo en los adolescentes, debido al uso de las tecnologías, en específico los dispositivos electrónicos como teléfonos celulares y tabletas, así como el internet. Una parte importante de este acontecimiento es el implemento de las TIC'S en la vida académica y cotidiana, por ende, es en el uso de la plataforma de Wattpad donde los adolescentes encuentran un lugar para leer y comentar textos escritos por personas que comparten una similitud en edad y gustos. Dichos gustos se ven reflejados en el desarrollo de temas innovadores, como lo es el género Fanfic, debido a que los usuarios de la plataforma pueden escribir sus historias sobre sus personajes favoritos, o cambiar los finales de sus obras favoritas, y compartirlas con usuarios que tengan los mismos gustos que los autores. A pesar de que la plataforma de Wattpad esté en vigor desde 2006 los estudios profesionales que se han hecho por lo general siguen una línea de investigación sobre el desarrollo lector, o las competencias lectoras a las que se abona con su uso, no sobre los contenidos o las formas de abordar esos contenidos por parte de sus lectores.

Dentro del mundo del Wattpad existe una etiqueta que te liga a textos con temática de "literatura erótica", lo que ha despertado el interés de esta investigación cuya línea en específico es la literatura erótica en Wattpad. Se han publicado y defendido tesis sobre el tema como *El Omegaverso y sus personas, Análisis de las representaciones ficcionales del amor y la sexualidad en una red de usuarios de Wattpad, Omegaverso o la forja de un universo fanfiction*, sin embargo, en esta investigación el tema se analizará desde un contexto muy específico y particular, nos referimos a las voces de lectoras en un contexto muy delimitado que es: adolescentes de 15 a 18 años, con nivel económico medio, habitantes de Zapopan, Jalisco, México. Partiendo de estas especificaciones, será cómo abordaremos la cuestión de una identidad lectora y la creación del erotismo y la sexualidad, dentro de un contexto marcado por el machismo y la misoginia. La importancia de este estudio radica en que esta práctica literaria es una de las más populares de la plataforma digital Wattpad; y se ha dicho muy poco sobre el omegaverso y las prácticas lectoras relacionadas con el erotismo y la identidad.

Preguntas y objetivos de estudio

La siguiente investigación tiene como objetivo responder a las preguntas de investigación siguientes:

- ¿Por qué los adolescentes leen tanto el género BL, Fanfic y omegaverse?
- ¿Qué les aportan las obras de la plataforma Wattpad, en específico el Fanfic y omegaverse? ¿Por qué se escribe Omegaverse?
- ¿Los lectores de las obras BL y Omegaverse comparten ideologías?
- ¿Los lectores de omegaverse rechazan ideologías sobre la sexualidad y el erotismo?

A partir de estas preguntas de investigación vertebradora se plantean los siguientes objetivos:

- Recabar las voces y opiniones de los usuarios de la plataforma por medio de un grupo de discusión.
- Examinar las ideologías sobre la sexualidad y el erotismo de las lectoras.
- Analizar el concepto de comunidad ideológica dentro de sus gustos lectores.
- Documentar y analizar las motivaciones y perspectivas de lectoras adolescentes.

Marco teórico

Las formas de consumo online en relación a las prácticas literarias

El desarrollo tecnológico ha modificado la manera en la que se crean y consumen los textos. Lo que nos llevaría a generar nuevas formas de leer y de escribir. Lo primero que se debe de acotar en las nuevas maneras de leer y escribir son tres características de transformación; la primera es una cuestión técnica, es decir, la forma de plasmar textos sin la necesidad del objeto libro, no hay una impresión. La segunda transformación es el carácter morfológico del libro, dado que, el soporte de lo escrito en el mundo digital no se encuentra vinculado con un texto en específico, ello quiere decir que con diferentes dispositivos digitales se puede acceder a todos los textos que se quieran leer o escribir. La tercera transformación es una cuestión de índole cultural: la revolución de la lectura, puesto que, se forjan nuevos lectores. Mientras que, en siglos pasados, el acceso a los libros no era algo tan sencillo, desde el siglo XIX aparecen nuevos lectores, desde amas de casa, niños, hasta obreros (Chartier y Scolari, 2019).

A pesar de la característica más notoria sobre las nuevas formas de leer y escribir de manera digital que generaron pánico al pensar que no se volvería a leer o escribir en físico, y que esto amenazaba la existencia del libro impreso; en la era contemporánea se imprimen libros en demasía, puesto que cada vez hay más lectores y promotores de lectura sin importar el soporte del texto, esto se debe a que los leyentes acceden a múltiples textos de formato variable, bien pueden leer un artículo en alguna red social y después ir a un libro (Casillas et al. 2018). Dado a los cambios en la lectura esto hace posible que la escritura también se dé en espacios donde antes no se pensaba. Por ejemplo, si se compraba un libro, era para ser leído y almacenado en un estante, actualmente el texto digital se puede compartir y escribir algún comentario con

respecto a éste para posteriormente ser almacenado en una nube digital. Obviamente los libros tienen espacios en blanco, pero no fueron hechos con la intención de escribir (Chartier, 2018).

Debido a estas nuevas formas de leer y escribir han surgido nuevas prácticas como las que ya se han mencionado. Para comprenderlas mejor será de suma importancia entender nuevos términos que surgen y se forman con esta revolución lectora, puesto que, con un nuevo orden de la lectura debemos comprender que esta revolución digital se puede considerar, en cualquier campo disciplinar del saber, cómo una mutación epistemológica (Charlier, 2019).

Un concepto fundamental para dotar de importancia a las nuevas creaciones literarias será el de literatura digital, de acuerdo con el Doctor Cassany se le considerará literatura digital a lo “que se ha creado después de la llegada de internet que depende de las posibilidades técnicas y de los recursos que ofrecen los ordenadores, los programas informáticos y la conexión en línea. Una narración o un poema digitales no se pueden leer como un libro ni se pueden imprimir” (Cassany, 2016). Por tanto, a las nuevas formas de leer y escribir en línea las denominaremos prácticas literarias online.

Las prácticas literarias online las podemos encontrar en las nuevas plataformas digitales que permiten ser parte de esas mutaciones de la palabra escrita (Chartier 2018) que podemos presenciar en un contexto inmediato, dado que, estas plataformas se han vuelto, hasta cierto punto, parte de nuestra vida cotidiana. De acuerdo con las estadísticas del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), demuestran un alza en el uso de internet y dispositivos móviles en un 20%, en contraste con años pasados. Tomando como base los datos previos, podemos afirmar que las prácticas vernáculas efectivamente han tenido cambios importantes.

Son muchas las redes sociales que se han consolidado durante los últimos años. A continuación, mencionamos algunas de las más relevantes como: Facebook, Twitter, Youtube.

- Facebook

Si bien esta red social no es exclusiva para leer o escribir, en ella sus usuarios despliegan una intensa actividad lectora (Hernández, et al., 2018). A causa de esto se ha posicionado a Facebook en un contexto escolar, pues además es importante señalar que es una de las más usadas, cuenta con 83,75 millones de usuarios solamente en México. En esta plataforma los jóvenes desarrollan la lectura y escritura al comentar y compartir comentarios en publicaciones, o en chats. También, conforme la plataforma ganaba usuarios las fan pages han tenido mucha popularidad entre los adolescentes, éstas se construyen alrededor de un gusto compartido con otros usuarios, por ejemplo; un actor, videojuego, música, y un largo etc. La narrativa de estas fan pages se construye a través de una cultura colaborativa: los fans son quienes administran y crean contenido para la página, los demás usuarios forman parte importante de la página, ya que comentan y critican el contenido de ésta (Winocur y Morales, 2018). Lo anterior genera que

todos los usuarios sean parte de un movimiento cultural que rebasa los propósitos básicos de la lectura y escritura.

-Twitter. Es una plataforma que, de acuerdo al portal alemán de estadísticas Statista, cuenta con más de 17 millones de usuarios solamente en México, además es considerada una de las plataformas con mayor impacto cultural y social. En cuanto a la práctica literaria online, la plataforma ha sido una herramienta para los nuevos movimientos literarios. Es tan importante que se le ha dado un nombre a las creaciones que nacen en ésta: Twitteratura. El elemento que logra crear una ruptura en la creación literaria tradicional es la cabida al diálogo (Pérez, 2020), puesto que el lector puede interactuar con el texto y otros lectores. También la inmediatez y la difusión logran que se obtenga una variedad de lectores, además de contar con la respuesta lectora. Otro aspecto importante en la creación de literatura en Twitter es la capacidad de síntesis, debido a que se cuenta con un máximo de 140 caracteres por publicación, pero no por ello quiere decir que en la Twitteratura encontraremos solo microrrelatos, algunas creaciones basadas en tweets están encadenadas a otras publicaciones, lo que da la posibilidad de crear hilos con un desarrollo en común (Pérez, 2020).

- Youtube

Con la migración del uso de las tecnologías al ámbito docente han surgido nuevas formas y maneras para realizar actividades en un contexto educativo, sobre todo cuando el propósito es la promoción lectora. A esta actividad abona la plataforma Youtube. Debido a la gran alza del uso de la tecnología los formatos audiovisuales se han generado como apoyo para trabajar en el ámbito lector. Con ello aparecen dos nuevos conceptos; *Booktrailer* y *Booktubers*, que son productos audiovisuales centrados en la literatura (Rovira, 2017).

En primer lugar el book trailer formaría parte del entorno epitextual del libro tal como lo definía Genette (2001). Se trataría de los paratextos que se mantienen a cierta distancia del libro. Sin embargo, hemos podido comprobar que el book trailer corresponde, sobre todo en la segunda clase que hemos distinguido, a la traducción virtual de peritextos como los textos de contracubierta (Tabernero, 2013).

Las editoriales de LIJ y los autores han sido los principales en usar el Booktrailer como una estrategia para promocionar sus obras. Aunque provengan de una necesidad publicitaria, un aspecto a resaltar será el uso didáctico para fomentar la lectura (Rovira, 2017).

A pesar de ser una práctica nueva y no se tengan datos exactos sobre la primera persona en hacer un Booktuber, se ha podido consolidar en la plataforma de Youtube. Es un producto al que se le denomina lectura social, esto por el hecho de tener el soporte del vídeo y la expresión oral, además de aportar posibilidades didácticas por el hecho de ser una práctica fuera del aula. “La lectura social o colaborativa es aquella que se desarrolla en plataformas virtuales

configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones, valoraciones, etiquetas y, en algunos casos, libros y lecturas.” (Cordón y Gómez, 2013).

El Booktuber tiene una estructura básica que se conforma por introducción: que establece comunicación con la audiencia y se presenta el libro a reseñar; análisis literario: donde se valora el libro desde la perspectiva del Booktuber, también se emite una evaluación del libro que puede ser positiva o negativa; el cierre: es la conclusión de la comunicación iniciada en la introducción, se hacen saludos personales y se comparte información de interés para los seguidores, tales como redes sociales, sorteos, suscripción al canal. Un aspecto importante de los Booktubers es que ellos no hacen spoiler (Paladines y Aliagas, 2020).

- Wattpad

Es una plataforma donde los usuarios pueden leer y escribir obras completas u obras cortas. Además, los usuarios pueden calificar y comentar las obras leídas, así como trabajar en colaboración y unirse en comunidad de acuerdo con sus gustos. La plataforma reinventó la manera tradicional de escribir y leer, como también las leyes de la mercadotecnia (Tirocchi 2018). Los autores no tienen que cumplir ningún requisito para publicar sus obras, tampoco hay censura en ella, lo que brinda de completa libertad a los autores. El proceso de creación de los autores de la plataforma se ve influenciado por el contacto constante y rol activo que tienen sus lectores. Éstos influyen de manera directa en el desarrollo de la historia, creación y diseño de los personajes (García-Roca, 2020). Por otra parte, la aplicación cuenta con más de 100 millones de descargas en Google Play. Así pues, la popularidad que consiguen muchas de las historias que han nacido de la aplicación las llevan a ser traducidas a numerosas lenguas y editadas por editoriales de alcance internacional. Por ejemplo, la obra *After* escrita por la autora Anna Todd, quien comenzó a escribir y compartir sus obras en Wattpad a los 25 años. La obra es un fanfiction sobre el cantante Harry Styles, de la banda musical One Direction y es considerada un fenómeno social, pues ha sido la obra más leída de la plataforma, se convirtió en una obra impresa que vendió mucho, además de ser adaptada a una película (García-Roca, 2020).

Fanfic

El fanfiction es una práctica lectora donde los fans usan medios narrativos e iconos de la cultura Pop como inspiración para crear sus propios textos. En dichos textos, los fans pueden extender las historias principales, crean nuevos personajes, como también forman nuevas parejas, por ejemplo, los personajes Harry Potter y Hermione Granger pueden ser una pareja. El Fanfiction ha existido en varias formas desde hace años, sin embargo, con la nueva tecnología,

los fans tienen la oportunidad de reunirse en sitios en línea donde pueden escribir sus obras colaborativamente, intercambiar, criticar y discutir con otros sobre sus ficciones (Black, 2006).

Por otro lado, el fanficción no se crea en un ámbito específico, como la continuación de un cuento, sino que, se crea a partir de diversos soportes como: cómics, películas, libros, series de televisión y juegos de rol. Por ende, el concepto de fanficción se coaliga a ficciones en textos especulativos, por ello que una de sus características sea la de brindar mundos autoconscientes de ser continuados por los fans a partir de personajes, cronologías y tramas ya creadas. Lo más importante es que el lector puede interactuar con el texto, lo que hace que se vuelva autor y asuma el universo de ficción originario, que se convierta en un universo compartido, hecho que impulsa una escritura colaborativa (Martos, 2006).

Yaoi, BL

La palabra Yaoi es el acrónimo de: “yama nashi ochi nashi imi nashi”, que significa literalmente “no clímax, no ending, no meaning”, originado en la década de los 70’s como un subgénero del shojo (romántico), un género del manga (comics japones) escrito por mujeres para mujeres, con una temática homoerótica y originario de Japón. En el año de 1980, escritoras amateurs comenzaron a escribir comics Yaoi usando a personajes populares de mangas y animes. En 1990 el género Yaoi comenzó a ser muy popular en el mercado de manga amateur y se difundió a otros países mediante internet, puesto que no se contaba con las licencias para exportar y crear las obras usando a personajes de otros creadores. En los siguientes años el término Yaoi sufrió modificaciones para ser más concreto de acuerdo a su temática, por ejemplo; en Japón se usa el término *shōnen-ai*, que es el equivalente a Boy Love en inglés, y éste eventualmente terminó por sustituir al término de Yaoi en Estados Unidos, cambio que no fue inmediato debido a que *Boy Love* es relacionado a la pedofilia en el contexto de habla inglesa (Zsila, et al., 2018).

Por otro lado, se ha puesto en discusión el tema entre similitudes y diferencias entre cibernautas y consumidores de historias con temática homoerótica, sobre la terminología de este género se ha llegado a las siguientes conclusiones:

El término Yaoi es referente a mangas, anime, Fanficción que sea originaria del país Japón, escrito por y para mujeres. El Yaoi, tiene personajes con roles establecidos: Seme: es el activo de la relación, quien tiene rasgos y actitudes más masculinos. Uke es el rol pasivo de la relación, quien tiene rasgos más femeninos.

Mientras que el término BL (Boy Love) está dirigido tanto para mujeres como para hombres. Sus personajes no están determinados por su rol de Uke o Seme. El término BL se

acuñó para referirse a todo contenido de relación amorosa entre dos o más hombres en un formato más libre e internacional (Cerdeña, 2021).

Tomando en cuenta el origen del género Yaoi, es importante establecer otro término, ship o shippear. Shippear consiste en implicarte emocionalmente con un romance entre dos personajes. Es como ser básicamente fanático de una pareja que muchas veces no es real solo con la intención de que esos personajes se involucren una relación de tipo amorosa. Este término es nuevo para el mundo occidental, pero muy usado en el mundo oriental, sobre todo en los jóvenes consumidores de contenidos asiáticos (Paredes, 2022, p. 12).

Mientras tanto, los ship son parejas que se hacen con personajes o personas que los fans desean que estén juntos. Por ejemplo; los personajes de Harry Potter y Hermione Granger no son una pareja en la historia, pero los fans los hacen pareja en sus fanficción. Así como las fans de la banda de K-POP BTS, han generado uno de los ship más populares que es el TAEKOOK, la unión de los miembros Taehyung y Jungkook. Otra característica de los ships, es que se combinan sus nombres para así nombrar a la pareja.

Práctica literaria online; Omegaverso

Esta práctica literaria surge a raíz de los intereses de los fans por superar las diferencias que impedían que dos personajes del mismo sexo pudieran conformar una familia biológica. La primera obra fanfic que fue publicada en la comunidad online de LiveJournal, donde se toma como base la serie televisiva *Supernatural* del año 2009, en la que los personajes del fanficción tienen características lobunas y forman manadas, como sucede en la serie de televisión. (Delgado et al., 2022.) Siendo éste el trabajo más reconocido en el mundo del omegaverso.

“Estamos en un mundo donde la administración biológica se ha impuesto en gran medida y donde la distinción a partir de la capacidad reproductiva (inseminación, procreación) marca el destino de los personajes: hombres y mujeres con capacidad de embarazarse” (Delgado et al., 2022 p. 134).

Al omegaverso también se le llegó a nombre ABO, por los tres tipos de personajes; Alfa, Beta y Omega. Lo que lleva a los fans a escribir fanficción BL y omegaverso, pues actualmente rompen con la barrera del género biológico; Hombre/Mujer. Y ahora las historias de los creadores de fanficción con temática homoerótica tienen más posibilidades al sumarle personajes como Alfa, Beta y Omega. Actualmente muchos *fandoms* crean historias vinculadas con el Omegaverso, las principales plataformas de publicación son; Wattpad, AO3, fanfiction.net, Facebook y amor-yaoi.com. (Delgado et al., 2022)

Se ofrecen, pues, tres razas base con características mínimas que los usuarios pueden adaptar para sus historias, sean o no contenido original: alfas, betas y omegas. En general, los

primeros son dominantes tanto en un sustrato social como biológico, pudiendo embarazar a personas de otras razas; los segundos son seres humanos “tal y como los conocemos”, y los últimos son, en contraposición a las alfas, sumisos social y biológicamente, pudiendo quedar embarazados. (...) puede añadirse elementos biológicos, como el celo en alfas y omegas; médicos, como el uso de píldoras o inyecciones para inhibir la secreción de feromonas; sociales, desde su distribución demográfica, hasta conflictos históricos entre las razas, haciendo un símil con la discriminación por género y etnia; e incluso conductuales, esto es, la colección de comportamientos típicos, especialmente en relación a los “instintos”, en cada una de las razas (Reyes, 2022, p. 47-48).

Por otro lado, de acuerdo a los lectores del omegaverso, cada autor crea sus leyes y reglas de sus personajes, por ejemplo; la autora HoranMajesty, continúa con la tradición de los lobos y en su obra *Leader Jeon*, sus Alfas y Omegas pueden mutar a lobos.

Tabús: Pena, miedos y roles de género en México

En el contexto desde el que se analizan las voces de las lectoras de Omegaverso, es Guadalajara, Jalisco, México, un país donde no es común que la mujer lea contenido erótico creado por mujeres para mujeres, mucho menos leer contenido homoerótico escrito de mujeres para mujeres. Por ello es que algunos temas, como lo es BL y Omegaverso, sean tomados como tabúes.

La concepción de lo sagrado o lo profano, varían de una comunidad a otra de acuerdo a la idea que se tenga del cosmos, es decir, de la existencia humana y todo lo que lo rodea. El tabú limita la conducta y conocimientos que puedan poner en peligro las formas de organización de un pueblo. Al tabú se le adjudican aspectos peligrosos, sobrenaturales e innombrables. Lo que conlleva a no transgredir por miedo a algún tipo de castigo, ya sea de índole divina o de la comunidad (Covían, 2018). Con lo anterior, se comprende que la sociedad mexicana tenga limitado y normado el tema de la sexualidad. México fue creado bajo dogmas estrictos del catolicismo. Además, el normar la sexualidad ha sido de suma importancia en los grupos humanos, esto de acuerdo a su Estado o tipo de comunidad. Con lo que se establecen reglas para controlar el erotismo, pero sobre todo reglas para moldear las conductas y formas de ser de hombres y mujeres, como: su relación con su propio cuerpo, su excitabilidad, la masturbación, la primera relación sexual, el cortejo, su sensibilidad y su deseo. Así como también, a qué edad, con quién y cómo casarse, los tipos de relaciones correctas y los tabús. Por ello, cualquier desviación tendrá un castigo, ya sea a nivel social o legal. Lo que ha llevado a un empobrecimiento del conocimiento de sí mismo; identidades en mayor o menor medida

debilitadas. Estas normas e identidades debilitadas conllevan a la vergüenza del propio cuerpo y a la culpa (Covían, 2018).

La culpa y la vergüenza por lo que se es y se siente genera una lucha interna sin tregua. Cada persona suele crear una imagen de sí misma para defenderse de ser vista y descubierta en su angustia. Se establece en nosotros una conciencia moral severa, donde los tabús y la autocensura son la regla (Covían, 2018).

Doble moral social y religiosa en México

Por lo anterior, se genera en la sociedad una doble moral que consiste en roles de género (Hombre, mujer.) establecidos y aceptados. Como hombre éste tiene como deber tener todo el sexo posible con el mayor número de mujeres, esto los hace ser más valiosos. Por otro lado, la mujer debe permanecer virgen y casta hasta el matrimonio y solo su esposo es el que podrá instruir sobre la vida sexual, lo que le dará a la mujer su posición como mujer valiosa. La desinformación y el cumplimiento de lo que se expresa como “buenas costumbres” ha causado violencias a mujeres y menores (Covían, 2018).

Por ejemplo, en México se venera a la mujer como símbolo de lo intocable e inmaculado, como lo es la virgen de Guadalupe, quien es madre, pero al mismo tiempo es virgen. Por tanto, la mujer debe seguir ese estereotipo que es contradictoria por naturaleza.

Todo esto reforzado por el concepto del pecado y la penitencia. El pecado construye el estigma religioso que la Inquisición atribuyó para racionalizar sus procedimientos y poder justificar sus crímenes, sirviendo como forma de control y dominación sobre los fieles miembros de la iglesia, incluso llegando a construirse como la razón de su ser, (...) La penitencia fungía como mediadora entre el pecador y el perdón ante Dios (Alpide, 2019, p. 24).

Debido al contexto religioso se forman estilos de vida donde la conducta de la mujer es más controlada que la del hombre. En México existe un doble discurso sobre las conductas, por ejemplo, un hombre divorciado puede volverse a casar, porque de acuerdo a la sociedad religiosa, el hombre necesita de una mujer, pero para las mujeres el ser divorciadas es un estigma negativo, pues ellas deberían ser entregadas a sus esposos.

Método

Participantes

Debido a que soy docente de Educación Media Superior y ello facilita el acceso a mi objeto de estudio: las voces de los lectores de Fanfic y Omegaverso en Wattpad, solicité el permiso a Coordinación Académica para trabajar con un grupo de estudiantes que fueran usuarios de la plataforma Wattpad. El trabajo a realizar serían entrevistas que me ayudarían a

conseguir información sobre las prácticas de lectura. De igual manera solicité un espacio para llevar a cabo las entrevistas con los alumnos con la finalidad de que ellos se sintieran cómodos y seguros a la hora de expresar sus experiencias y comentarios sobre la lectura. Para que los objetivos de la investigación fueran alcanzados lo más importante era contar con participantes genuinamente interesados en el tema, ya que de ello dependía la calidad de sus aportaciones, para ello se debía diseñar publicidad que invitara a participar a sujetos que fueran lectores de este tipo de literatura y que tuvieran el interés y la intensión de compartir en un grupo diverso de lectores en común. Cabe señalar que la respuesta que se dio fue solo de alumnas lectoras en la plataforma.

Diseño del estudio

Se diseñó un cartel (ver en anexos) que invitara a los alumnos que desearán participar en un grupo de conversación que girará alrededor de las lecturas en Wattpad. El horario establecido en el cartel era de 13 a 14hs, pues es una hora donde no hay clases, es el momento en el que se imparten talleres extracurriculares. Se selecciona a las participantes de acuerdo con sus lecturas, enfocándose en lectores de omegaverso.

El horario establecido de 13 hrs a 14 hrs es intermedio para alumnos del turno matutino y vespertino, pues las clases matutinas terminan a las 13 hrs y las clases vespertina inician a las 14 hrs

Recogida de información

La elaboración del cuestionario se pensó con la intención de recabar datos sobre la plataforma Wattpad, pero también, para tener acceso a las voces de la experiencia, que en este caso son los adolescentes. El objetivo principal se liga con los objetivos de estudio de esta investigación y es contestar la pregunta; ¿Por qué les gusta leer omegaverso? Para poder tener acceso a sus respuestas el grupo de discusión se veía una vez por semana por una hora durante un mes. En este tiempo las participantes comenzaban a compartir sus experiencias lectoras con el omegaverso, a partir de una pregunta detonadora. Ellas no comenzarían a compartir a menos que se les diera una guía hacia donde llevar la conversación. Las preguntas se elaboraron de manera abierta, esto para no cerrar el campo de discusión de las participantes ya que la información de la práctica literaria omegaverso es poca.

- La primera sesión se realiza un cuestionario para seleccionar a las lectoras.
- Las siguientes sesiones, las lectoras no realizaron cuestionarios, fue una charla guiada por temas específicos como se muestra en los anexos.

- Se toma la decisión de generar una charla, debido a que en el primer cuestionario las lectoras profundizaron más en sus respuestas al compartirlas con los demás, que en el mismo cuestionario.
- Se genera un acuerdo de confidencialidad, de forma verbal, para que las participantes compartan sus experiencias en confianza.
- Las sesiones son de una hora por semana, durante un mes.

Aspectos éticos

Un aspecto ético que se ha cuidado ha sido el respeto y confidencialidad hacia las voluntarias. Esto se debe a que el tema es tabú para ellas y más para sus compañeros de clase. Si bien no se conoce mucho sobre el tema, se puede llegar a perjudicar la imagen de las voluntarias si se comparte información sobre sus gustos lectores. Además, al ser menores de edad se tomó en cuenta elaborar una responsiva donde se les dejaba en claro a las estudiantes que toda conversación e información dada en las sesiones no se podría compartir más allá de este estudio. También, debía tener su autorización por escrito (Ver autorización en los anexos), ya que, al pasar de ser una entrevista a un grupo de discusión, las sesiones serían grabadas en audio. Así mismo, se les aclaró que no se usarían sus nombres completos.

Debido a que el grupo de discusión sigue un modelo de charla, se graba audio de las sesiones con el consentimiento por escrito de las participantes, dicho consentimiento se presenta en los anexos. Así mismo, no se les presiona a hablar sobre temas que ellas no desean comentar.

Análisis de la información

Se establece que la metodología de este estudio es cualitativa, puesto que la información obtenida es subjetiva y de diversas fuentes y será analizada con el objetivo de generar información descriptiva y clara sobre el omegaverso en la plataforma Wattpad. También se llevará a cabo un análisis del discurso e ideología según Van Dijk, en las diferentes obras de Wattpad, esto ayudará a la creación de una base para establecer características del género omegaverso.

- Una vez concretada la fase 1 y 2, se separan los cuestionarios en lectoras de omegaverso y no lectoras de omegaverso.
- Se escuchan y transcriben las grabaciones.
- Se secciona en temas los comentarios de las participantes. Con los comentarios y cuestionarios transcritos, se genera un compilado de lecturas favoritas y características específicas que las lectoras buscan en Wattpad.

- Se analiza la base de datos con los preceptos de Van Dijk para establecer sus ideologías como un grupo ideológico.

Resultados

De las catorce estudiantes que formaron parte del grupo de discusión, diez de ellas comenzaron a leer en la plataforma de Wattpad antes de los diez años, las demás iniciaron entre los doce y catorce años, que es una edad donde se cuenta con un smartphone propio, pues de acuerdo con el portal de datos Statistas (2023), en el año 2021 el número de usuarios de smartphones en México fue estimado en aproximadamente 84,4 millones. Por tanto, las adolescentes tienen accesibilidad a la plataforma de Wattpad. Además, de acuerdo a sus comentarios, accedieron a la plataforma por recomendación de otra adolescente. Por otro lado, solamente dos adolescentes no cuentan con una preferencia sobre la temática Boy Love y el Omegarverso, pero saben sobre el contenido y temática. También, de las doce adolescentes interesadas en la temática todas leen fanfiction enfocado al grupo de K-POP BTS, esto se debe a que actualmente la agrupación coreana tiene un gran número fans y en su mayoría buscan contenido fanfic en la plataforma Wattpad. De acuerdo con la misma plataforma se encuentran 355k obras con la etiqueta de BTS de las cuales 10.5k tienen la etiqueta BL, contenido homoerótico, ya que es una preferencia de las fans el imaginar en relaciones amorosas a los miembros de la banda. Por ende, sus lecturas en Wattpad giran alrededor del BL, Omegaverse y fanfiction de BTS.

Obras preferidas

La tabla 1 recoge las obras preferidas de las entrevistadas y los aspectos más importantes de cada una de estas narraciones de acuerdo con las participantes.

Tabla 1. Obras

Nombre de la obra	Número de lecturas en la aplicación	Elementos y característicos	Lectoras de grupo de discusión
Leader Jeon	1M	Mafia, conflictos que no se resuelven con facilidad, linajes. El cambio de los roles típicos del omega y alfa. Las mutaciones.	Lila Vania Cindy
Borrow an Alpha	29K	Traumas, violencia, tristeza, un crecimiento de los personajes. Sometimiento del alfa al	Araceli Vania Ximena Mia

		omega. Rompe con los clichés de los roles del omega y alfa.	Angelica
Survive without you	378K	Momentos de tristeza	Araceli
Jiminnie's boutique	824K	Ternura. Clichés.	Araceli Elizabeth
Alfas celosos	12.7K	Momentos tiernos y resolución de conflictos.	Araceli

Por lo tanto, el conjunto de obras que son foco de lectura por parte de las entrevistadas muestra, según la tabla 1, un interés preponderante por aspectos como: desarrollo de los personajes, ya que son muy críticas y selectivas en cuanto a la forma en que se plasma la personalidad del mismo, que tanto personajes alfa como el omega establezcan sus roles de acuerdo a la naturaleza de cada uno, conflictos reales que generen en el lector tristeza o algún tipo de emoción, la resolución de los conflictos, es decir, que el desenlace o la ruptura de los nudos sea congruente, y por último, la ruptura de clichés, se refiere al tratamiento que se le da a la relación amorosa entre los personajes y la forma en que ésta no sigue las convenciones sociales.

Por otro lado, al hablar sobre sus obras favoritas Araceli afirma: “La verdad, cuando yo no me puedo despegar de una historia, es por la trama, no como los FIFAS, (hace referencia a hombre que ven series por ser protagonizadas por mujeres atractivas.) o sea que, sí tenga eso del sexo y así, pero también que tenga una historia entretenida y con giros. De que no sabes qué va a pasar. Y cuando ponen a otros idols que sabemos que son sus amigos, o enemigos. Como en Borrow an Alpha, que el Tae y Jimin son mejores amigos, eso se me hace bien lindo.” Araceli, 16 años; grupo de discusión 1.

Lila también se posiciona y explica lo siguiente: “Del omegaverso me sorprendió mucho *Líder Jeon*, porque no esperaba que el JK (Jung Kook) fuera el omega. Fue mi primer omegaverso con mutaciones, yo no me esperaba que se convirtieran en lobos, eso me llamó mucho la atención, y entendí enseguida porque es tan leída, la verdad está muy chida, a mí me gusta mucho, se las recomiendo, y no se vayan a asustar, no es tan acá, o sea sí hay cosas sensuales, sexuales, pero no entramos de lleno a eso. Y no me vayan a funar (cancelar) por furra, (del adjetivo “furry”, que gusta de humanizaciones de animales.) es que no había leído nada donde literal fueran lobos. O sea, sé que de eso trata el omegaverso, pero nunca me había tocado encontrarme con las transformaciones de los personajes.” Lila 15 años, grupo de discusión 2.

Criterios de selección

Las obras suelen ser buscadas por las lectoras de acuerdo con sus preferencias por los ships de los miembros de BTS. El ship más buscado dentro del grupo de discusión es el Taekook. Que es el ship entre los miembros; Kim Tae Hyung y Jeon Jung-Kook. De las cinco obras que las participantes mencionan como las mejores, 4 son obras con temática ship Taekook.

Un elemento que hace que la obra sea leída es el número de lecturas que tenga, pues eso determina que es entretenida. Además, la recomendación de una persona que comparte sus intereses. Las lectoras comparten sus gustos y lecturas sólo con personas que tienen los mismos intereses, funjoshis (Lectoras de BL,Yaoi). Las lectoras no hablan sobre sus gustos de lectura en Wattpad por miedo a ser juzgadas y estigmatizadas como pervertidas.

En el contexto y ambiente creado en la plataforma Wattpad son permitidos los clichés. Las lectoras encuentran aburridos los clichés románticos en películas y libros, pero en Wattpad todo es permitido y les gustan las atmósferas y temáticas consideradas cursis o lugares comunes. Las lecturas rondan entre clichés y la actualización de estos. Una de las lectoras afirma; “a mí se me hace chido cuando el omega es pobre y llega su alfa a salvarlo (*cliché*) y dominarlo, que lo marqué y el omega sea suyo (*actualización del cliché*). Pero también me gusta cuando el omega es el que tiene más varo y así (...) ósea me gustan que sean malos (alfas) pero cuando muestran sus otras caras, así de te voy a proteger y nada te va a pasar, eso me gusta.” Araceli, 16 años, grupo de discusión 1.

De acuerdo con las afirmaciones de las estudiantes participantes del grupo de discusión se puede deducir que, unas de las características más buscadas de las lectoras del omegaverso son: La reproducción entre dos hombres y el lazo que se genera de la mordida del alfa en el omega.

“yo creo que el punto de un buen omegaverso es que tenga a su bebé todo bello, lindo. Así de que sea el más grande símbolo de su amor. Ya cuanto se resuelven sus problemas y cosas feas y tristes, yo quiero que tengan a su cachorro, amo cuando les dicen cachorros. Y los ponen todo poderosos y empoderados, todos bellos y enamorados.” Lila, 15 años, grupo de discusión 3.

“Wey, cuando se marcan sin permiso. Así de tú eres mi omega y de voy a marcarte. Esos son mis favoritos, digo también cuando se toman su tiempo para marcarlos y así, de que espérate, sí nos amamos, pero aguanta un rato para marcarme.” Angelica, 17 años, grupo de discusión 3.

Miedos y vergüenza sobre el erotismo

Las lectoras son conscientes de la poca apertura que tiene la sociedad hacia ellas con respecto a sus gustos lectores. Pues de acuerdo con sus experiencias sociales los adolescentes hombres pueden consumir porno desde una edad temprana sin ser juzgados, mientras que ellas han sido señaladas y juzgadas al externar sus gustos por las obras de la plataforma Wattpad. Ximena, una de las participantes afirma: “No es justo que ellos puedan ver porno desde la primaria y uno que sólo lee historias románticas entre dos hombres es luego, luego una perversa. Yo no me considero una puerca, son mis gustos (...) y la verdad sí está feo que no puedo hablar sobre mis gustos porque desde que dices que te gusta BTS, ya te odian. Ni me imagino lo que van a pensar si les cuento sobre lo que leo”. Ximena, 17 años, grupo de discusión 3.

Al conversar sobre los aspectos eróticos de las obras, si es que éstos generaban algún tipo de excitación, después de un largo silencio y de adaptar la pregunta para conocer si alguna de ellas tenía una excitación sexual, la participante Vania afirma: “Pues yo las leo y no me sentía así como ¡ay me excita!, o sea, me emociona como cualquier lectura, pero ahora que lo pienso, yo leo en una posición medio rara, así de que me inclino mucho para sentir contacto en mi zona”. Vania, 17 años, grupo de discusión 4.

Por otro lado, la propia forma de vivir y expresar su sexualidad se ve permeada por estos tabúes y sesgos sociales, ya que ellas mismas llegan a sentir que sus lecturas tienen contenidos que las hacen ver como perversas al consumirlos, al respecto la participante Cindy comenta: “Es que la verdad, pues yo como que sí voy a eso. Digo, me encantan las escenas lindas y románticas, se me hacen más lindas entre dos hombres que con hombre y mujer. La aburrición de la heteronormalidad, ¿no? Pero, o sea, sí me gusta que haya escenas acaloradas en las historias, o sea, sí he leído historias con solo sexo, pero a veces me siento así de que soy una perversa, pero no puedo dejar de leerlas. Pero no es algo que compartiría con cualquier persona, ahorita estoy en confianza. Y pue sí, tengo que esconder muchas de mis lecturas, sobre todo a mis padres”. Cindy, 16 años, grupo de discusión 4.

Al abordar el tema de la prohibición al contenido homerótico de sus lecturas y cómo sus padres controlan el uso de sus dispositivos para que no accedan a dichos contenidos considerados como obscenos, y por tanto prohibidos, la participante Araceli afirma: “Eso de los papás está bien difícil, porque yo tengo un control en mi teléfono, sólo puedo usar seis horas el internet en mi celular, y tengo que borrar la aplicación (Wattpad) de mi celular a cada rato porque me revisan como cada semana el celular. Ni me imagino lo que harían si se enteran sobre lo que leo. Pero al mismo tiempo me da mucha risa porque la neta no me considero una mala hija, pero siento que todo lo que ellos quieren que no vea del internet lo estoy viendo. Se me hace bien

irónico, pero pues no me siento como los morros básicos viendo porno en todos lados, aunque sí leo mis BL en todos lados (se ríen las participantes)”. Araceli, 16 años, grupo de discusión 4.

Para las participantes es importante señalar que, a pesar de leer contenido sexual y erótico no es lo mismo que sus compañeros hombres al mirar porno, Elizabeth afirma: “Pero no es lo mismo que los vatos hacen, o sea, sí sabes perfectamente que lo que leemos de Wattpad es medio porno, pero yo siempre he pensado que el porno no se ve, se lee. Además, nosotras no estamos lastimando a nadie, no mames, el porno es bien asqueroso y violento, y no creo que las chicas estén bien cuidadas. La neta, a mí me da asco el porno, pero no me pasa lo mismo con mis lecturas BL, ni con el omegaverso, porque la verdad si te topas con cada cosa sexual que dices, esto es demasiado, pero demasiado bueno (las participantes ríen), no somos igual que ellos, o sea, no le voy a contar a todo el mundo sobre lo que leo, pero tampoco creo que deba de esconder mi celular para que nadie vea lo que leo”. Elizabeth, 17 años, grupo de discusión 4.

Haciendo Comunidad

Una particularidad de la plataforma Wattpad es la opción de agregar comentarios y generar grupos, lo que permite se generen comunidades basadas en uno o varios aspectos de la lectura, como los personajes que les gustan, o las formas en que se desarrolla la historia, por ende se les cuestiona a las participantes sobre los comentarios que se pueden hacer en las obras de la plataforma, la estudiante Araceli afirma: “Wey es que a veces yo me clavo más leyendo los comentarios que la historia, de que se empiezan a pelear, porque ya sabes las típicas Armys que salen con sus no los (a los miembros de la banda K-POP BTS) sexualicen, y ahí todas tirándose hate. Pero también me encantan los comentarios de “a mí cuándo me toca”, mamadas de ese tipo, y uno acá pensando lo mismo. O luego te das cuenta que muchas queremos más desarrollo de la historia y no tanto sexo, pero pues nunca cae mal las escenas fuertes”. Araceli, 16 años, grupo de discusión 2.

Por otro lado, la participante Ximena abona al comentario previo: “Yo estoy como la maestra, me cuesta mucho encontrar Armys (fans de la banda K-POP BTS) y en los comentarios te encuentras con su info de su insta y así, y pues yo así fui haciendo amigas, porque la verdad es bien feo compartir cosas de ellos (BTS) y que ninguno de tus amigos comenten, es más, hasta se ríen. Así que yo sí fui haciendo amiguitas y amiguitos. Y ya después te van compartiendo su lista de lecturas, pero creo que lo más chido, es que no nos juzgan, porque pues nos gustan las mismas cosas. A veces me la pasé mandando mensajes con mis amigas de Wattpad, así de toda la noche, ya saben en esos momentos donde uno se pone sentimental, y esta chido porque sientes un apoyo como algo diferente a tus amigos de la prepa que no les puedes contar de tus gustos, o sea sé que es feo, pero pues es cómo yo estoy, no sé si fue por la pandemia, pero siento

más cercanos a mis amistades que hice en la distancia que a los que tengo cerca”. Ximena, 17 años, grupo de discusión 2.

Leer y escribir, dos prácticas interconectadas

De las catorce participantes todas afirmaron tener un deseo de comenzar a escribir, pero no lo llevan a cabo ya que les genera miedo y angustia que no las vayan a leer. Sólo dos de ellas han publicado obras. La participante Mia afirma que: “Escribo sobre cosas que no he vivido, y me gusta mucho el BL, pero la verdad es que tengo otras preferencias sexuales no tan comunes, (...) pero me gusta pensar que alguien se emociona como yo al leer y así. (...) Si te da cosa que no te lean, pero también es bien bonito ver tu primera lectura que te den estrellitas y así”. Mia 17 años, grupo de discusión 1.

Por otro lado, la estudiante Angelica, que también escribe en la plataforma, ratifica que; “Pues en realidad pensé que si ellas podían, ¿por qué yo no? Además, es divertido jugar con las vidas de los personajes, guiarlos por donde desees y provocar grandes sensaciones en los lectores. Además, a mi punto de vista, quiero dibujar después mis historias y para mí es un tipo de arte”. Angelica 17 años, grupo de discusión 1.

Conclusiones

Con respecto a las afirmaciones hechas por las estudiantes que participaron en el grupo de discusión, se puede aseverar que las lectoras acceden a la aplicación de Wattpad con gustos, y obras específicas, lo que significa que hay una ideología que las lleva a seleccionar sus lecturas con base en las formas de vivir el amor romántico en oposición al amor erótico. Esto quiere decir que, de acuerdo a los postulados de Van Dijk, las ideologías son representaciones sociales que definen la cuestión de identidad social de un grupo, sus creencias y modos de vivir (Van Dijk, 2005). Por ende, las lectoras se sienten en comunidad, ya que encuentran y comparten sus gustos colectivos en las lecturas de la plataforma Wattpad, de igual manera en ella se sienten cómodas y aceptadas. Por otro lado, no se puede afirmar que se genere una comunidad con el simple hecho de ser un grupo que comparte un espacio y gustos, para poder generar el sentido de comunidad se debe de cumplir con criterios sociales tales como; la durabilidad, prácticas sociales, continuidad, intereses, relaciones con otros grupos y lo más fundamental dentro de la identificación de grupo; el sentido de pertenencia.

Las participantes en el grupo de discusión cumplen con los criterios sociales, no se trata solo de un gusto, ellas desarrollan ese sentido de pertenencia al leer los comentarios que se permiten hacer en las obras, se pueden identificar y se sienten parte de un grupo porque colaboran con él, encuentran ideas y gustos afines con otros participantes, todo ello a través de

los comentarios que se realizan a las obras. Esta pertenencia a la comunidad se entiende como una colectividad de personas que se definen primariamente por una ideología compartida, en este caso se trata de una ideología de apertura sexual, de aceptación de nuevos roles de género, así como de nuevas formas de expresar el amor romántico y erótico, y por prácticas sociales que tomen como base dicha ideología. Dichos grupos ideológicos son entidades de prácticas y entidades de discurso (Van Dijk, 2005).

En cuanto al miedo o pudor que se genera en las lectoras de acuerdo con lo acotado previamente, se puede afirmar que esto tiene una relación estrecha con los límites y normas que la sociedad ha generado sobre el amor erótico, lo prohibido y los tabús. Dentro de lo correcto, una relación debe ser heteronormal, y una mujer no debería ser guiada por sus deseos sexuales, pero las lectoras de Omegaverso rompen con esas leyes de lo correcto, por ende, se genera caos. Y en ellas una sensación de culpa, pues no externalizan sus gustos por miedo a ser juzgadas o miedo a que se les prohíba el acceso a la plataforma Wattpad. En las voces de las participantes del grupo de lectura, hay una queja sobre la doble moral de los géneros (hombre, mujer), lo que se puede ver como una motivación a sus gustos lectores de la temática homoerótica, entonces se puede afirmar que el leer Omegaverso es un acto que rompe con las normas y límites que se han impuesto arbitrariamente a las mujeres y a la sociedad sobre su sexualidad, deseos y roles de género, una especie de ruptura con la heteronormalidad y las prácticas biológicas de género que han regido históricamente.

Referencias

- Alpide, E. (2019). *El miedo al castigo divino y la doble moral en el catolicismo*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. [Ericka Jazmín Alpide Martínez.pdf \(repositorioinstitucionaluacm.mx\)](#)
- Black, R. (2006). Language, Culture, and Identity in Online Fanfiction. *E-Learning*, 3 (2) 170-184. <https://doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170>
- Casillas, M. y Ramirez, A. (2018). Leer y escribir en la era digital. En D. Hernández, D. Cassany y R. López (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 9-14). Editorial Brujas.
- Cassany, D. (2016). *Literatura Digital. A Literacia Digital. Manual de Instruções*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Cerda, L. (2021). ¿BL y Yaoi son lo mismo? *Kmagazine*. [¿BL y Yaoi son lo mismo? Aquí respondemos todas tus dudas - K-magazine \(kmagazine.mx\)](#)
- Chartier, R. (2018). Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales*. 64, 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>
- Chartier, R. y Scolari, C. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Gedisa.
- Cordón, J. y Gómez, R. (2013). Lectura social y colaborativa. En *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. DINLE.
- Covián, S. (2018). Erotismo y Tabú. *Revista de la Universidad de México*, 91- 96. [Erotismo y tabú | Sylvia Covián Villar \(revistadelauniversidad.mx\)](#)

- Delgado, L., Ubillus, P. y Capello, G. (2022) Omegaverse o la forja de un universo Fanfiction. *Contratexto*, 38, 129-150. <https://doi.org/10.26439/contratexto2022.n038.5911>
- Fernández, R. (2023). Previsión del número de usuarios mensuales activos (MAU) de Twitter a nivel mundial desde 2021 hasta 2024. <https://es.statista.com/estadisticas/636174/numero-de-usuarios-mensuales-activos-de-twitter-en-el-mundo/>
- García, A. (2020). *Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual*. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100065>
- Martos, E. (2006). “Tunear” los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, 2, 63-77.
- Paladines-Paredes, L. y Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos*, 20(1), 38-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Paredes, K. (2022). *Anime Yuri on ice y percepción de homosexualidad en jóvenes consumidores de series japonesas en el centro comercial Arenales, Lince-2018*. Universidad Cesar Vallejo.
- Pérez, R. (2020). El reto de la crítica ante la literatura de la revolución digital: Nuevas narrativas y twitteraturas. *Revista Fuentes Humanísticas*, 32, 169- 181. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/fh/2020v32n60/Perez>
- Ramírez, A., Casillas, M. y Aguirre, I. (2018). Habilitación tecnológica de profesores universitarios y docentes de educación básica. *Apertura*, 10(2), 124-139. <http://doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1368>
- Reyes, N. (2022). *El Omegaverse y sus Personas: Análisis de las Representaciones Ficcionales del Amor y la Sexualidad en una Red de Usuarios de Wattpad*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.28742.14404>
- Rovira, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *RUA*, 7, 55-72.
- Taberner, R. (2013). El book trailer en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 211-222.
- Tirochi, S. (2018). Wattpad. En C. Scolari (Ed.), *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens’ Transmedia Skills in the Classroom* (pp. 93-98). H2020 Transliteracy Project.
- Van Dijk, T.A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-16.
- Winocur, R. y Morales, S. (2018). Facebook. En C. Scolari (Ed.), *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens’ Transmedia Skills in the Classroom* (pp. 102-107). H2020 Transliteracy Project.
- Zsila, A., Pagliassotti, D., Urbán, R., Orosz, G., Király, O. y Demetrovics, Z. (2018). Loving the love of boys: Motives for consuming yaoi media. *PLoS One*, 13(6), e0198895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198895>

Anexo 1



Si te gusta leer en WATTPAD te invitamos nuestro Club de lectura, donde comentaremos nuestras lecturas en dicha plataforma.

inicio: 20-feb-23

lugar: aula 4o J

horario: de 13:00 a 14:00hs

Informes: Mtra. Mónica Jiménez

Anexo 2. Cuestionario 1

- ¿Cómo descubriste la plataforma de Wattpad?
- De las etiquetas que se usan en Wattpad para señalar el contenido de la obra, por ejemplo; romance, comedia, BL, Fanfiction; ¿tienes una favorita?
- ¿Lees fanfiction?

En caso de tener una respuesta afirmativa, ¿sobre qué es el fanfiction?

- ¿Conoces el BL?
- ¿Lees BL?
- ¿Conoces el omegaverso?
- ¿Lees obras con temática BL y omegaverso?

Menciona una obra que te gustaría recomendar.

Anexo 3. Guion de grupo de discusión

- Obras leídas de omegaverso.
- Sus elementos favoritos del omegaverso.
- Ships canon.
- Erotismo.
- Prohibiciones.

Anexo 4. Consentimiento de las participantes

Por medio de la presente hago constar que _____
estudiante de la preparatoria #7 da su autorización para que la docente: Mónica Belén Jiménez
Núñez haga uso de los relatos y experiencia contadas sobre los gustos lectores de la plataforma
digital WATTPAD. Lo anterior será usado como base de datos para la creación del Trabajo Final
de Máster de la docente.

En este documento se establece que tanto la identidad de la persona que firme, será
protegida, así como lo que se grabe de su voz.

Atentamente

FIRMA

EL MULTIVERSO DE LECTURAS ADOLESCENTES: ENTRE LA PARALITERATURA Y LA LITERATURA DE LOS BORDES. LA POÉTICA DE MARÍA TERESA ANDRUETTO

Diana Laura Kovach

Tutores: Amando López-Valero y Eduardo Encabo (Universidad de Murcia)

Resumen

El trabajo propone examinar una serie de conceptos como literatura juvenil, clásicos juveniles, canon escolar, literatura de mercado y paraliteratura. Estos términos parecen sinónimos, pero no lo son. Con este propósito busca definir las distintas representaciones literarias destinadas a un lector adolescente o juvenil. El artículo intenta hacer una distinción entre paraliteratura literatura de los bordes y las características de un clásico juvenil estableciendo las marcas que le son propias y que las distinguen de otras como tales, la importancia de éstas en la construcción del "habitus" lector y de la formación literaria de un adolescente. Por último, propone analizar tres novelas de la escritora argentina María Teresa Andruetto como clásicos de la literatura juvenil: *Veladuras*, *Stéfano* y *La niña el corazón y la casa* estableciendo las características propias de cada uno de estos relatos que los convierten en clásicos y los diferencian de los textos paraliterarios o literatura de consumo.

Palabras claves: literatura juvenil- paraliteratura- literatura de consumo- clásicos juveniles- literatura de los bordes- canon escolar.

Abstract

The article proposes to examine a series of concepts such as youth literature, youth classics, school canon, market literature and paraliterature. These terms seem synonymous but they are not. With this purpose, it seeks to define the different literary representations intended for an adolescent or youth reader. The article tries to make a distinction between paraliterature, border literature and the characteristics of a juvenile classic, establishing the marks that are proper to it and that distinguish them as such, the importance of these in the construction of the reader "habitus" and the literary formation of an adolescent. Finally, it proposes to analyze three novels by the Argentine writer María Teresa Andruetto as classics of youth literature: *Veladuras*, *Stéfano* and *La niña el corazón y la casa*, establishing the characteristics of each of these stories that make them classics and differentiate them from paraliterary texts or consumer literature.

Keys words: youth literature- paraliterature- consumer literature- youth classics- edge literature- school canon.

Introducción

“Los jóvenes ya no leen literatura como antes” suele ser una frase que se escucha no sólo en el ámbito escolar entre profesores sino también en otros entornos sociales. Y ésta parece ser una verdad a medias. A medias porque depende de varios factores: la edad, si es un adolescente o un joven adulto, el contexto social y económico, las concepciones ideológicas que ese adolescente o joven tiene sobre la lectura, la disponibilidad o no de una biblioteca, los medios para acceder a un libro y lo no menos importante: la presencia o ausencia de mediador/es de la lectura con los que él o ella ha contado a lo largo de su vida.

Siguiendo este hilo, propondría habilitar las siguientes preguntas: ¿Todos los adolescentes pueden/ quieren leer? ¿Todos los adolescentes tienen acceso a la lectura de literatura? ¿Qué tipo de textos los jóvenes leen o no leen como antes? ¿A qué les llamamos, hoy, entrado el siglo XXI, leer? ¿Qué textos “literarios” o afines a la literatura eligen hoy los jóvenes? ¿Qué sucede con la gran irrupción de plataformas de streaming y de lectura y escritura en la cultura adolescente?

Por otro lado, ante la influencia y presencia de la mediación agresiva por parte de las editoriales, con la literatura de impulso o de consumo ¿La institución escuela ha perdido el primer lugar en ser *La gran ocasión* (Montes, 2008) para descubrir la lectura de literatura?

Esto nos lleva a plantearnos si todo lo que circula como “Literario” es literatura. Pero entonces ¿Qué es o no es literatura? Y esta se define como el fruto de los enfrentamientos, debates y peleas por la dominación. Los modos de leer son formas de acción y estos modos son históricos, son sociales, pero sobre todo son cambiantes (Ludmer, 2015).

La intención de este trabajo es analizar en primer lugar las concepciones que subyacen sobre el universo o multiverso de la “literatura juvenil”. Investigar y analizar las características que tiene este lector adolescente del siglo XXI que se siente tan atraído por las sagas maravillosas, distópicas, románticas o también llamada “Paraliteratura” (Lluch, 2005) pero quizás muy alejado de los clásicos que le propone la escuela como primera institución que fomenta la lectura.

Por otro lado, pensar y desentrañar qué sucede después de esas lecturas ¿Son lectores que continúan leyendo/ consumiendo literatura de impulso leyendo el mismo relato en otro texto con alguna variante? o ¿Son lectores que migran hacia los clásicos buscando mayor complejidad en la trama y los personajes?

También es mi intención investigar cuál es la calidad de los relatos paraliterarios y qué los distingue de un clásico como parte de la literatura universal, para luego analizar qué importancia pueden adquirir la lectura de novelas juveniles por impulso o las sagas en la conformación de un “habitus” lector.

Por último, me gustaría presentar y analizar tres novelas clásicas juveniles de la poética de la escritora María Teresa Andruetto: *Veladuras*, *Stéfano* y *La niña, el corazón y la casa*, ganadora del premio Hans Christian Andersen a la Literatura infantil y juvenil, como ejemplos claros de que lo clásico o literatura de buena calidad, no necesariamente es aburrido, viejo o difícil de comprender. La poética de Andruetto puede ser no sólo innovadora y desafiante para adolescentes y adultos sino además sumamente rica y constructora de múltiples sentidos.

Los adolescentes no leen

Escuchamos hablar por allí, sobre todo en el mundo de todos los días, pero también en el escolar, que los adolescentes no leen. Docentes, padres y hasta el ciudadano común opina que los jóvenes pasan más tiempo del día con el celular y los videojuegos que con un libro de historia o de literatura.

Es cierto que no todos lo hacen en formato papel; revistas, libros, de cualquier clase y color. Sin embargo, no podemos decir que todos no leen. ya que muchos leen y escriben en las redes sociales.

Facebook es la red social que se caracteriza por reunir la imagen con la palabra, el mensaje o discurso, sin embargo, los adolescentes ya no la consumen. De hecho, éstos han emigrado en los últimos años a otras: instagram o tik tok¹¹ y snapchat La imagen predomina allí, la palabra tiene un lugar no privilegiado por debajo de la imagen, casi deslucido y el gusto por lo que allí se muestra se premia con un corazoncito rosa.

En youtube el video es la estrella. Los protagonistas se lucen desde la oralidad enseñando o realizando alguna actividad, comentando o describiendo algún hecho. La palabra solo figura en un breve epígrafe descriptivo o en los comentarios.

Twitter es la red social en la que la palabra tiene privilegio frente a la imagen. En ciento cuarenta caracteres, el usuario puede expresar una idea, una situación o un sentimiento. También hay lugar para la imagen. Sin embargo, la franja etaria que la consume, en un alto porcentaje, tiene más de veinte años.

En cualquier caso, las redes sociales para cualquier adolescente, en mayor o menor medida, sea cual sea el estamento social, económico o cultural en el que se encuentre, constituyen un vínculo con lo comunicativo, a través de la imagen y también de la palabra.

Pero ¿Con esto alcanza para formar un lector? ¿Leer en las redes sociales es suficiente para construir un lector? ¿Formar un lector es formar un lector literario?

¹¹ <https://compartirenfamilia.com/tecnologia/cuales-son-las-redes-sociales-mas-populares-entre-los-adolescentes.html#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20los%20adolescentes,de%20Instagram%2>

Es importante retomar aquí con un punto interesante que está relacionado entre otros con la tensión entre la formación del lector literario y las redes sociales.

El surgimiento de la LIJ en Argentina

Pero hagamos un poco de historia. En Argentina, durante la década del ochenta, surge la Literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) como respuesta a las necesidades del sistema educativo (Tosi, 2019) la consolidación de la educación pública y el amplio proceso de alfabetización (Tosi, 2019) ya que la institución escolar era y sigue siendo la encargada de la formación literaria de los niños/as y jóvenes. El mercado editorial a causa de esto comenzó a crecer. Durante la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento y la expansión de la LIJ fue posible por la relación entre la producción editorial y el sistema educativo. Carolina Tosi propone identificar dos políticas editoriales: la consolidación de un canon y la mercantilización pedagógicos. La primera remite a la fijación y legitimación de un conjunto de obras escolares con la intención de construir un saber sólido, consensuado y monolítico que se conserve a través del tiempo, por medio de los manuales escolares y la segunda se define por considerar al libro como “mercancía”, un objetopreciado que tiene un precio en el mercado, es decir sujeto a las leyes de la oferta y la demanda.

En medio de este proceso con dos políticas editoriales tan claras y diferentes surge “el proceso de modernización de la LIJ” La institución escolar comenzó a poner el foco en sus currículas en literatura que pudiera trabajar desde “lo lúdico” y “la lectura por placer”. Con autores innovadores como María Elena Walsh, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Graciela Montes, Ema Wolf, Ricardo Mariño, Silvia Schujer. Con el regreso a la democracia en Argentina, este universo se amplió aún más no sólo con la incorporación de otros escritores sino también con las temáticas transgresoras que comenzaron a aparecer en los libros infantiles: el divorcio, la muerte, la sexualidad, la marginalidad.

De la Literatura para las infancias y adolescencias a la Paraliteratura

Llegando al fin del milenio se produce un fenómeno editorial inédito que produce la primera ruptura entre la literatura infantil y el universo de lo juvenil: el fenómeno *Harry Potter* de J.K Rowling. Esta saga, compuesta por siete libros, sumado a las precuelas en cine (*Animales fantásticos y dónde encontrarlos*) y secuelas (*El legado maldito*) mantuvo en vilo durante casi dos décadas a adolescentes que “fueron creciendo con el mago”.

La historia del niño huérfano que descubre a los once años que es un niño mago, cuyos padres no murieron en un accidente, sino, defendiéndolo del terrible hechicero Lord Voldemort

y que debe continuar su educación en la escuela de magia y hechicería “Hogwarts” enfrentándose además a una serie de peligros y verdades reveladas en compañía de amigos.

Esta saga marcó un antes y un después en la concepción de “lo infantil” y “lo juvenil” ya que fue punta de lanza y no sólo para el mercado editorial, vertiginoso, que surgió después. El fenómeno “Harry Potter” no se organizó solamente “como lo nuevo y distinto en literatura juvenil” sino como la construcción de un universo completamente innovador en la relación entre la literatura, lo multimedial (cine, videojuegos, parques temáticos) sumado a todo el mercado de consumo derivado de esto.

Cientos y cientos de jóvenes de clase media, en un alto porcentaje, comenzaron a consumir esta nueva ola literaria que se presentaba, que se mostraba: “La literatura de impulso” Hacían filas interminables en las librerías ante la aparición de un nuevo tomo de su saga favorita, caracterizados con el personaje con el que se sintiera identificado, crearon grupos y actividades de pertenencia, eventos y clubes temáticos para seguir en contacto.

Y tras esta saga siguieron otras: *Crepúsculo* de Stephanie Meyer (Saga de cuatro tomos, más precuelas *La segunda vida de Bee Tanner* y *Sol de medianoche Vida y muerte*) Es la historia de un triángulo amoroso entre un vampiro, Edward Cullen, una adolescente que decide vivir con su padre, Bella Swan, y un hombre lobo, Jacob Black; *Los juegos del hambre*, de Suzanne Collins, saga de cuatro tomos de ciencia ficción, distópica, contada en tiempo verbal presente donde un grupo de adolescentes debe superar una serie de obstáculos para permanecer con vida y conseguir alimento. La especialista Gemma Lluch analiza este corpus de libros en contexto de la definición de “paraliteratura” que veremos más adelante.

Percy Jackson es otro de los personajes de cuatro de las sagas más exitosas. Su autor es Rick Riordan. Él es un semidiós o también según la etimología un “héroe”. Su madre es una mortal y su padre es el dios del mundo acuático, Poseidón. Es interesante observar un dato sobre su origen y sobre su permanencia entre los libros más vendidos. En *Los dioses del olimpo* podemos analizar claramente el paralelismo con *Harry Potter*: ambos niños viven vidas difíciles en “el mundo de humanos” Harry con sus tíos y Percy con su mamá y su padrastro. Ambos son introvertidos y tienen dificultades para sus relaciones sociales en el mundo “real”. También, a ambos, una vez que se les revela el origen y la verdad sobre sus padres, en el castillo de Hogwarts en el caso de Harry y en el campamento mestizo, en el caso de Percy Jackson, logran empoderarse de una serie de “atributos” dormidos que son propios de los héroes y se convierten a partir de allí en líderes de las misiones que se les encomiendan y logran un final feliz.

En *Harry Potter* resurge toda la mitología celta y las tradiciones artúricas, su ambiente es Reino Unido y *Percy Jackson* es un fiel representante de la mitología grecorromana y su escenario principal es New York y la Gran Manzana.

Por último, *Cazadores de sombras* de Cassandra Clare. Una adolescente descubre que proviene de un clan de guerreros mitad ángeles que deben combatir contra los demonios. Cuando su madre desaparece busca unirse a otros guerreros y criaturas sobrenaturales e ir en su búsqueda al inframundo, construyéndose como una líder heroína. En su paso se le presentarán una serie de obstáculos que deberá sortear.

Estas sagas son sólo un pequeño corpus de las más representativas dentro de la elección que los adolescentes realizan por fuera del contexto escolar y “de lectura libre” de ninguna manera constituyen la totalidad. Año tras año, surgen otras con temas variados: ciencia ficción, mundo mágico, fantasy, romántica. Tendencias que van cambiando, sufren modificaciones y resurgen.

Un alto porcentaje de adolescentes o jóvenes que se han sumergido en la lectura de estas sagas, buscan más con la misma temática u otras y sólo un porcentaje menor utiliza estas lecturas como un puente para luego acceder a otras un poco más complejas como lo son los clásicos. Para dar cuenta de ello, basta con observar el fenómeno juvenil que se origina en torno a estas novelas y sagas, escritores e influencers en la gran Feria del Libro de Buenos Aires, por ejemplo, entre abril y mayo de cada año.

Este grupo de adolescentes o jóvenes lectores de ninguna manera representan a toda la adolescencia o juventud de la sociedad. En Argentina, representa a una minoría. Teniendo en cuenta el último censo del Indec del año 2022, el sesenta y uno coma sesenta y seis por ciento de los niños y jóvenes hasta diecisiete años en la Argentina son pobres, es decir que los niños y jóvenes que tienen acceso a estos bienes de consumo es menor al treinta por ciento.

Siguiendo el esquema de estas sagas, y citando a Gemma Lluch (2005) quien define la *paraliteratura* como una serie de relatos que han sido creados para ser repetidos una y otra vez y que responden al placer que siente el adolescente de escuchar de manera seguida la misma historia. Esta narrativa que es comercial y que está pensada para los grandes públicos y “como consecuencia los mundos se homogeneizan” como un paquete de consumo cultural. Son lecturas que están pensadas para el mercado y no para la construcción del capital cultural que debe ofrecer una institución como la escuela, por ejemplo.

Constituyen una serie de relatos de un mismo autor o de autores diferentes que comparten un patrón discursivo similar con pequeñas variantes. El relato se convierte en una marca comercial. Muchas veces importa mucho más el escritor o escritora que el texto a diferencia de una historia consagrada como clásica. Podemos observar aquí, algunas características que poseen estos textos “paraliterarios”:

Estos textos poseen una serie de mecanismos discursivos de “enganche” El tipo más representativo es el diálogo. Si aparece una narración en tiempo pasado, el diálogo sitúa a través

de deícticos personales, espaciales y temporales (yo, aquí, ahora) y el eje temporal del presente, crean una sensación de realidad a través de frases exclamativas, preguntas con las que buscan captar la atención del interlocutor y de esa manera, mantenerlo en la historia.

Por otro lado, las secuencias descriptivas son mínimas: no conocemos a los personajes a través de la descripción, sino a través de lo que hacen, cómo lo hacen y lo que dicen.

El narrador en tercera persona omnisciente como en Harry Potter o primera persona “cotilla” como en *Los juegos del hambre* dosifica la información que le da al lector como recurso para mantenerlo atento.

Las historias están organizadas de manera lineal con orden cronológico. Podemos observar también que no se espera del lector un esfuerzo de tipo cognitivo para poder entenderlo. La historia “ofrecida en bandeja” sigue la estructura del viaje del héroe (Campbell, 1959) el mundo ordinario, el llamado a la aventura, el rechazo de la llamada, el mentor, la travesía del primer umbral, las pruebas, el calvario, la recompensa, el camino de regreso, la resurrección, el retorno con el elixir.

En cuanto al personaje protagonista es, en general, un (pre) adolescente valiente, ingenuo, desposeído, bueno y con un dato no menor, de clase media. Lluch sostiene que “son lo que parecen y parecen lo que son” son personajes planos, descritos con marcas recurrentes y estables.

La irrupción de las sagas contribuyó a un doble proceso (Pates, 2021), la formación de un público lector juvenil que buscaba lecturas no escolarizadas, por fuera del canon pedagógico y la apertura de una vacancia en editoriales que se ocuparan de la publicación de novelas, sagas exclusivamente para jóvenes que mejoraran sus ganancias y así separarlo de la categoría de “lo infantil”

Book Influencers¹² o los nuevos mediadores de la literatura

Simultáneamente a esto y sobre todo durante la pandemia de covid 19 que castigó al mundo entero, comenzó a crecer la figura de un recomendador de lecturas de literatura o libros de consumo masivo en las redes sociales. Más tarde, conocidos como “influencers” por la gran cantidad de seguidores que poseen en las distintas redes. Estos comunicadores o books influencers, según la red social en la que predominen (booktuber, bookgramer y blogueros, booktokeros) tienen la capacidad de convocar, persuadir y convertirse en verdaderos “gurús”

¹² Para saber más de ellos, podés consultar <https://promoty.io/book-influencers/>
<https://www.infobae.com/cultura/2021/08/19/bookstagrammers-que-ofrecen-y-como-cautivan-a-su-publico-los-influencers-de-libros/>
<https://www.exlibric.com/promocionar/influencers-de-libros-como-se-llaman/>

de los adolescentes, marcando no sólo lecturas sino también gustos y conductas. Basta asistir a algún evento cultural con público adolescente y juvenil para apreciar el gran número de seguidores que poseen y cómo son ovacionados y festejados.

Los book influencers, median sus servicios entre los jóvenes y las grandes cadenas editoriales que hoy por hoy manejan catálogos de sagas y distintas novelas para adolescentes. Promueven la lectura de “literatura” que allí ofrecen: reseñan libros y hacen sus comentarios. Estas recomendaciones pueden ser variadas desde sagas primeras en venta, nuevos títulos salidos de imprenta, nuevos escritores instalados en el mercado como promesas, libros cuya venta ha sido insuficiente o negativa y de esta manera logran reflotarlo (sólo con estas recomendaciones ha logrado agotar ediciones) hasta clásicos que pueden marcar un cambio en el rumbo de muchos adolescentes y jóvenes.

Algunos de ellos no sólo son recomendadores, sino también escritores. Algunos comenzaron su carrera en Wattpad (plataforma digital de escritura ficcional)¹³ y ante la gran cantidad de seguidores que además de comentarles sus escritos y dar “sugerencias” se convierten en escritores colaborativos, son identificados y reconocidos por agentes editoriales como autores prometedores para el mercado y les ofrecen migrar con su obra digital al papel, asegurándose jugosas ganancias de antemano gracias al nicho de seguidores. Tal es el caso de la exitosa escritora- influencer venezolana Ariana Godoy¹⁴, cuya obra salida de Wattpad, no sólo ha sido exitosa en ventas sino en plataforma de streaming como Netflix.

Clásicos versus Paraliteratura

¿Pero qué convierte a un libro en clásico? ¿Qué diferencia al “buen libro” de la “paraliteratura”?

Si seguimos los lineamientos de Italo Calvino (1991) podemos decir que cumple con una serie de características.

- Los clásicos son los libros que se “releen” y no sólo se “leen”
- Son libros que constituyen una “riqueza” para quienes los han leído y amado y para quienes se reservan el momento de poder hacerlo por primera vez.
- Son esos libros que ejercen “una influencia” en la vida de las personas, en la memoria individual o colectiva.

¹³ Wattpad es una plataforma de lectura social en línea que rompe las barreras entre lectores y escritores. Alienta a los usuarios a crear y compartir sus propias historias en todos los géneros, desde ficción para adolescentes hasta poesía, acción, aventuras y más. Disponible en <https://www.internetmatters.org/es/hub/news-blogs/what-is-wattpad-a-breakdown-for-parents/>

¹⁴ <https://www.arianagodoy.com/>

- Toda relectura de un clásico es una invitación a un nuevo descubrimiento, a una nueva “construcción de sentido”.
- Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que quiere decir.
- Un clásico trae impreso las lecturas que han precedido a la nuestra y las huellas que han dejado en la cultura.
- Un clásico es una obra que permanentemente genera críticas y discusiones, pero aun así se sigue sosteniendo por su valor intrínseco.
- Son libros que resultan “inéditos” al leerlos de verdad.
- Son que se configura como equivalente del universo como los antiguos talismanes con un orden propio.
- Son libros que nos constituyen, nos definen y no podemos ser indiferentes.
- Un clásico es un libro que tiene un lugar, un orden en la constelación con otros clásicos.
- El clásico es el que persiste aún frente a las nuevas e innovadoras propuestas.

Siguiendo entonces estas características podemos concluir que un *clásico* es un tesoro digno de ser guardado por su precioso valor, porque presenta una historia única no sólo en cuanto a trama sino también a personajes, estructura, narrador, sentido.

La primera definición de clásico que podemos encontrar en web es la de “una obra considerada valiosa que perdura a través del tiempo, casi un modelo en su género es un libro que permanece en el gusto del público durante años”. Siguiendo esta línea, podría agregar que un clásico es una obra de ficción compleja en cuanto a trama y a personajes, una obra única en su especie por el tema que presenta y cómo es tratado.

Gemma Lluch (2005) también se expresa al respecto. Habla del estilo supremo de la obra, la psicología y lo complejo de los personajes, el tema de la originalidad como un hallazgo, del tabú de la copia. Lo paraliterario estaría, entonces, en las antípodas de lo clásico, ya que el estilo de escritura conocido, familiar con ese “contar” reiterado en temas, arquetipos de personajes y tiempo lineal tienen a lo instalado, a lo ya probado y aceptado sobre todo por el mercado.

María Teresa Andruetto (2009, p. 32) agrega que “Un (buen) relato de ficción es por lo tanto, un artificio, algo por su misma esencia, liberado de su condición utilitaria [...] La (buena) ficción, cuya virtualidad es la vida, es una artificio cuya lectura o escucha interrumpe nuestras vidas y nos obliga a percibir otras vidas que ya han sido, que son pasado, puesto que se narran”.

Este tipo de relatos, como hallazgos, tienen la obligación de corcernos del lugar conocido, de presentarnos un tema, un conflicto que nos llene de preguntas y nos sumerja en la incertidumbre. Un buen relato de ficción debe hacernos dudar de nuestra capacidad de entender

porque es allí, donde se construye el sentido. Un sentido que puede variar frente al mismo relato, después de varias lecturas.

Un clásico o un buen libro de ficción es un libro al que siempre podemos volver porque nos encontraremos cada vez con una lectura diferente, una más rica, una con mayores sentidos.

Siempre un clásico va de la mano de un buen escritor y al respecto Andruetto (2009, p. 33) agrega que éste se niega a escribir a demanda o a tendencias que el mercado propone, porque un buen escritor “funda su estética a partir de la puesta en cuestión de ciertos dogmas y porque escribe no para demostrar ciertas verdades sino para buscarlas en el proceso de escritura, que es en sí mismo, un proceso de conocimiento”.

Aquí estaría una distinción suprema entre los clásicos y los textos “paraliterarios” Estos últimos surgen a partir de demandas del mercado “de lo que los chicos y jóvenes quieren leer” y no de la propia inspiración, capacidad creativa o necesidad de decir y de escribir del autor. La paraliteratura en este sentido, no plantea un desafío de lectura, sino que es reiterativa en los arquetipos, en las tramas, en las situaciones. se convierte entonces en clichés literarios¹⁵

Pero y entonces, La paraliteratura o psicoliteratura ¿No tienen ningún valor como producción estética o en el acervo cultural de los adolescentes?

Facundo Nieto (2017) considera las fortalezas de ciertos libros paraliterarios en el contexto escolar, por ejemplo. No les hace una reivindicación estética, sino que explora las funciones pedagógicas, ya que rescata por lo menos tres aportes: la construcción de un universo para los lectores, el diseño de una pedagogía cultural y una ampliación de lo decible en la escuela.

Sumado a esto sabemos, como dice Teresa Colomer (2005) que ese ámbito de “lectura personal” es un espacio reservado para la lectura libre y también que la escuela no es un lugar que debe pensarse como de “lecturas monolíticas” que sólo lee los clásicos o lo que ya está instalado sino como otro espacio de lectura libre, y así, poder ampliar el universo de lectores, ya que estos libros incorporan los códigos del mundo adolescente.

Nieto También agrega que los textos paraliterarios han sabido colocar en la agenda escolar, cuestiones que el curriculum no contemplaba y que eran una deuda para los estudiantes porque los textos paraliterarios proporcionan a los jóvenes “un lenguaje y un mundo en los que reconocer sus propias problemáticas, un sistema de referencias culturales y un modo de acercamiento a temas poco transitados por la escuela y por la ficción literaria” (p. 19).

¹⁵ <https://celiaariasfernandez.com/cliches-novela-juvenil/#:~:text=Son%20los%20%C3%ADpicos%20que%20todo,un%20alter%20ego%20de%20%C3%A9l.>

Como sostienen Nieto, Colomer y Lluch la lectura de los textos llamados paraliterarios pueden influir de manera sustancial en la formación de un lector literario. No sólo porque hay una clara identificación con los protagonistas de estas historias y sino porque estos relatos saben captar, con ayuda editorial, la manera de pensar, de sentir y de vivir de los adolescentes y jóvenes en el mundo actual, lleno de obstáculos e incertidumbres. Sumado a esto, y no por ello menos importante, podemos encontrar que los “libros de impulso” poseen una narrativa sumamente extensa que genera en el lector que está enganchado a través de todos los procedimientos antes descritos, el “habitus” de la lectura.

Este “habitus” es el punto más difícil de atravesar, a mi criterio, en la formación de un lector, ya sea por la influencia de las pantallas, otros estímulos de tipo audiovisual o la falta de concentración e introspección muy necesarias para la lectura, propio de estos tiempos sumergidos en la cultura de la inmediatez.

Y así, sin lugar a duda, un adolescente o joven que ha dominado el habitus de la lectura, está en condiciones de pasar al siguiente nivel con otro tipo de libros, con temáticas más universales, desafíos inquietantes, personajes que se liberen de lo arquetípico: los clásicos o libros que a mi criterio estén destinados a no ser olvidados, a ser releídos, a construir nuevos sentidos, a permanecer allí, a la mano, para ser valorados nuevamente, en cualquier momento. Como es el caso de tres obras narrativas de la obra de María Teresa Andruetto.

María Teresa Andruetto en el camino a lo clásico

En las siguientes páginas se realizará un análisis sobre un corpus de tres libros, tres novelas de la poética de María Teresa Andruetto escritora argentina, ganadora del premio Hans Christian Andersen: *Veladuras*, *Stefano* y *La niña, el corazón y la casa*.

El premio Hans Christian Andersen es el máximo galardón que puede recibir un escritor o ilustrador del mundo que se desempeña en el campo de la Literatura para niños y jóvenes. Le llaman “el nobel de la literatura infantil y juvenil” y lo elige IBBY (International Board on Book for Young People) con un grupo de especialistas de todo el mundo. Los argumentos para elegir a Andruetto como ganadora fueron:

El jurado de este galardón, que se entrega desde 1956, señaló que la obra de Andruetto es sensible, profunda y poética. Además, advierten que sus libros tratan tópicos tan variados como la injusticia, el amor, la pobreza o cuestiones políticas.¹⁶

La poética de Andruetto es abundante, diversa y muy diferente entre sí. Tiene publicaciones definidas claramente para un público adulto como *Tama* (1998) *La mujer en*

¹⁶ Letralia, tierra de letras. Año XVI, nro. 264. 2 de abril de 2012.

cuestión (2003) o Lengua madre (2010) y otras para la primera infancia como *Había una vez (2016), El país de Juan (2003) o El árbol de Lilas (2006)*. También, escritos teóricos sobre la lectura o la literatura, que enriquecen aún más su producción escrita como por ejemplo *Hacia una literatura sin adjetivos (2008) o Lecturas, otra revolución (2012)* sólo por nombrar algunos. Sin embargo, podemos encontrarnos con otras, cuya característica puede considerarse “de los bordes”¹⁷ por permanecer en una zona híbrida, cuyos lectores podrán ser en principio, adolescentes o jóvenes por estar incluidas estas obras en catálogos para esta franja etaria pero que no por ello marcan alguna restricción para el lector.

Las tres obras seleccionadas para este trabajo están destinadas, en principio, a un lector adolescente o joven. Estos relatos son: *Veladuras, Stéffano y La niña, el corazón y la casa*.

Son tres novelas, o nouvelles, llamadas así por su corta extensión, están ubicadas en catálogos editoriales para lecturas prescriptivas del nivel medio de la República Argentina. *Veladuras* en la colección Zona Libre de Editorial Norma, *La niña el corazón y la casa* y *Stéffano* en Random Penguin, es decir pertenecen también a colecciones destinadas a lo juvenil.

Aunque los personajes son niños o adolescentes, María Teresa Andruetto (2009) no acuerda con el calificativo de “infantil” o “juvenil” y como ella misma lo denomina prefiere llamarla Literatura “a secas” porque estos adjetivos “están cargados de intenciones y son portadoras de valores” y porque de esta manera se menosprecia la literatura dirigida a niños y jóvenes para que ella pueda encargarse de lo funcional y lo utilitaria y dejarle “los temas fuertes” a la literatura para adultos.

Para Andruetto, esta categorización está relacionada no con la adaptabilidad o el vocabulario sino con el modo de escritura, la especificidad del destinatario y el vuelo literario con el que se abordan los temas.

Analía Gerbaudo habla de la literatura “de los bordes” por hallarse en una zona híbrida y que muchas veces sabemos que, si no fuera por las marcas paratextuales, tanto podría dirigirse a un público adolescente como a un público adulto.

Esta definición va de la mano de la opinión de Andruetto quién considera que “un relato de ficción es por lo tanto un artificio, algo por su misma esencia liberado de su condición utilitaria, un texto en el que las palabras hacen otra cosa, han dejado de ser funcionales [...] para buscar a través de esa construcción, algo que no existía, un objeto autónomo que se agrega a lo real” (Andruetto, 200 p. 32).

Ella misma se diferencia del relato de mercado cuando habla de su propia escritura:

¹⁷ Término con que lo definió Analía Gerbaudo.

Siempre he tenido una mirada muy abierta a lo social, que es la vida; siempre he tenido mucho interés en el otro, en los otros. Nunca he entendido la escritura ni la vida ni nada, como una torre de cristal, no sé cómo decir. La vida de los otros siempre me ha llamado, la singularidad de los otros. Nunca desde un lugar del deber ser. Sino el descubrimiento de lo humano, de los miles de maneras de estar en el mundo.¹⁸

Veladuras

Esta novela sufrió el proceso inverso que Stéfano. María Teresa Andruetto creyó que podría ser una obra perfectamente incluida en un catálogo para jóvenes. Entonces, luego de algunas conversaciones con Antonio Santana, editor de Zona Libre de Editorial Norma, decidieron que se publicara en 2005.

La novela o nouvelle (del francés novela corta o cuento largo) está conformada por cuatro capítulos. El primer dato que tenemos es que está narrada en primera persona. No es una primera persona común, está conformada como un monólogo interior y dentro de él, un fluir de la conciencia. Andruetto introduce aquí el primer conflicto para la interpretación de la trama, el primer desafío cognitivo para la construcción de sentido.

El fluir de la conciencia en su estructura discursiva, a veces, no lleva lógica ni respeta referencias sintácticas o gramaticales como un monólogo interior. es más bien, una narración caótica donde lo que aflora son los sentimientos y emociones, las asociaciones y relaciones libres que el sujeto que habla puede hacer con aquello que le pasa o está viviendo.

Cuando vi a Gregoria se me vinieron encima los recuerdos y el tiempo en que vivía mi padre y llegábamos aquí y pasar las fiestas con mi abuela, las fiestas y también mi cumpleaños que es en febrero, para la época de carnavales (Andruetto, 2005 p. 11).

Este es el primer párrafo de la novela, que comienza en media res. No aparece aquí una contextualización en espacio y tiempo, una presentación o descripción de los personajes ni siquiera de quién habla, la protagonista.

Páginas más adelante nos enteramos de que su nombre es Rosa Mamani, es una adolescente de alrededor de unos quince o dieciséis años, al igual que Stéfano en el comienzo de la novela, y que su relato, que discursivamente reproduce la lengua oral con dos variedades dialectales bien marcadas (Córdoba y el norte argentino) tiene un doble destinatario: por un lado en ese ámbito, en el de la oralidad, y en el de la ficción, su interlocutora es “una doctora” quien aparece en el cuarto párrafo del primer capítulo, y, por otro lado en la recepción del texto escrito,

¹⁸ Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/maria-teresa-andruetto-en-lo-que-escribe-una-siempre-esta-buscandose>

los lectores: "... Eso es algo que se le quedó adentro, doctora, como le queda a la gente de acá ..." (p. 12).

La información, la trama de la novela, se va dosificando lentamente a los lectores. y de esta manera se suma otro desafío cognitivo en la construcción de sentido. Estos, a través del discurso de Rosa podrán reconstruir las características de los personajes que aparecen en la novela y la relación que existió y existe al momento de la enunciación del relato.

Otra característica distintiva es el discurso oral de la sesión terapéutica. Las palabras y oraciones que emergen sin orden, con ideas deshilvanadas que el lector deberá reponer haciendo una lectura muy atenta. La interlocutora directa de este relato, a quien Rosa se dirige como "la doctora" quizás sea la psicóloga o psiquiatra. Sabemos de su presencia, sabemos por las marcas personales que es a quien Rosa se dirige, pero nunca tendremos su voz. Este dato, el que Rosa, como personaje protagonista, narre en una sesión terapéutica y se dedique a las veladuras como actividad reparadora, nos da algunos indicios de lo que vivió o de aquello que necesita reparar.

La primera vez que me enfermé estaba en la escuela: mi pena: vinieron unos pájaros a entrarse en mi cabeza y a barruntar mi pena y a mí me daban miedo. La directora dijo que no había ningún pájaro en ninguna parte, pero como yo decía que sí y que sí, ella llamó a los de emergencia y me pusieron unas inyecciones y entonces me dormí por muchos días... (p. 25).

La historia está situada en La Quebrada, en Jujuy, donde la protagonista se ha refugiado para curarse haciendo "veladuras". Ella dice que esta es la tierra de Gregoria y su hijo como antes lo fue de su padre y de su abuela. Y ahora, en el momento de la enunciación, reconoce este lugar, este espacio, como el lugar en que recupera a su padre y a su historia familiar.

osa comienza hablando de Gregoria, de la abuela y luego de su padre. Explica que él se fue, emigró para poder trabajar. Pero que ese lugar "quedó en la memoria" ya que todos los años volvían a los cerros para Navidad en familia con su madre y su hermana.

Veladuras es la historia de una doble migración. La primera, la del padre de Rosa, de San Salvador de Jujuy a Córdoba "para ganar el pan" y la segunda, la migración de Rosa de Córdoba a San Salvador "para recobrar la salud y la memoria"

Es interesante como está planteada la historia, Si bien es una escritura corta, es muy potente y está, como ya dijimos también, cargada de desafíos para el lector. Narrada en primera persona, con un estilo discursivo que imita la lengua oral regional del Noroeste de la República Argentina, con palabras y modismos propios del lugar, sumado, además, a la proliferación de "ideas como cabos sueltos" propios del discurso terapéutico. El relato recortado, fragmentado, que ondula en la relación entre el tiempo pasado y el presente del momento de la enunciación

le agrega otro trabajo cognitivo a la construcción de sentido por parte del lector, pero al mismo tiempo genera la necesidad de “saber más” sobre la historia.

Y una última característica: el uso de las metáforas. El relato propone otro desafío potente no sólo en la construcción de la trama sino en la recepción por parte de los lectores. Desde el título de la novela *Veladuras* cuya definición del diccionario es “son capas semitransparentes o transparentes de color, que por lo general se colocan sobre otras capas previas de otros colores con el fin de cambiarles el tono, aumentar o disminuir su temperatura o volverlas más oscuras o brillantes” refiere al oficio de Rosa, a su actividad dentro de la institución religiosa, a su labor para su sustento, pero también para su cura. Las veladuras no sólo están relacionadas con el trabajo de reparación y renovación en el objeto, sino, y principalmente, con el trabajo de reparación para su alma.

En este último tiempo he aprendido a hacer las veladuras ya dorar. Es lo que encontré cuando vine a vivir al norte, después que amainó la pelea con mi madre y empezaron a acabar las discusiones.

Y después:

Me gusta hacer las veladuras y también los falsos acabados [...] (p. 23).

No sé qué piensa usted, doctora, pero a mí se me hace que es así también la vida. Yo se lo dije una vez al doctor Freytes, cuando estaba allá en la Casa de Descanso. primero uno cubre todo y después va sobando de apoco lo que tiene soterrado, que es siempre lo que duele y hay que soliviar... (p. 23).

Las veladuras serían entonces para Rosa los procesos de su propio trabajo terapéutico, para tratar de entender aquello que le pasó por el cuerpo y por el alma con la muerte de su padre. El trabajo de sacar todo hacia afuera para sanar. Pero también y tal como lo expresa Lucrecia López (2018) es la búsqueda y la construcción de su identidad entre el norte, la tierra de su padre y Córdoba, la tierra de su madre.

Es por esto que pienso a veces que la culpa de todo es de mi madre y por eso es también que me vine para la Quebrada a hacer mis cosas y encontrarme con lo que era mío, con esto que es como encontrarme conmigo y con mi padre (Andruetto, 2005, p. 45).

Con el uso de la metáfora como imagen poética, Andruetto introduce aquí un doble tema tabú o de difícil cobertura en la literatura para niños y jóvenes con un enfoque distinto: el suicidio de un ser querido y su correspondiente duelo y la enfermedad psiquiátrica.

Stéfano

El caso de Stéfano es un caso particular. María Teresa Andruetto no lo pensó para un público juvenil. Sin embargo, fue Canela (Gigliola Zecchin) editora, en aquel momento de Sudamericana, quien la introdujo en ese catálogo, en el año 1997. Fue editado luego en “Pluma de gato” y nuevamente en Editorial Sudamericana. El proceso de aceptación fue lento dentro de “lo juvenil” quizás por su narrativa disruptiva, la presencia de varias voces, los préstamos o términos del italiano y hasta la incursión de referencias en campo de lo sexual, tan tabú para el momento. Para el año 2001, la novela había conseguido numerosas distinciones e inclusive estar en la lista “White Ravens” y a partir de allí también, un lugar dentro de la literatura juvenil.

De esta historia sabemos por la contratapa que es la historia del padre de la autora, un joven de dieciséis años, quien emigró de su Italia natal, en 1948, dejando atrás no sólo la pobreza, sino también a su única familia, su madre, para venir a América en busca de un futuro mejor. En el relato aparecen reminiscencias de lo autobiográfico, pero de ninguna manera, este, representa una historia individual, sino que se convierte en un relato representativo de la emigración, el desarraigo de la familia y de la Patria. La ausencia de marcas temporales resignifica esta construcción. Es también la historia de un joven que, en su camino individual, aunque venga con otros (Pino, Ugo, Remo y Bruno) busca en soledad su destino, atravesando diferentes pruebas (el campo, el circo) y hacia el final lo encuentra con Ema.

En *Stéfano*, a diferencia de *Veladuras* en donde sólo aparece en la narración una primera persona, aparece la polifonía:

- Un narrador en primera persona (p. 33).

No conocí a mi padre, Ema.

Murió en Piave, durante la guerra.

Dicen que el agua corrió encarnada de tanto llevarse la sangre de los soldados, también la de mi padre

Cuando nací, ya había muerto.

Un narrador en tercera persona (p. 11):

Ella preguntó ¿Regresarás?

Y él contestó: en diez años.

Después, lo vio marcharse y no hizo un solo gesto...

Las voces de los personajes:

Aldo canta (p. 50):

Scrivimi, non lasciarme piú in pena.

Los tiempos en la narración también se presentan como en vaivén:

- La narración en tiempo pasado remite al relato que Stéfano le cuenta a Ema sobre su infancia y la vida con su madre (p. 28):

Ella decía:

No me iré. Esta es la tierra de tu padre.

Y Yo, Ema, no sé por qué le dije. La tierra de mi padre nos mata de hambre...

- La narración en tiempo presente habla del viaje de Stéfano desde que salió de su Patria (Italia) y todo su recorrido hasta reunirse con Ema (p. 22):

En medio de la noche los ha despertado la tormenta, el ruido del agua contra la banda de estribor. El llanto de un niño viene del camarote vecino o de otro que está más allá...

Tal como sostiene Lucrecia López (2018) el recurso de contar la historia desde la figura de dos narradores diferentes configura un juego de dualidades en la novela ya que no sólo intercala narrador omnisciente con narrador protagonista, sino también intercala el espacio -el aquí y el allá- y el tiempo -el antes y el ahora-.

Bachelard en “La dialéctica de lo de dentro y de lo de fuera” establece que “la dialéctica de lo de dentro y lo de fuera se multiplica y se diversifica en innumerables matices. La dialéctica de lo interno y lo externo, de lo abierto y lo cerrado, estar aquí, o estar allá”

En este juego de dualidades lo de adentro (la madre, el padre, la patria, la nostalgia, el hambre, la muerte) y lo de afuera (Ema, América, la libertad, el destino, el trabajo, la vida).

En *Stéfano* aparecen también el viaje físico y el viaje simbólico. El viaje físico es el viaje que Stéfano realiza de Italia hasta encontrarse con Ema en la Argentina y el viaje simbólico es el que Stéfano realiza de niño-adolescente hasta convertirse en hombre. Comienza con su salida de Europa- Italia, su llegada a América y todo su periplo hasta encontrarse con Ema. Esto estará acompañado de todas las experiencias de vida, de maduración que tendrá que alcanzar para lograr su crecimiento. Un camino de aprendizajes de nuevas costumbres, lugares y hasta una nueva lengua.

Stéfano es también una nouvelle o novela corta y al igual que *Veladuras* plantea varios desafíos cognitivos o de interpretación de lectura por parte del lector: las múltiples voces, el discurso fragmentado, los sentimientos que produce el desarraigo de la patria: la nostalgia, la tristeza y la culpa.

Es también la historia de una migración, del irse de un lugar, de un país, de una familia para buscar un destino mejor, un destino con alimento y trabajo. Aquí los dos lugares ya no son San Salvador y Córdoba sino Europa (Italia) y América (Argentina).

La niña, el corazón y la casa

Esta historia está enmarcada en una larga descripción sobre un pueblo, con sus calles, sus plazas, sus costumbres y tradiciones. Con la historia de ese pueblo, con sus avances y sus quietudes.

A diferencia de *Veladuras* este es un narrador en tercera persona, es omnisciente porque sabe todo lo que piensan y sienten sus personajes (p. 13):

Nada de esto es nuevo, ha sucedido también otras tardes, otros domingos del verano y aunque la niña no lo recuerde, también otros veranos y otros inviernos desde hace cinco años.

Sin embargo, la historia parece sacada del tiempo, ya que no hay referencias ni temporales ni espaciales por lo que daría la impresión de estar construido como un relato tradicional.

Su foco está puesto en la relación de una familia: un matrimonio y dos hijos: ellos sólo comparten todos juntos los domingos, pues el niño de ocho años vive con su mamá en una antigua y hermosa casa en las afueras del pueblo,

Hasta la madre y la hija ha llegado el varón, un chico de ocho años, con la boca suelta y los ojos pequeños, achinados (p. 14).

La niña de cinco vive con su papá y su abuela en el centro.

Mientras cruzaba la calle y antes de subir al auto preguntó:

—¿Por qué no podemos quedarnos todos juntos? (p. 15).

Podemos observar, también aparecen las voces de los personajes como un recurso para que el lector pueda corroborar sobre la veracidad de lo que el narrador cuenta y transmite.

La familia está unida. Se aman, se necesitan y son felices cuando están juntos, pero no conviven. El lector desconoce las razones y nunca las sabrá porque el narrador sólo permite filtrar algunos indicios. la enfermedad del hermano mayor, síndrome de Down, lo tabú de la enfermedad que sólo Lina la nombra con su amiga, la decisión de que su madre y Pedro vivan en las afueras, ocasionando no sólo la separación entre hermanos, sino también entre una madre y su pequeña hija, parecieran ser decisiones sólo e integralmente del padre.

El padre la alzó, no parecía triste, nunca parecía triste.

[...]

El no parecía triste. la madre, a veces, sí.

La madre y ella... (p. 16).

El punto de vista está puesto sobre la niña que tiene cinco años que vive la separación de su madre como una pérdida. No le bastan los cuidados de su abuela ni las historias que su padre le cuenta. Por eso es “la niña” el primer sujeto enumerado en el título. Es a ella a quien la

atraviesan las decisiones pensadas por otros, su padre, su madre y hasta su abuela, tal vez. Pedro, el hermano, parece no darse cuenta de esta separación, quizás por su ingenuidad, quizás porque él sí, vive con la madre.

El punto de vista también está puesto sobre la madre: Por más que lo intente, esta mujer rubia, esta madre joven, no recuerda a quien fue su madre, ni recuerda tampoco la experiencia de tener quien se ocupe de plancharle una blusa ni de atar el lazo de su vestido... (p. 23).

El corazón es el corazón de Lina y donde habita ese corazón. Es un corazón que siente y que espera, un corazón que pide permanentemente la presencia de la madre, un corazón que está en la casa donde está ella y su hermano en las afueras, pero también en la casa del pueblo, cerca de la escuela, que ella comparte con su papá y su abuela.

Es una hermosa historia, conmovedora, como esas historias que nos han contado las abuelas, historias de lugares lejanos.

Conclusiones

Los jóvenes leen en distintos formatos, con varios dispositivos al mismo tiempo, no sólo literatura. Consumen redes sociales, música, videos que conllevan otros modos de lectura o de interpretaciones. “Leen el mundo” a partir de signos, convenciones, estilos, formas que ellos proponen y cumplen.

En medio de este multiverso de lecturas, conviven la literatura clásica o del “canon” que en un alto porcentaje sólo parece ser interesante para “adultos” que quieran leerla o les haya quedado pendiente o simplemente estar reclusa para ser leída en el universo escolar y la “paraliteratura” presente en novelas y sagas juveniles, cuyas temáticas parecen entender o descifrar mejor la cosmogonía adolescente.

Es aquí donde se practica la “lectura libre” por recomendación y por impulso. Es aquí donde los adolescentes y jóvenes encuentran su lugar en el mundo: tal vez por la identificación con el/la protagonista, con la trama, por el abordaje de algunos temas de identidad de género o sobre sexualidad, donde el adolescente es el protagonista, es el valiente, es el osado. el mercado editorial toma nota y con una velocidad sin precedentes ofrece más relatos con la misma estructura de manera que ellos puedan leer el relato “una y otra vez”.

El habitus de la lectura es una consecuencia muy positiva que se logra a través de estas lecturas. El adolescente o joven que ha dominado la lectura “de un libro entero” de más de trescientas hojas, ha dominado el mundo. Y está listo para otras lecturas. Con la presencia de un buen mediador, un profesional u otro joven que entienda de “buenos libros” estará listo para sumergirse en lecturas de clásicos que, sin dudas, dejarán un rastro en su vida, buscando en ella

a otros clásicos y generando en él o ella la necesidad de ser releídas para la nueva construcción de sentido.

Pero más allá de esto, existe otra propuesta para leer literatura de calidad, literatura del canon universal pero también escolar; del canon juvenil pero también “de los bordes”. Está la propuesta de leer buena literatura, de leer a María Teresa Andruetto.

Dentro del corpus de lecturas presentados podemos observar que en principio son tres novelas cortas, no por ello son sinónimos de facilidad o simplicidad. La poética de María Teresa Andruetto es potente, colmada de metáforas, indicios, búsquedas de sentido. Cada una de sus novelas, presenta un inquietante desafío ya que son muy complejas en la construcción de la trama, el tiempo del relato, la configuración del protagonista y de los personajes que no constituyen arquetipos en ningún caso, que se construyen como sujetos “que te corren del eje” y al que uno como lector debe conocer y entender. El punto de vista del narrador y el proceso cognitivo que el lector deberá desarrollar para la construcción de sentido son posibles escollos u obstáculos para superar. Me parece interesante agregar que ninguna de sus obras se parece entre sí. Cada una de ellas es “original” desde cualquier punto de vista y eso es lo que las convierte en únicas y en verdaderos clásicos como piezas de arte.

Referencias

- Alonso Blázquez, F. (2005) Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona Próxima*, 6, 130-145.
- Andruetto, M. (2004). *Stéfano*. Primera Sudamericana, Colección Pluma de Gato.
- Andruetto, M. (2005). *Veladuras*. Norma, Colección Zona Libre.
- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Editorial Comunicarte. Colección La Ventana Indiscreta.
- Andruetto, M. (2011). *La niña, el corazón y la casa*. Sudamericana Joven Novela.
- Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. FCE.
- Calvino, I. (1991). *Por qué leer los clásicos*. TusQuest.
- Campbell, J. (1949). *El héroe de las mil caras*. FCE.
- Díaz Rönner, M.A. (2000). Literatura infantil de “menor” a “mayor”. En N. Jitrik (Dir.), *Historia Crítica de la literatura argentina*. Emecé.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Universidad Nacional del Litoral.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNLPE: Editorial Universitaria.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Lluch, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil. *Anuario de Investigación en Literatura infantil y Juvenil*, 3, 135-156.
- López, L (2018). *Representaciones de la identidad en tres novelas de María Teresa Andruetto*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ludmer, J. (2015). *Clases de 1985: Algunos problemas de la teoría literaria*. Paidós.

- Mihal, I. y García, L. (2019). *La edición de la literatura infantil y juvenil argentina a través de las editoriales universitarias*. EDUVIM y Ediciones UNL.
- Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 4, 129-151.
- Pates, G. (2021). El mercado es como la marea. Editoriales, editores/as y literatura juvenil en Argentina. *Badebec*, 11.
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil: Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 4(8), 4-15.

**YACANA: TEJER LA LITERATURA INFANTIL A TRAVÉS DE CONSTELACIONES
MULTIMODALES DE MITOS ANDINOS**

Carolina Gabriela Loureiro

Tutor: José Rovira-Collado (Universidad de Alicante)

Resumen

Esta investigación enfatiza la relevancia de los mitos en la Literatura Infantil y destaca la necesidad de recopilar y reescribir relatos míticos del contexto latinoamericano para contribuir a la circulación de miradas diversas que profundicen el diálogo intercultural. Desde un enfoque cualitativo, se analizan y comparan distintas versiones del mito de *Yacana* en la Literatura Infantil, al tiempo que se revisan textos teóricos sobre Educación Literaria, y se rescatan investigaciones culturales realizadas en el área andina sudamericana, con el objetivo de encontrar nuevas aristas para reescribir dicho relato. Los elementos provenientes de las lecturas se organizan en una constelación multimodal que, a modo de herramienta, visualiza relaciones interdisciplinarias y apoya el proceso de escritura creativa. Los resultados del trabajo presentan la constelación multimodal, elaborada en torno a la figura central del mito, y una nueva versión libre de *Yacana*, dirigida a lectores de más de ocho años de edad. Además, se presentan imágenes de algunos textiles que, a modo de experimento y propuesta de línea gráfica para una futura publicación, articulan elementos de un lenguaje simbólico que dialoga con el texto literario.

Palabras clave: mitos, literatura infantil, diversidad cultural, educación, constelaciones multimodales, escritura creativa.

Abstract

This research emphasizes the relevance of myths in Children's Literature and highlights the need to collect and rewrite mythical tales from the Latin American context to contribute to the spreading of diverse perspectives that deepen intercultural dialogue. From a qualitative approach, different versions of the myth of *Yacana* in Children's Literature are analyzed and compared, while theoretical texts on Literary Education are reviewed, and cultural research conducted in the South American Andean region is revised, to find new ways to rewrite *Yacana's* tale. The elements from the readings are organized into a multimodal constellation that serves as a tool to visualize interdisciplinary relationships and support the creative writing process. The results of the work present the multimodal constellation, developed around the central figure of the myth, and a new free version of *Yacana*, aimed at readers over eight years old. In addition, images of some textiles are presented that, as an experiment and proposal for a future

publication's graphic style, articulate elements of a symbolic language that interacts with the literary text.

Keywords: mythical tales, children's literature, cultural diversity, education, multimodal constellations, creative writing.

Introducción

El mito es una realidad cultural compleja que intenta conferir un significado y un sentido a la existencia y a la vida humana, actuando en la construcción del imaginario colectivo mediante un discurso de base simbólica. En este sentido, muchas manifestaciones míticas forman parte de la estructura profunda de nuestras sociedades y están presentes en el inconsciente colectivo (Eliade, 1973; May, 1998; Pérez-Amezcuza y Quezada, 2020).

La lectura de mitos se considera un aspecto fundamental de la Literatura Infantil, dado que permite fortalecer la competencia literaria a partir de la comprensión del lenguaje simbólico y metafórico, abriendo un abanico de interpretaciones, de acuerdo con las experiencias y bagaje cultural de cada persona, y favoreciendo la comprensión de otros mundos y culturas (Cerrillo, 2010; Colomer, 2010; Mendoza, 2008; López et al., 2003). De allí que López y Encabo (2001) destacan la importancia que tiene este género literario en la formación tanto cognitiva como afectivo-social de los lectores.

En este marco, el presente trabajo tiene por objetivo central la reescritura, en versión libre, de un mito andino: *Yacana, la constelación de la llama*, con la intención de poner a circular un relato de la tradición oral de la región, poco conocido en el contexto de la Literatura Infantil de Bolivia. Esta labor de escritura va precedida por una investigación que se estructura en torno a otros objetivos, tales como el análisis de textos teóricos sobre la importancia de los mitos en la educación literaria; la comparación de distintas versiones del mito de *Yacana*, publicadas en libros y en materiales multimedia para niños; y la revisión de estudios culturales en relación al mito, realizados especialmente en Bolivia, Perú y Chile. Los elementos provenientes de estas lecturas se organizan en una constelación multimodal que articula contenidos tanto literarios como de otro tipo (ilustraciones, vídeos, juguetes...) (Rovira-Collado, 2022), y favorece la identificación de aspectos a ser tenidos en cuenta en la reescritura. Así, la constelación multimodal funciona como herramienta base de escritura creativa, pero también como un dispositivo que muestra nodos y relaciones, desde los que se pueden generar propuestas didácticas novedosas de trabajo interdisciplinario, con actividades significativas de posible acompañamiento al proceso lector. En el caso del presente trabajo, por ejemplo, se verifica la fuerte conexión entre relato y producción textil de las comunidades andinas, y la misma

investigadora desarrolla algunas pequeñas muestras de tejido en telar vertical para dialogar con el texto del mito trabajado y reescrito.

Intertexto lector e interculturalidad

La lectura de mitos de diversas procedencias se relaciona con la posibilidad de enriquecer la dinámica intercultural y de intensificar el placer que representa en el lector la ampliación de conocimientos que lleva a la comprensión de sí, de otros y del mundo (Cerrillo, 2010; Munita, 2022).

Al provenir de fuentes orales en continua mutación, y al estar marcados por la mediación de cronistas, traducciones, adaptaciones, interpretaciones, procesos de escritura y reescritura literarias, los mitos incorporan nuevos sentidos y significados, en los diversos contextos en los que resuenan a lo largo del tiempo (Fernández Bravo, 2015). Y, claro está, estos sentidos pueden germinar en las primeras etapas de la vida, gracias a la Literatura Infantil y a la lectura de relatos que abren espacios de encuentro con el entorno, dan forma a paisajes interiores y exteriores, y ofrecen un imaginario común y, por tanto, un sentido de pertenencia colectiva a un pasado que no deja de hacerse presente (Andruetto, 2015; Colomer, 2010). De acuerdo con ello, Michel Petit (2015) ancla en las narraciones míticas y legendarias una buena parte de los procesos de transmisión cultural y de creación de condiciones para la habitabilidad, sosteniendo que “para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario” (p. 23).

Así, el abordaje de mitos, leyendas y relatos de la tradición oral despierta oportunidades para descubrir nuestros textos internos, la propia casa de palabras (Reyes, 2019), o la “textoteca” que llevamos dentro, armada con historias, canciones, relatos familiares, experiencias, etc. (Devetach, 2012a). Esas textotecas que permiten leernos, son las que, precisamente, abren los senderos para leer a otros, para activar el deseo por lo desconocido, para reconocer otras formas de ser o de estar en el mundo.

En ese camino lector, podemos, entonces, recorrer relatos provenientes tanto de espacios lejanos como cercanos, y escuchar voces distantes y familiares. Probablemente, estas últimas conformen puentes más fáciles de cruzar hacia el mundo literario, dado el andamiaje cultural específico, ligado a los sentidos labrados en la propia comunidad. Tal como sostiene Mendoza (2008), los saberes previos y, por tanto, el contexto cultural, textual y extratextual, son clave para construir interpretaciones personales satisfactorias y significativas que incrementen el goce en la lectura. Y es que en el texto percibimos los elementos que tienen que ver con las propias experiencias, es decir que la recepción literaria está condicionada por los conocimientos y referencias culturales que componen el intertexto lector (Mendoza, 2008). Justamente esto es

así dado que el lector no es una *tabula rasa*, y lo que lee no cae en el vacío, sino que se entreteje con el propio espacio simbólico o universo de significaciones que carga en su equipaje (Montes, 2006).

La multiplicación de las situaciones de lectura y el establecimiento de nexos intertextuales e interculturales favorece, también, lo que Munita (2022) rescata como “experiencia de la lectura”, es decir aquello que “nos” acontece a partir del encuentro con un texto, o de la “comprensión personal” que alcanzamos cuando relacionamos el texto con elementos significativos, incluso afectivos, del contexto (Yubero y Larrañaga, 2013). Esa experiencia es fundamental ya que si, por un lado, permite que el lector se inscriba en su propio espacio cultural, por otro lado, contribuye a que tome distancia de los determinismos familiares o sociales (Munita, 2022), posibilitando la construcción de una subjetividad singular. En esa misma línea, se arriman las palabras de Petit (2015) cuando sostiene que las historias contadas, cantadas o leídas, presentan a los que nos han precedido en el mundo, al tiempo que muestran otros universos, para que nos construyamos en libertad y podamos pensarnos como sujetos distintos, no demasiado sometidos a nuestros ancestros. Así, conocemos esas historias y entramos al mundo de lo escrito, para entretejernos y para tejer lo propio en el gran tapiz o universo de significados (Montes, 2006).

Mitos hegemónicos en la Literatura Infantil

Aunque la atención a la diversidad cultural es fundamental, y la perspectiva de enriquecimiento intercultural está presente en las intenciones de la Literatura Infantil, la lectura de mitos, y las propuestas didácticas que los trabajan, se centran, mayoritariamente, en los relatos provenientes de las culturas grecolatina y nórdica (Rovira-Collado, 2013). Sin duda, esos textos son importantes ya que atraviesan el universo simbólico de la cultura occidental que se ha difundido por vastos espacios del planeta; pero, es preciso tener en cuenta que, junto a ellos, perviven numerosos mitos de otras tradiciones y culturas, que no son tan conocidos ni abordados en las escuelas, bibliotecas y/o centros culturales.

Para el caso de México, Pérez-Amezcu y Quezada (2020) sostienen que en la literatura de su país los motivos de la mitología grecolatina y bíblica son más abundantes que los de la mitología mesoamericana, a causa de los factores coloniales de la configuración de la sociedad. Sin duda, esta misma situación se repite en otros espacios del continente americano, tales como Bolivia, en los que, si bien subsisten numerosos mitos y leyendas, estos han ocupado escasas páginas en el mundo lector de niños, niñas y jóvenes, ya sea por las pocas recopilaciones y publicaciones realizadas, o por la falta de difusión y circulación de las que existen.

En este sentido, creemos que en el campo de la Literatura Infantil se pueden generar oportunidades para hacer circular mitos, leyendas y cuentos que amplíen la base de lectura desde la que se promueva el juego intertextual e intercultural (Cerrillo, 2016; Colomer, 2010), se estimule la imaginación, y se propicie la construcción de espacios simbólicos que no estén solamente anclados en las perspectivas de la cultura occidental (López y Encabo, 2001). Y es que “todo lo raro, lo extraño, no gusta cuando los horizontes receptivos quedan fijados en pocas cosas” (Devetach, 2012a, p. 85).

Desde otro ángulo de análisis, es importante aclarar que la búsqueda de apropiación y circulación de relatos locales no tiene la intención de demarcar territorios específicos en los que pueda afirmarse la propiedad o autoría de determinados mitos o leyendas. Es decir que no se pretende, de ninguna manera, fortalecer el llamado “espíritu nacional”. Al contrario, la intención es generar espacios de diálogos y enriquecer la interacción cultural mediante la escucha de las múltiples voces del mundo.

Esta posición nos distancia de lo que aconteció en el siglo XIX cuando, en el contexto del romanticismo europeo, y también tras la independencia de numerosos países de América, la recopilación y estudio de los relatos de tradición oral se desarrolló con el objetivo de fortalecer las culturas nacionales y la constitución de los Estados (Colomer, 2010). En la actualidad, en cambio, aunque aún se verifican movimientos que buscan resucitar viejos nacionalismos, la recuperación de los mitos y relatos apunta más bien a entretelar hilos provenientes de distintos espacios para generar diálogos más profundos.

Por otro lado, en la región andina sudamericana, la existencia de múltiples versiones y relatos compartidos por distintos países desdibuja las fronteras nacionales y, más bien, entrelaza mundos comunes y territorios simbólicos extendidos y dinámicos (Fernández Bravo, 2015). Por eso, cuando hablamos de “nuestros mitos” rehusamos emplear gentilicios nacionales y preferimos usar categorías regionales o transnacionales, tales como mitología andina. Esta denominación no se contradice con la tendencia, también vigente, en la que se utilizan los nombres de los distintos pueblos que conforman la multiculturalidad de los países andinos, para designar el origen de los relatos. Así, por ejemplo, Liliana de la Quintana ha reescrito mitos de los pueblos Sirionó, Tsimane, Guaraní, Uru, etc. Y el Museo Nacional de Etnografía y Folklore de Bolivia, ha publicado mitos de los pueblos Weenhayek, Tacanas, Moxeños y otros. Algunos de estos pueblos habitan el territorio de la actual Bolivia, pero otros ocupan regiones correspondientes a dos o más países. Por tanto, se busca hacer conocer la diversidad de cosmovisiones y no la consolidación de un espíritu nacional que unifique y borre las diferencias culturales.

En el recorrido teórico, resulta interesante establecer conexiones entre la educación literaria y la perspectiva de la dinámica intercultural que favorece la lectura de mitos. En ese orden, Munita (2022) señala líneas de avance en la educación literaria que, a modo de un mapa, pueden guiar los procesos de formación de los lectores. Estas líneas, que dibujan múltiples desafíos, tienen que ver con la capacidad de leer obras diversas, de hacer conexiones intertextuales, de establecer vínculos entre los textos y otros productos culturales, de compartir impresiones personales y enriquecerlas con la formulación de interpretaciones cada vez más complejas, de construir nuevos significados, y de abrirse a múltiples caminos interpretativos en el seno de la comunidad.

Asimismo, la formación de los lectores implica, entre otras habilidades, que estos activen los conocimientos de su intertexto, identifiquen la intencionalidad de los textos que leen, y comprendan la función poética del lenguaje que, alejada de los sentidos unívocos, trabaja con metáforas y permite una plurisignificación enriquecedora (Cerrillo, 2016; Mendoza, 2008).

En ese camino, y sin desmerecer ningún género literario, pensamos que los mitos, como parte de un canon formativo diverso, tienen el potencial para trabajar los aspectos mencionados. Sin duda, la recopilación, reescritura y reapropiación de relatos míticos de distintas procedencias puede ofrecer lecturas significativas que ayuden a desarrollar la competencia literaria, es decir, develar estructuras, identificar sentidos, establecer conexiones, formular inferencias, buscar indicios, generar preguntas, encontrar respuestas (siempre provisionales), ampliar significados y entrenar miradas más complejas de los textos y, por ende, de la realidad.

Si se generan las condiciones adecuadas, con mediadores atentos a la diversidad de voces y capaces de guiar la lectura por terrenos culturales distintos, los relatos míticos abren posibilidades de interacción con otros para experimentar diferentes puntos de vista, multiplicar las formas de diálogo, afinar la sensibilidad, ampliar el imaginario, estimular la creatividad, y aprender a pensar de manera original (Mendoza, 2008; Munita, 2022; Petit, 2015).

Andruetto (2013) habla de la escritura como un camino a ser recorrido, como migración de un sitio a otro, como exploración en el seno de la palabra. Y en ese sentido, podemos también concebir la educación literaria, y la lectura de narraciones míticas, como un sendero por el que transitamos hacia otro espacio y hacia otro tiempo. No para desentendernos del presente, sino para encontrar algunos de los hilos con los que este ha sido tejido, y para seguir entrelazando la vida conscientemente.

Yacana

El mito de Yacana en la versión de Francisco de Ávila (cronista del siglo XVI)

Al hablar de los procesos de transmisión cultural, Michel Petit (2015) reconoce que todas las sociedades han arrojado sobre la noche estrellada una red de palabras, de historias enmarcadas en cosmogonías que han permeado nuestra infancia. Así, dice la autora, los seres humanos de distintas culturas han imaginado constelaciones para componer el cielo, para nombrar los conjuntos que inventamos y para contar historias sobre ellos. Este es el caso del mito de *Yacana* o constelación de sombras, observada en la Vía Láctea por los habitantes de la zona andina sudamericana.

En el mundo andino, *Yacana*, es decir la figura observada en el cielo nocturno del hemisferio sur, también recibe el nombre de Llama Madre, Llama Celestial o Llama Negra.

La principal versión escrita de este mito es la narración quechua recogida por Francisco de Ávila, a fines del siglo XVI, y traducida por José María Arguedas (1966) en la obra denominada *Dioses y Hombres de Huarochirí*.

Esta versión identifica a *Yacana* como prototipo de las llamas, y la describe como una figura negra de gran tamaño, con cuello largo y dos ojos brillantes (estrellas). Francisco de Ávila, que escribe los relatos de los pobladores del sur del actual Perú, menciona que *Yacana* bebe agua de todas las fuentes, y que en la noche cae sobre un hombre que tiene suerte ya que obtiene lana que, al amanecer, muestra diferentes colores. El hombre da culto a *Yacana* en el mismo lugar en el que encuentra la lana y, luego, compra una pareja de llamas con el propósito de aumentar la cantidad de animales que conforman su ganado. Con el tiempo, ese hombre llega a tener dos o tres mil llamas.

La información proporcionada por esta versión, también dice que *Yacana* bebe el agua del mar a media noche, cuando nadie la ve, evitando que todo se inunde. Asimismo, afirma que la Madre Llama tiene una cría y que en su caminar va precedida por una pequeña mancha negra que se llama Yutu (perdiz).

Para Berenguer y Martínez (1986), la descripción de Ávila muestra a *Yacana* como el *cámac* de las llamas, es decir su fuerza vital. Así, *Yacana* se liga a la existencia misma del ganado y a todos los aspectos que tienen que ver con la reproducción de los camélidos en los Andes.

El mito de Yacana en los relatos de Literatura Infantil contemporánea

En las últimas décadas, el mito de *Yacana* se ha adaptado, reescrito y publicado en libros de Literatura Infantil. Los relatos tienen como base fundamental la narración recogida por Francisco de Ávila, pero también se nutren de nociones provenientes de la tradición oral que, por supuesto, presentan diferencias según el lugar y contexto en el que se escuchan.

En este trabajo comparamos tres publicaciones del relato del mito, dirigidas a niños y niñas que, aunque circulan en distintos países del cono sur, no están presentes ni en las librerías ni en las bibliotecas de Bolivia. Estas versiones son:

- *Mito de Yacana, la constelación de la llama*, de Laura Devetach (2012, Argentina)
- *Yakana, la Llama Celeste*, de Ana María Pavez Recart (2002, Chile)
- *Mira el cielo. El paseo de Yakana*, de Sofía Otero (2014, Chile)

Las versiones de los textos anteriores presentan información similar, en la que se rescatan los aspectos básicos del relato del siglo XVI, pero también muestran diferencias que tienen que ver con las interpretaciones de las autoras y con los distintos objetivos de las publicaciones.

El relato de Laura Devetach (2012b), sintetiza los elementos fundamentales del mito en un texto corto que forma parte de una amplia colección de relatos provenientes de la América Precolombina, publicada en Argentina. En esta propuesta, el mito se reconoce como perteneciente a la cultura incaica (quechua), y habla de *Yacana* como una llama a la que le gusta tomar agua de los ríos, enfatizando la suerte de la persona que se encuentra con ella y que obtiene grandes cantidades de lana. La versión afirma que, justamente, la fortuna de los beneficiarios y la gratitud de los mismos, es la que lleva a *Yacana* a convertirse en una constelación celeste. Es decir que, según esta versión, la presencia de la Llama Madre en el cielo sería consecuencia de las acciones de los seres humanos. Asimismo, el relato menciona la importancia de *Yacana* para evitar las inundaciones, ya que la Llama Celestial también bebe el agua del mar.

El cuento de Pavez Recart (2002) forma parte de la publicación *Cuentos de animales*, del Museo Chileno de Arte Precolombino, en la que se presentan seis textos ilustrados que rescatan mitos y leyendas de Perú y Chile. El cuento de *Yakana* (en este caso la grafía del nombre aparece con k) se contextualiza en el desierto de Atacama (norte de Chile) y se desarrolla como un diálogo entre los distintos animales o personajes que se identifican en las constelaciones oscuras del cielo. *Yakana* se describe como uno de los animales que, junto a su cría, emerge de los manantiales de los que también surgen la serpiente *Amaru*, el sapo *Hampatu*, la perdiz *Yutu*, y el zorro *Atoq*. Estos personajes, relacionados con el tiempo de lluvias, suben y bajan del cielo para realizar distintas tareas. En el caso de *Yakana*, su función es proveer de lana a los atacameños.

En este cuento, así como en la versión de Devetach, aparece la relación de *Yacana* con el agua, pero desde una perspectiva más cosmogónica, ya que se dice que, junto con los otros animales, la Llama Madre surge de los manantiales para, luego, ascender al cielo y anunciar la

época de lluvias. Asimismo, se reconoce toda la serie de animales que los pobladores de distintos espacios de los Andes Centrales observan junto a la figura de *Yacana* en el cielo nocturno.

El relato de Sofía Otero (2014), ilustrado por Karina Cocq, también se contextualiza en el desierto de Atacama, pero no se centra en el mito como tal, sino que presenta a *Yakana* (en este caso también respetamos la grafía con k que establece la autora) como un personaje al que se sigue para conocer los distintos observatorios del norte de Chile (ALMA, Paranal, Las campanas, y otros), así como el trabajo que realizan los astrónomos. En el cuento, también se menciona que *Yakana* baja a la Tierra a beber agua de los manantiales, y que tiene una cría que, en este caso, sale en búsqueda de su madre. Más allá del relato propiamente dicho, y como información adicional que aparece en la contratapa del libro, se menciona que *Yakana* era una constelación popular entre los pueblos nativos que, como los aymaras, veían en el cielo un camino habitado por animales hechos de oscuridad y estrellas. Las ilustraciones del cuento presentan a Yakana como una llama de color blanco, aspecto que no coincide con la caracterización oscura del personaje.

En general estos relatos rescatan tres aspectos fundamentales del mito, tales como la figura oscura de la Llama Celeste en la constelación de sombras de la Vía Láctea, la relación de *Yacana* con el agua (ya sea del mar, los ríos, los manantiales y las lluvias), y la importante función de provisión de rebaños con la que la Llama Madre beneficia a las poblaciones andinas (tanto aymaras como quechuas), proporcionándole la lana que necesitan para tejer, pero también para intercambiar por otros productos.

El mito de Yakana en producciones audiovisuales para niños y niñas

Los elementos mencionados en el punto anterior se retoman y se enriquecen en otros dos relatos dirigidos a niños y niñas que, si bien no han sido publicados como libros, se pueden encontrar en la red de Internet como video, en un caso, y como audio, en el otro. Estos son:

- Video realizado por niños sobre el mito de *Yakana*, producido por el Observatorio ALMA de Chile (2018).
- Podcast sobre la *Leyenda inca de Yakana*, producido por el Planetario de la ciudad de Buenos Aires, con texto de Adriana Ruiz Díaz (2020).

En el video, el mito es relatado por la voz de un niño pequeño, generando un ambiente cálido y cercano que, seguramente, atrae la atención de quienes lo observan y escuchan. Las imágenes recuperan objetos artesanales propios de la región (niños, niñas, llamas, paisajes urbanos y rurales realizados con collage, etc.) y el movimiento de las mismas se logra gracias a la técnica de *stop motion*. El guion presenta un trabajo claro y sencillo en el que explica los diferentes tipos de constelaciones, y se da relieve a elementos clave de la cosmovisión andina,

ya que no solo habla de las características de las constelaciones oscuras que observaban los antepasados, sino que también se reconoce a *Yakana* como *cámac* o alma que da vida y fuerza a todas las llamas. Además, el texto ofrece una cantidad importante de detalles tales como el color negro de *Yakana* que camina por el gran río de estrellas (Vía Láctea), la manera de beneficiar a las personas que se encuentran con ella para proveerles lanas que toman múltiples colores con la luz del sol, la función de evitar las inundaciones al tomar agua del mar (y de los ríos) y los rituales que se deben celebrar en su honor. Finalmente, desde los cambios del presente y de la consolidación de sociedades urbanas, deja planteada la preocupación de lo que podrá suceder a futuro con los rebaños de llamas y la constante pérdida de la tradición pastoril.

En el caso del podcast del Planetario de la ciudad de Buenos Aires, el relato se inscribe, igual que en el caso de Devetach, en las leyendas de los incas de Perú (quechuas). El texto, elaborado desde una versión libre, va precedido de una explicación sencilla pero precisa de lo que son las constelaciones (tanto las que se forman al unir estrellas como las constelaciones oscuras de polvo interestelar). La versión de la leyenda toma en cuenta diferentes aspectos de la cosmovisión andina, incluyendo la concepción espacial no considerada en los otros relatos aquí mencionados. Así, presenta a *Yacana* con su cría, cruzando el río de estrellas al que llamamos Vía Láctea, y adquiriendo el color negro de la oscuridad, razón por la que nadie la ve cuando baja a beber agua a los manantiales o al mar (evitando las inundaciones). También menciona la fortuna del pastor o pastores que se encuentran con ella, la provisión de lana de colores y la posibilidad que da de multiplicar el ganado con la compra de una pareja de llamas. En relación al espacio, el relato identifica dos de los tres segmentos en los que se divide el espacio según la concepción andina: el *Kay Pacha* o la Tierra a la que desciende *Yacana*, y el *Hanan Pacha* o cielo al que asciende. Queda sin mencionar el *Hurin Pacha*, o espacio subterráneo del que surge la vida.

Al final del relato se presenta una interpretación libre de la autora, que se aleja de las otras versiones. Allí se dice que el océano del que bebe *Yacana* se llena con el agua de los ríos, pero también con el agua de las penas y de las necesidades de los hombres y mujeres que pueblan la Tierra. Por tanto, *Yacana*, al beber esa agua, libera a las personas de la tristeza. Esta interpretación, probablemente más actual, responde a los cambios que van tomando los relatos en su circulación oral, y no se encuentra en la tradición oral boliviana ni en los estudios antropológicos que se mencionan en el siguiente apartado.

Investigaciones multidisciplinarias y aportes en torno al mito de Yakana

Las características culturales de las comunidades andinas en las que resuena el mito de *Yacana*, así como la importancia y significado de este, han sido estudiadas a profundidad desde

distintas disciplinas, tales como la historia, la antropología, la etnografía, la arqueología y la etnoastronomía. En este trabajo consideramos que los relatos literarios revisados, y difundidos en determinados espacios, pueden ser enriquecidos con los aportes de estas investigaciones. Así, y estableciendo como base los elementos de la versión de Huarochirí, pensamos que en un nuevo relato es posible incorporar aspectos identificados en los estudios contemporáneos realizados en distintas comunidades, especialmente de Bolivia, Perú y Chile. Estas miradas, que muestran la vigencia del mito de *Yacana* en la actualidad, presentan, como puede verse a continuación, elementos de la cosmovisión andina en torno a la Llama Madre, capaces de enriquecer la propuesta de reescritura.

Los estudios mencionados dejan constancia de que las prácticas astronómicas de algunas comunidades, especialmente aymaras, quechuas y urus, siguen relacionando las observaciones del cielo nocturno con determinadas manifestaciones del espacio terrestre y con diferentes actividades de la vida cotidiana. Así, en los Andes Centrales, son numerosas las poblaciones que identifican a la Llama Celestial como una constelación oscura o de sombra, es decir una silueta que destaca por el contraste entre las inmensas manchas negras de polvo interestelar y el brillo de las estrellas circundantes en la Vía Láctea, en la zona conocida como río pastoril de las llamas (*mayu*, en quechua; *aywira*, en aymara). En esa silueta oscura, los observadores reconocen el cuello largo y los “ojos” de la Llama Madre, correspondiendo estos últimos a las estrellas Alfa y Beta Centauro de la astronomía occidental. Asimismo, distinguen a la cría de *Yacana* que lacta en el cielo nocturno (Arnold y Espejo, 2007; Berenguer y Martínez, 1986; Urton, 2022).

Dado que en la cosmovisión andina el cielo y la tierra se encuentran conectados, formando parte de una misma realidad, muchas de las manchas oscuras que se observan en el cielo son prototipos de los animales que hay en la tierra (Urton, 2022) y, al mismo tiempo, estos animales son mediadores entre ambos dominios. En esta línea, y de acuerdo con los relatos de hombres y mujeres de distintas comunidades del altiplano boliviano, en tiempos inmemoriales, las montañas más altas iniciaron un diálogo con el cielo, tras el que la Llama Celeste acordó soltar los rebaños y mandarlos a los cerros. Desde entonces, y cada año, el descenso de la Llama Madre se realiza en la época húmeda, cuando ella suelta sus aguas amnióticas (lluvia) y sus rebaños (Arnold y Yapita, 2018; Urton, 2022).

En esta perspectiva, desde el hemisferio sur se observa que la figura de la Llama Celestial no permanece estática, sino que se desplaza adoptando distintas posiciones en relación con los cerros sagrados de las comunidades (Urton, 2022). Este movimiento determina los momentos para la realización de ceremonias que tienen que ver con el marcado y floreo de los camélidos, en las que, entre otras prácticas, se prenden aretes de lana (*tikas*) en las orejas de las llamas hembras. En el caso de la comunidad de Qaqachaka (Oruro, Bolivia), las mujeres sostienen que

las estrellas otorgan longevidad y fecundidad a las llamas, y que “estas tienen que brillar en cantidad como hacen las estrellas de la Vía Láctea, en especial los Ojos de la Llama” (Arnold y Espejo, 2007, p. 324).

La mencionada interrelación o *continuum* entre cielo, suelo y subsuelo, y la actuación simultánea de *Yacana* en estas esferas, se liga fuertemente con el ciclo cósmico del agua, ya que, de acuerdo con algunos informantes de las comunidades, el agua del mar y de los grandes lagos circula primero en una especie de inframundo bajo la tierra y las montañas, para después conformar los eternos lagos oscuros de la Vía Láctea, mediante ascendentes nubes de evaporación (Arnold y Yapita, 2018; Urton, 2022). Esos lagos oscuros tienen su contraparte en los manantiales terrestres, *juturis* (aymara) o *puquios* (quechua), que surgen de agujeros muy hondos, oscuros y semejantes a cavidades uterinas, y que conforman el *Hurin Pacha* o mundo de abajo (Wachtel, 2001), del que brota la vida animal y vegetal (Berenguer y Martínez, 1986).

Por otro lado, la conexión entre los espacios está también marcada por la acción de los intermediarios entre la Llama Celestial y los rebaños terrenales. Algunos de esos intermediarios, también llamados ayudantes, son los espíritus de aliento (*samiris*, *khuyiri e illas*, en aymara), que hacen posible la vida de las llamas; pero también el arcoíris, las aves acuáticas (como el *chullumpi*) y los pájaros pintores (como el picaflor o *jurüru*), que otorgan sus colores a los vellones de lana. Estos ayudantes, que se relacionan con el agua dadora de vida, conectan el mundo de arriba y el de abajo, es decir el mundo interior (o profundidades de la tierra) con la superficie terrestre y con el espacio que se encuentra sobre ella (Arnold y Yapita, 2018).

Otro aspecto a ser destacado es el papel o rol que tienen las acciones humanas en la articulación entre el dominio celeste y terrenal. En la ceremonia del marcado y del cruce de los animales, son de vital importancia los cantos y danzas que se realizan en la comunidad para tejer o trenzar los colores de las estrellas y sus movimientos, y para envolver con sonido y color a las llamas. Estos ritos, así como las ofrendas que se realizan, marcan la reciprocidad entre los animales y las personas de la comunidad, y se enmarcan en un concepto de cuidado de los rebaños. Ese cuidado y protección reconoce, al mismo tiempo, que los animales no son “propiedad” de la gente, sino que pertenecen a la Llama Negra o Madre Llama Celestial (Arnold y Yapita, 2018).

Finalmente, es importante mencionar la relación entre *Yacana* y determinadas expresiones artísticas. Así, por ejemplo, existe una intrincada conexión entre la Madre Llama y los textiles. En la época de lluvia, las mujeres del altiplano boliviano realizan tejidos con espacios de diseños muy complejos (*salta*) en los que resuenan los brotes de la vegetación que surge cuando la Llama Celestial envía sus aguas y las flores ofrecen sus abundantes colores. Esos tejidos, de colores vibrantes, siguen las sendas de la Llama Madre (*aywira* o río en la Vía Láctea)

y, mágicamente, hacen posible la multiplicación y conservación de los rebaños (Arnold y Espejo, 2007; Arnold y Yapita, 2018).

Esta relación con el arte se puede, incluso, retrotraer a las primeras expresiones pictóricas de los habitantes de los Andes Centrales o arte rupestre. Berenguer y Martínez (1986) sostienen que las pinturas rupestres de Taira (Chile) podrían ser leídas como un texto, en el que se transmite el contenido del mito de *Yacana*, es decir que constituyen un verdadero sistema de comunicación visual. Las pinturas, que tienen a los camélidos como figuras dominantes, se ubican en un cañón oscuro y húmedo del río Loa, y muestran numerosos aspectos del mito, entre los que se destacan la relación de la Llama Madre con las fuentes de agua, así como elementos asociados con la fertilidad (llamas preñadas o con crías que amamantan) y, por tanto, con la multiplicación, conservación y crianza del ganado.

Resultados

El proceso realizado a lo largo de este trabajo de investigación permitió llegar a tres productos o resultados concretos correspondientes con los objetivos planteados: una constelación multimodal elaborada en torno a la figura de *Yacana*, una nueva versión del mito escrita para niños y niñas mayores de ocho años, y una pequeña muestra de trabajos textiles producidos por la propia investigadora, mediante la experimentación con telares de la cultura andina.

Constelación multimodal en torno a la figura de Yacana

Las lecturas de las distintas versiones del mito de *Yacana* y de los estudios culturales revisados, se organizaron en la constelación multimodal que se presenta a continuación, y constituyeron la base para repensar y reescribir un nuevo relato del mito.

En esta perspectiva, es importante aclarar que las constelaciones multimodales son una expresión ampliada de las constelaciones literarias propuestas por Guadalupe Jover y el Grupo Guadarrama (Jover, 2009). Estas últimas organizan una serie de textos en torno a un elemento en común, a través de la representación gráfica de un conjunto de estrellas, nexos o puntos enlazados. Por su parte, las constelaciones multimodales incluyen, junto a las lecturas literarias, otros referentes no literarios y narrativas transmedia (videos, obras de arte, cómics, películas, canciones, videojuegos, etc.) que, desde una mirada interdisciplinaria, permiten que se active y amplíe el intertexto lector (Rovira-Collado et al., 2021).

En este trabajo, la constelación elaborada permitió visualizar las conexiones interdisciplinarias entre textos literarios y no literarios referidos al mito de *Yacana*, pero también estableció relaciones entre esos textos y otros objetos culturales relevantes en el entorno de

Bolivia y de los Andes Centrales. Además, la constelación multimodal (Anexo 2) ayudó a seleccionar aspectos a tener en cuenta en la producción escrita de una nueva versión del mito, así como a identificar expresiones propias de la cultura andina, tales como los textiles fuertemente entrelazados con el relato.

En la imagen del anexo, la constelación multimodal, muestra los nodos resultantes de las interconexiones, y evidencia la presencia del mito en la realidad de la región, así como la actualidad del personaje de *Yacana* en el imaginario colectivo. En el Anexo 1 del trabajo se puede revisar la constelación bibliométrica, es decir las referencias bibliográficas y comentarios que respaldan el gráfico y nos permiten explicar sus contenidos y relaciones intertextuales.

Nueva versión del mito de Yacana

La versión que se plantea a continuación no responde a la forma típica de los relatos tradicionales en la que destaca un narrador omnisciente que se remite directamente a lo que cuentan los antepasados. En este caso, en cambio, se escribe desde un yo poético infantil que habla con la figura central del mito, *Yacana*, presente en el cielo nocturno (propio del hemisferio sur). En ese diálogo, la voz narrativa recupera elementos culturales transmitidos por la abuela (y por tanto por los ancestros), pero lo hace desde una realidad vivida o imaginada en la propia existencia infantil. Es decir que el nuevo relato busca actualizar el mito en la vida cotidiana de la protagonista.

La voz proviene de una niña tejedora que, en medio de sus juegos y recuerdos, encuentra la dificultad para tejer en el telar a la propia *Yacana*. Esta dificultad no se experimenta como frustración, sino como encuentro, y como expresión del continuum entre naturaleza-cultura en el que es imposible poner fronteras y distinguir objetiva y claramente lo que forma parte del mundo de *Yacana* y del mundo de la protagonista. En todo caso, la dificultad para tejer al personaje implica el reconocimiento de su libertad.

Yacana, la constelación de la llama

“Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras..., para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas”. Michel Petit (2015)

En mi telar, la trama te busca. Pero te escondes en la noche y no quieres ser atrapada.

Sé que andas de un lado al otro por el río pastoril de la Vía Láctea, y no me resulta fácil encontrarte.

Y es que no eres como las constelaciones que dibujan sus formas con las líneas que unen las estrellas. Tú, *Yacana*, estás hecha de sombra y de oscuro polvo interestelar. Tal vez por eso no podemos descifrarte.

Desde el norte, nadie imagina que existes. Pero desde el sur, jugamos a las escondidas contigo.

En la época de lluvias, cerramos los ojos para contar hasta diez, y cuando tu cría te delata, gritamos: ¡Piedralibre, *Yacana*! ¡Piedralibre!

A la hora de dormir, te entremetes en nuestros sueños, como aquella vez en la que me perdí en el altiplano. Cansada de buscar lo que había extraviado, me dormí bajo tu senda en la galaxia. Y, entonces, sentí el peso inmenso de tu sombra, el calor de tu lana negra. Creo que me llevaste de viaje. Y a lo mejor conocí los rincones más oscuros de tu cielo, así como tus ojos de estrellas. Aunque de eso no estoy tan segura.

Lo cierto es que, al despertar, estaba rodeada de montones y montones de lanas. Y en mis manos tenía dos vellones color azabache.

¿Habré intentado amarrarte, *Yacana*? ¿Habré buscado que permanezcas a mi lado?

¡Qué pretenciosa soy!

En el vaivén entre cielo y tierra, tú eres más libre que el viento.

A veces, vuelvo a ese lugar, *Yacana*. Al pequeño altar que hice para ti: una *apacheta* con pocas piedras apiladas, un tejido pequeño y un canto para decirte gracias.

También la abuela viene conmigo, y mientras caminamos, repite la historia del lejano día en que te reuniste con las montañas. Dice ella que, tras ese encuentro, bebiste de los manantiales y tejiste caminos con hilos de agua, por los que soltaste tus rebaños.

Con el paso del tiempo, las pequeñas llamas llegaron hasta nosotros. Crecieron y se multiplicaron. Tanto, tanto, que aquí abajo replican el número de estrellas que forman el río de tu senda allá arriba.

Pero las llamas no son nuestras, *Yacana*. Tú eres la Madre y nosotros, solo sus cuidadores.

Por eso, en el tiempo de la alegría, cuando sueltas tus aguas, y el verde renace en los rincones de esta tierra seca, cantamos, danzamos y hacemos flores hiladas, que colgamos como aretes en las orejas elegantes de tus hijas.

La abuela dice que los colores también son tu regalo. Porque al bajar en la oscuridad para llegar a los manantiales, dejas el brillo de las estrellas junto a los puntos donde nace

el arcoíris. Y de allí salen los tonos azules, verdes, amarillos, naranjas y carmesí, que colorean las lanas.

También los pájaros pintores, como el *jurüru*, despiertan senderos de aire y ofrecen los pigmentos de sus plumas para impregnar los hilos que tejemos.

Yo creo que soy un poco como ellos, porque me gusta cantar y envolver con mi voz los secretos de las estrellas.

Y me gusta tejerte, *Yacana*. Aunque nunca sé cómo hacerlo, porque cuando entrelazo los hilos para dibujarte, no logro distinguir dónde termino yo y dónde empieza tu sombra.

Textiles elaborados en diálogo con la nueva versión del mito de Yacana

El mito de *Yacana*, tal como hemos visto, está directamente ligado con la actividad pastoril y textil de numerosas comunidades andinas. En este sentido, y con el fin de aportar un código visual acorde con la propuesta narrativa, se presentan imágenes de tejidos (figura 1). Los mismos fueron elaborados a lo largo del tiempo de esta investigación, como una acción experimental en la que diferentes lenguajes pudieran encontrarse, dialogar y aportar nuevos significados al relato reescrito.



Figura 1. Textiles elaborados por la autora de este trabajo, en telar vertical

En su manufactura se utilizó la técnica del telar vertical, con cara de trama, propia de algunas comunidades andinas, pero se hicieron diseños libres y de diversas características, guiados por una búsqueda de nuevas formas de comunicación (más contemporánea), sin ajustarse a la compleja iconografía propia de los textiles andinos pertenecientes a los espacios en los que se realizaron los trabajos históricos, antropológicos y etnográficos consultados en esta investigación.

Teniendo en cuenta que, en la sociedad actual, la transmisión de significado es un proceso dinámico que se realiza a través de diferentes códigos semióticos, y que el uso de elementos visuales en el discurso escrito tiene cada vez más fuerza (Moya Guijarro y Pinar Sanz, 2007), el proceso de experimentación con textiles se continuará desarrollando para generar propuestas gráficas que formen parte de la publicación que, a futuro, se pretende lograr con la nueva versión del mito. En este sentido, se trabajará el armado de un libro ilustrado en el que las imágenes de los tejidos puedan ser tomadas en cuenta por profesionales del diseño gráfico y de la ilustración de libros para niños y niñas.

Conclusiones

El trabajo de investigación permitió alcanzar los objetivos propuestos, es decir, la reescritura de una nueva versión del mito de *Yacana*, de una forma libre, a partir de elementos recolectados en un proceso de investigación y lectura de los relatos ya existentes y de los aportes realizados por estudios de distintas disciplinas. El texto se desarrolló teniendo en cuenta una estructura sencilla, y acorde a lectores de más de ocho años, que están desarrollando el pensamiento simbólico y, por tanto, pueden acceder a la literatura fantástica y comprender textos en los que se presentan elementos metafóricos.

En la propuesta, se buscó profundizar el simbolismo del personaje central (*Yacana*) y su función articuladora entre los distintos espacios del cosmos, desde la mirada de una niña que, relacionando lo lúdico con los relatos tradicionales de la abuela (o antepasados), establece un diálogo con el personaje e introduce información relevante de la cosmovisión andina sin perder la familiaridad de un lenguaje propio de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, se intenta mostrar de forma sencilla, conceptos como el continuum cielo-tierra y naturaleza-cultura, la no propiedad absoluta del ganado de camélidos, las tareas de cuidado, los procesos de reciprocidad entre seres humanos y otros seres, los ritos y mediadores entre los distintos espacios.

En este sentido, es importante destacar que el acercamiento a una mirada intercultural de la Literatura Infantil es una línea que, más allá de esta propuesta, se viene trabajando en distintas investigaciones, en las que, por ejemplo, se determinan las estrategias textuales y visuales, así como los posicionamientos discursivos que se toman en los procesos de traducción cultural para los lectores. Estos procesos pueden realizarse desde la ajenidad, que normalmente lleva a una visión estereotipada, o desde la cercanía que implica una posición dialogante con las distintas culturas (Iubini Vidal, 2023), tal como se plantea en este trabajo.

En cuanto a la constelación multimodal elaborada, afirmamos que esta favoreció la expresión gráfica de múltiples relaciones interdisciplinarias, pero también permitió visualizar la importancia de recursos no literarios con una carga simbólica importante, tales como las distintas

expresiones artísticas ligadas al mito (textiles, esculturas, pinturas rupestres etc.). Asimismo, puso de manifiesto la pervivencia del relato y su relación con manifestaciones y objetos contemporáneos tales como las danzas (llamerada) o los juguetes.

Hacia el futuro, queda abierta y pendiente la posibilidad de publicar el nuevo relato en un libro de Literatura Infantil, en el que se presenten fotografías de textiles o imágenes que respondan a una línea gráfica acorde con estos. Esa publicación permitiría llegar a un público amplio de lectores y trabajar en procesos de educación intercultural.

Asimismo, y de acuerdo con las potencialidades que ofrece la elaboración de constelaciones multimodales, sugerimos aquí la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas centradas en proyectos en los que se trabaje el texto del mito junto a diversas expresiones que complementen o enriquezcan la mirada cultural e intercultural desde diferentes aristas. Así, por ejemplo, a partir de la lectura de *Yacana*, los niños y niñas podrían elaborar sus propias constelaciones multimodales para hacer conexiones con temáticas o personajes de otros mitos de su entorno, o de las expresiones culturales que tengan relación con ellos. Asimismo, sería interesante realizar actividades para reescribir o representar el mito en formatos distintos, tales como cómics, animaciones u obras plásticas (incluida la realización de tejidos sencillos).

Estas propuestas, y muchas otras, permitirían ampliar el objetivo fundamental del presente trabajo que, en definitiva, busca acrecentar el intertexto lector de los niños y niñas, con el propósito de enriquecer el diálogo intercultural y, desde el lugar que cada uno habita, aportar a la construcción de comunidades en las que se valore positivamente la diversidad planetaria en todas sus dimensiones.

Referencias

- ALMA Observatory (2018). *Yacana*. [Video]. https://youtu.be/mrS8u_EG2y8
- Andruetto, M. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arguedas, J.M. (1966). *Dioses y hombres de Huarochirí. Narración quechua recogida por Francisco de Ávila [¿1598?]*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Arnold, D. y Espejo, E. (2007). De *qeros* y constelaciones: algunas relaciones entre las prácticas astronómicas y textuales aymaras. En D. Arnold, J. Yapita y E. Espejo, *Hilos sueltos: los Andes desde el textil* (pp. 301-350). ILCA – Plural Editores.
- Arnold, D. y Yapita, J. (2018). *Río de vellón, río de canto* (edición digital). ILCA – Universidad Mayor de San Andrés.
- Berenguer, J. y Martínez J.L. (1986). El río Loa, el arte rupestre de Taira y el mito de Yakana. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 70-99.
- Cárdenas Plaza, C. y Aguilar Ibañez, G. (Comp.) (2017). *Animales y mitos*. Serie MUSEF en viñetas N° 1. Museo Nacional de Etnografía y Folklore.
- Carvajal Palma, E.I. (2019). *Guardianes de la Tierra*. Serie MUSEF en viñetas N° 2. Museo Nacional de Etnografía y Folklore.

- Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la Educación Literaria. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios, Nuevos enfoques didácticos* (pp.33-41). Universidad de Alicante.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (2da. Edición ampliada). Editorial Síntesis.
- De la Quintana, L. (1999). *Dajity y Micha'. Mito Tsimane*. Colección Mitología Indígena de Bolivia. Centro de Información para el Desarrollo.
- De la Quintana, L. (2005). *La gente del agua. Mito uru*. Colección Mitología Indígena de Bolivia. Centro de Información para el Desarrollo.
- Devetach, L. (2012a). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Devetach, L. (2012b). Yacana. En *Mitos clasificados 4, Latinoamérica Precolombina* Editorial Cántaro.
- Eliade, M. (1973). *Mito y realidad*. Guadarrama.
- Encinas, M.C. (2015). Los mitos griegos en la literatura infantil y juvenil del siglo XIX. *Thamyris*, 6, 87-110.
- Fernández Bravo, A. (2015). Mundos en común. En A. Fernández Bravo (Comp.), *Mitos y leyendas de Sudamérica* (pp. 7-24). La Marca Editora.
- Iubini Vidal, Giovanna (2023). Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena. *América sin nombre*, 29, 106-124. <https://doi.org/10.14198/AMESN.22376>
- Jover, G. (Coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga. Junta de Andalucía.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos Educativos*, 4, 241-250.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., Moreno Muñoz, C. y Jerez Martínez, I. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 121-138.
- Martínez Carratalá, F. y Hernández Delgado L. (2020). Desarrollo de la competencia digital y literaria en la formación del profesorado a través de narrativas multimodales de tradición oral. En Roig-Vila, R. (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 719-128). Octaedro.
- May, R. (1998). *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Mendoza, A. (2008). El intertexto del lector. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencias y Cultura.
- Moya Guijarro, A.J. y Pinar Sanz, M.J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Ocnos*, 3, 21-38.
- Munita, F. (2022). *Yo, mediador. Mediación y formación de lectores*. Octaedro.
- Otero, S. (2014). *Mira el cielo. El paseo de Yacana*. Editorial Desatanudos.
- Pavez Recart, A.M. (2002). Yakana, la Llama Celeste. En *Cuentos de animales*. Museo Chileno de Arte Precolombino – El Mercurio.
- Pérez-Amezcu, L.A. y Quezada, S. (2020). Mitología en la literatura mexicana. Prospecciones teórico-metodológicas. *Ação Midiática-Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, 7, 145-166. DOI 10.5380/2238-0701.2019n19-08
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2019). *La poética de la infancia*. Comunicarte.

- Rovira-Collado, J. (2013). Mitos prehispánicos en viñetas. Una aproximación desde la didáctica de la literatura. En J.C. Rovira Soler y E. Valero Juan (eds.), *Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana* (pp. 495-513). Iberoamericana-Vervuert.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>
- Rovira-Collado, J.; Ruiz-Bañuls, M.; Martínez-Carratalá, F. y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar de formación docente. *Tejuelo*, 34, 111-142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M. y Gómez-Trigueros, I. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Ruiz Díaz, A. (2020). *Leyendas para dormir bajo las estrellas – Yacana*, Planetario de la ciudad de Buenos Aires [Podcast]. <https://open.spotify.com/episode/0fLe7U22r8r1Emi3elwtPT>
- Tejero, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. *Transferencia Didáctica. Didáctica*, 9, 279-310.
- Urton, G. (2022). *El cosmos andino* (edición digital actualizada). https://www.academia.edu/72105800/G_Urton_El_Cosmos_Andino_2da_edicion
- Wachtel, N. (2001). *El regreso de los antepasados. Los indios urus de Bolivia, del siglo XX al XVI*. Fondo de Cultura Económica.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). Comprender los textos para analizar la realidad. Respuestas socioeducativas ante los retos sociales. En S. Torio, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Coords.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pp. 111-117). Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Zuidema, R.T. y Urton, G. (1976). La constelación de la Llama en los Andes Peruanos. *Allpanchis*, 9, 59-119.

STITCHES: ACTIVIDADES DE LECTURA Y NARRACIÓN PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN FAMILIAR EN ESPACIOS DE VULNERABILIDAD

Ana Martínez Gurbindo

Tutores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

La familia es uno de los pilares fundamentales en el proceso de socialización del individuo. A su vez la comunicación que se establece entre sus miembros tiene gran importancia en el desarrollo físico, psíquico y emocional. Cuando existen problemas de comunicación, existen generalmente problemas de ajuste, tanto escolar, psicoemocional como social. Y esto es algo en lo que un mediador de lectura puede intervenir para promover la reflexión e intentar sanar heridas que pueden haber sido producidas por una comunicación problemática. En este trabajo, a partir de la lectura compartida de la novela gráfica *Stitches. Una infancia muda* (Small, 2018) y actividades para realizar en torno a ella, se pretende intervenir sobre la comunicación familiar y sus consecuencias.

Palabras claves: comunicación familiar, cómic, actividades, lectura, adolescentes vulnerables.

Abstract

Family is one of the fundamental pillars in the process of socialization of the individual. In turn, the communication established between its members is of great importance in physical, mental, and emotional development. When there are communication problems, there are generally adjustment problems, both school, psycho-emotional and social. And this is something in which a reading mediator can intervene to promote reflection and try to heal wounds that may have been caused by problematic communication. In this work, from this shared reading of the graphic novel *Stitches. A silent childhood* (Small, 2018) and activities to carry out around it, it is intended to intervene on family communication and its consequences.

Keywords: family communication, comic, activities, reading, vulnerable adolescents.

Introducción

La lectura, además de proporcionarnos información, entretenimiento y placer, nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre la vida a través de los protagonistas de las historias y sus vivencias. Es justamente cuando reflexionamos sobre los hechos que se narran en las historias, sobre las diferentes miradas del mundo de sus personajes y sobre las emociones que ellos transitan, que conectamos el texto con nuestras propias vivencias, con nuestra propia manera de pensar y sentir y entonces la lectura se convierte en una experiencia de reflexión y

aprendizaje. Es ahí donde el rol del mediador cobra importancia guiando a niños y jóvenes, y al lector en general, hacia una lectura comprometida donde el encuentro con el texto, la historia y las ilustraciones se torne una actividad enriquecedora y promotora del desarrollo tanto emocional como social.

[...] leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad (Petit, 2015, p. 47).

La adolescencia, ese tránsito entre la niñez y la edad adulta, es una etapa difícil y de mucha incertidumbre. Pero es también la etapa en la que se va conformando la identidad de cada ser. Cuando además se agrega que los jóvenes pertenecen a un contexto crítico y viven o han vivido experiencias dolorosas y/o conflictivas, esta etapa se convierte en particularmente vulnerable. Por eso creo que el trabajo con la lectura con estos jóvenes, donde se dé apertura al diálogo, donde tengan la oportunidad de debatir, de exponer sus ideas, de compartir sus experiencias y sus sentimientos, es una herramienta muy importante; no solamente para poder comprenderse a sí mismos y lo que les sucede o les ha sucedido, sino para comprender el mundo que los rodea, comprender al otro y de esa manera poder de alguna manera, sanar heridas. Yubero et al. (2022) sostienen que “las historias que contienen los libros también pueden utilizarse como una estrategia eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad consiguiendo que, a partir de ellas, un asunto conflictivo pueda convertirse en un tema de debate, reflexión y diálogo” (p. 11).

El objetivo de este trabajo es fortalecer a los menores vulnerables empleando la lectura de una novela gráfica como estrategia para dotarles herramientas que le permitan comprender el mundo que les rodea, comprender al otro y ayudarlos en la construcción del autoconcepto. Como nos dice Michelle Petit al evocar personas que escuchó o cuyos recuerdos leyó, “Gracias al arte de un mediador (padre, amigo, maestro, bibliotecario...), un día comprendieron que, al dar vuelta las páginas, de lo que se trata es de leerse a sí mismos y a este mundo” (Petit, 2015, p. 71).

Definición y orígenes de la novela gráfica

De niña leía “historietas” o “revistitas de chistes”, como se les llamaba en aquel entonces en Uruguay (Archie, La pequeña Lulú, Patoruzito, Periquita, etc.). Si bien las disfruté mucho, ese tipo de lectura estaba asociada a lo banal e intrascendente. Sin duda no eras culto si leías

historietas, para serlo debías leer libros. Después de algunos años aparece la denominación “comic” con las mismas connotaciones. En este sentido Ibarra y Ballester (2005) indican que desde una perspectiva sociológica, Fernández Paz explica, que la concepción del cómic supone “un cierto déficit de legitimidad” (p. 4):

De ahí por tanto, su exclusión de las historias literarias y la perpetuación de una serie de estereotipos vinculados a su lectura, planteada en gran número de ocasiones, como una opción destinada a aquellos que no pueden comprender o gozar con las grandes obras de la Literatura con mayúsculas, y en consecuencia, como la pérdida de un futuro lector que no podrá acceder al escalafón superior y estará condenado a la lectura de cómics como única posibilidad de acceso a las prácticas lectoras contemporáneas.

Es importante destacar, que, si bien no se ha llegado aún a un consenso sobre su denominación, el cómic, la historieta, el tebeo o la novela gráfica es uno de los géneros que más atraen a un gran número de lectores y sobre todo, a los jóvenes. Del mismo modo, la definición se torna difícil debido a que, como lo expresa Maldonado (2019), es difícil precisar su origen y no existe un acuerdo en torno al continente (formato, soporte) y contenidos (temática, qué se cuenta y cómo). Scott McCloud lo define como “ilustraciones y otras imágenes yuxtapuestas en una secuencia deliberada con el propósito de obtener una respuesta estética del lector” (1995, p. 9). Pero la polémica no se queda solamente en su definición sino en la consideración que se le otorga en la Literatura con mayúsculas. La pelea para que el cómic sea considerado dentro de la Literatura ha sido ardua y sigue siéndolo. En este sentido podríamos decir que sucede algo similar a lo que ocurre con la Literatura Infantil; en ambos casos existe una gran discusión respecto a su consideración dentro de la Literatura.

Tal como lo expresa De la Fuente Soler (2011), el cómic nace como forma masiva de ocio y se lo ha considerado en forma despectiva en cuanto a su autonomía y validez como medio para expresar ideas o construir relatos propios. Por otro lado, existe hoy un interés científico en torno al cómic: hay varias tesis doctorales sobre el mundo de los cómics; Nick Sousanis realizó la primera tesis doctoral utilizando el lenguaje del cómic, publicada por Harvard University Press en 2015 con el nombre de *Unflattening* (Desaplanar).

Respecto de la determinación del origen del cómic se establece una gran polémica. Si bien sus orígenes se sitúan en 1896 con *The Yellow Kid and his new phonograph* de Richard F. Outcault, podríamos plantearnos, tal como lo expresa Maldonado (2019), si las pinturas rupestres, los manuscritos precolombinos, la columna de Trajano o la pintura griega, el tapiz de Bayeux, los códices medievales, las aucas, no podrían incluirse dentro de la denominación de cómic. Por otro lado, y pensando en quienes sostienen que el texto es lo principal en un cómic, podemos pensar en qué sucede con los libros sin palabras. Siguiendo lo expresado por

Maldonado (2019), podemos hacer una muy breve reseña histórica, marcando como sus antepasados más cercanos las series narrativas *Modern Moral Subjects*, *La carrera de una prostituta* -1732- y *La vida de un libertino* -1738, de Willian Hogarth. Los cómics comienzan a ser escritos por jóvenes insurgentes y transgresores (muchos procedentes de barrios humildes y marginales) que, si bien escandalizaron por sus crudas historias de crimen, sexo, miseria, poder y ambición, obtuvieron un gran éxito entre los adolescentes. A partir de esta situación comienza una “caza de brujas” que alcanza su punto más alto con los ensayos publicados por el psiquiatra alemán Fredric Wertham, recogidos en el informe *Seducción de los inocentes* (1954) “donde se acusaba a los comics (desde una visión elitista asociándolos a la cultura popular) de atacar la moralidad hegemónica, deformar el desarrollo psicológico de los jóvenes desencadenando diferentes psicopatologías y ser la causa principal de que delinquieran” (Maldonado, 2019, p.10). Se crea la Asociación de la Revista de Comic Americana (CMAA) que implanta el Comic Code encargado de autorregular y autocensurar los contenidos. Producto de este acoso se quemaron públicamente miles de cómics. El Comic Underground (1968-1975), nace a partir del inconformismo y la rebeldía juvenil. Se publicaban sin el sello Comic Code por lo que sufrieron denuncias por obscenidad. Su distribución se hacía a través de circuitos marginales fuera de la industria. Sus contenidos abordaban temas sobre sexo, drogas, homosexualidad, conciencia de género y abusos sexuales infantiles. Y es aquí que se introduce el género autobiográfico con *Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary* de Justin Green (1972). Es Will Eisner quien da a su obra, *Contrato con Dios* (1978), la denominación de novela gráfica con la intención de venderla a los editores de libros. Fue quién descubrió la capacidad pedagógica de los comics y el creador de la revista educacional *PS, The Prventive Maintenance Monthly*.

La novela gráfica autobiográfica

Dentro del género cómic tenemos los denominados autocómic, que narran historias de vida. Dentro de esta categoría tendríamos el cómic autobiográfico. En 1789, el filósofo alemán Georges Gusdorf, fue quién se usó por primera vez el neologismo culto *autobiographic* (atribuido a Schegel), basado en tres lexemas de origen griego: *autos* (uno mismo), *bios* (vida) y *grafé* (escritura). “La creación autobiográfica tiene entre sus motivaciones la búsqueda del conocimiento interior, la confirmación de una identidad y la pretensión de catarsis al compartir y hacer público lo propio” (Martos, 2014, párr. 1). Dentro del cómic autobiográfico tendríamos las *autopatografías* (autobiografía enferma) y las *narraciones postraumáticas*, en las que el relato se centra en la enfermedad, el trauma y el sufrimiento. Y es en esta categoría que podemos situar la obra de David Small, *Stitches. Una infancia muda*, que es la elegida para la realización del presente trabajo.

Si bien se puede decir que el germen de la autobiografía está en el siglo IV. d.C. con las Confesiones de San Agustín, es durante el Renacimiento que se establece como género. Dentro del género autobiográfico en general, una de las aportaciones más significativas es *Les Confessions* (1770), de Jean-Jacques Rousseau. En el caso del cómic la temática autobiográfica aparece en el siglo XX. Podemos citar como ejemplo *Las confesiones de R. Crumb* (1968), de Robert Crumb. Como nos dice Martos (2014), es pasada la primera mitad del siglo XX, que surge la necesidad de afirmación del yo frente a los demás, lo que provoca un yo diferenciado:

Un yo enfrentado al de aquellos que había implantado la censura (el caso de la Comics Code Authority en Estados Unidos o de la censura del régimen dictatorial franquista en España), provocada por el miedo al atentado moral que podrían suponer para ciertos educadores y tecnócratas religiosos algunas publicaciones de cómics, dirigidas en su mayoría al público infantil o juvenil. [...] El autor pretende comunicar un mensaje con voz propia, en primera persona, pero con un yo utilizado como instrumento agitador de una conciencia reprimida, no se trata de presentar al lector un mero ejercicio memorístico, pretende su implicación moral y emocional (párr. 9).

Podríamos citar muchos autores que han utilizado los cómics para expresar sus vivencias y los sentimientos que estas le han producido, pero el hecho que posiblemente fue el que puso el cómic autobiográfico a nivel de los otros ya reconocidos, fue el *premio Pulitzer* que en el año 1992 se le otorgó la obra de Art Spiegelman: *Maus. Relato de un superviviente*.

Comunicación familiar

La idea del presente trabajo es realizar una propuesta de actividades con el fin de trabajar la comunicación familiar y en qué forma ésta puede influir en el comportamiento, desarrollo y proceso de socialización de los adolescentes. Según lo que expresan Yubero et al (2013):

El contexto social está determinado por quienes participan en una situación, por lo que hacen (el qué, el cuándo y el dónde) y por las relaciones establecidas entre ellos. El desarrollo del individuo es inseparable del contexto en el que se encuentra inmerso, ya que este va a condicionar sus valores sociales y las pautas de convivencia que se van a ir adquiriendo (p. 210).

Dentro de este contexto, la familia es fundamental en lo que respecta a la socialización de los hijos. Este proceso de socialización es gradual; comienza con el nacimiento del individuo y continúa en toda la etapa de su desarrollo. Es la familia, junto con la escuela, quienes transmiten los valores, actitudes, sentimientos, “el entrenamiento en habilidades sociales y la experiencia para establecer relaciones sociales positivas.” (Yubero et al., 2013, p. 207). Pero del

mismo modo, en ambos escenarios pueden establecerse relaciones negativas y eso dependerá de qué tipo de comunicación se establezca en el seno familiar. Tal como lo expresan estos autores, la familia ejerce su papel socializador por dos vías: como modelos y mediante sus prácticas educativas en dos dimensiones: qué se trasmite y cómo. Los padres transmiten a sus hijos los valores en los que creen, los cuales están teñidos del entorno socio cultural en donde habitan¹⁹. Cabe señalar que lo que más influye en el adolescente no son los valores de los padres sino la percepción que estos tienen de esos valores y de las actitudes parentales. Es decir, es “un proceso cognitivo de interpretación, categorización y transformación de comportamientos observados.” (Yubero et al., 2013, p. 211). A su vez la familia, tal como lo expresa González-Pasarín (2016, p. 4), “constituye uno de los agentes de socialización más importantes en el desarrollo del individuo, en donde la comunicación entre hijos y progenitores tiene una gran influencia en el desarrollo físico, psíquico y emocional saludable, así como en el ajuste psicoemocional”. Es a través de la familia que se transmiten los valores, las creencias, las costumbres, y por este motivo la comunicación que se establece dentro del núcleo familiar es fundamental. Cuando existe una comunicación abierta se establece un intercambio basado en la libertad y la comprensión; pero si la comunicación es ofensiva o evitativa se produce falta de respeto, consideración, comprensión y se oculta información.

Un clima familiar conflictivo, con problemas de comunicación entre padres e hijos, con carencia de afecto y apoyo, se asocia con dificultades emocionales y de desarrollo [...]

Se puede afirmar que lo realmente importante es la calidad de la relación. Se trata de establecer interacciones familiares con cariño y aceptación, basadas en la capacidad de situarse en la posición del otro para responder adecuadamente a la interacción, creando afectos, seguridad personal, confianza, integración, estabilidad, cohesión y progreso permanente (Yubero et al., 2013, p. 215).

Utilidad del cómic como recurso

El descubrimiento del cómic a partir de la realización del primer año de la maestría me ha dejado enamorada del mismo y maravillada con su potencial para el trabajo con niños y adolescentes. En el caso particular de este trabajo, el objetivo es trabajar con adolescentes en contexto crítico empleando la lectura de una novela gráfica, de forma de proporcionarles herramientas que los ayuden a comprender el mundo que les rodea, comprender al otro y ayudarlos en la construcción del autoconcepto. Se considera que el trabajo con cómics es ideal

¹⁹ Se utiliza el término “padres” para hablar de los adultos a cargo de los jóvenes y que constituyen su núcleo familiar ya que en el contexto en que se propone el trabajo muchas veces están a cargo de abuelos, tíos u otros adultos.

para trabajar con adolescentes, no solamente por su gran aceptación entre los mismos sino, como lo expresan Ibarra y Ballester (2015), como medio para la transmisión de valores.

El cómic desde sus orígenes, tal como lo expresan Maldonado et al (2022), está ligado a la capacidad de enseñar; fue Töpffer, pedagogo y director de un internado en Ginebra, quién es considerado el padre del cómic moderno, que vio su gran potencial educativo. En este mismo sentido, Maldonado y Gutiérrez-Zornoza (2022, p. 1) afirman que, “se ha demostrado que la lectura de cómics, como práctica vernácula e informal, es una herramienta útil para narrar y trabajar sucesos complejos y dolorosos con adolescentes”. Es mediante la lectura compartida y actividades que puedan plantearse a partir de ella, que aprendemos a escuchar, abrimos la brecha del diálogo y la comprensión del otro y de uno mismo. En el caso del adolescente, que generalmente se compara y mide con sus iguales tratando en muchos casos de imitar lo que la mayoría hace o dice, es muy importante poder trabajar juntos para descubrir que no están solos en situaciones que pueden ser o haber sido muy dolorosas. Descubrir que al otro le sucedió algo similar ayuda a aflojar tensiones y a no sentirse solo. La lectura nos lleva a identificarnos con los personajes, con las situaciones y muchas veces las situaciones que se plantean en la historia coinciden con algunas similares a las que se han vivido o sirven de disparador para pensar en otras.

Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, figuraciones que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido, en particular los capítulos difíciles de cada historia. Para desencadenar súbitas tomas de conciencia de una verdad interior, que se acompañan de una sensación de placer y de la liberación de una energía atascada. Leer sirve para descubrir, no por el razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos (Petit, 2015, p. 57).

La lectura obligatoria, como generalmente está concebida en la escuela, produce rechazo en general y más en contextos marginales. Pero si la lectura es voluntaria puede acompañar en momentos difíciles, ayudar a comprender lo que a cada uno le está sucediendo para poder sanar, “permitiendo dar sentido a la vida, la autorreparación y la autogestión del sufrimiento socioemocional de los jóvenes construyendo un espacio simbólico interior que permite comprender una realidad hostil excluyente sustituyendo las aflicciones por ideas” (Maldonado, 2022, p. 3).

Contexto

El objetivo de este trabajo es fortalecer a los menores vulnerables empleando la lectura de una novela gráfica como estrategia para dotarles herramientas que le permitan comprender

el mundo que les rodea, comprender al otro y ayudarlos en la construcción del autoconcepto. En este sentido se ha elegido un centro de estudios ubicado en un contexto crítico de la ciudad de Montevideo: Liceo Jubilar “Juan Pablo II”.

El liceo Jubilar “Juan Pablo II”, es un centro de enseñanza católico, integral y gratuito de gestión privada que brinda educación a más de 400 alumnos: 200 en Ciclo Básico, 140 en Bachillerato en liceos públicos y privados becados por el Jubilar, y 88 adultos en el Ciclo Básico en un año intensivo. Actualmente más de 100 alumnos egresados del Jubilar cursan estudios universitarios a través de becas y convenios con universidades públicas y privadas. Se destaca por ser el primer centro de gestión privada en donde se brinda educación media de forma gratuita. Este proyecto fue celebrado e impulsado por el Papa Francisco, quien eligió como fundador el sacerdote jesuita Gonzalo Aemilius. Está ubicado en el Barrio Casavalle perteneciente al CCZ11 de Montevideo, Uruguay. La Cuenca de Casavalle incluye varios barrios de la periferia de Montevideo: Borro, Bonomi, Municipal, Ellauri, Gruta de Lourdes y Nuevo Colman, todos caracterizados por contar con un pequeño núcleo de viviendas antiguas y una gran cantidad de asentamientos irregulares en predios públicos, de viviendas muy precarias. Los estudiantes que concurren al centro educativo tienen entre 11 y 15 años, edad que corresponde a los tres primeros años de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay y que es condición para su ingreso a la institución. Por otro lado, también es condición que vivan en el barrio, es decir, en Casavalle. La mayoría de ellos provienen de familias disfuncionales con grandes dificultades económicas y en varios casos con serias problemáticas familiares. Muchos de ellos ingresan al liceo con una formación muy descendida respecto a lo que es necesario para abordar la enseñanza secundaria. Asimismo, carecen de hábitos de lectura y la mayoría tienen dificultades en la expresión tanto oral como escrita. Dentro de los objetivos principales del Liceo están el educar a los adolescentes de la zona a efectos de que se conviertan en agentes de cambio cultural de su comunidad y brindar apoyo integral a los jóvenes de la zona para generar interés en diversas áreas de conocimiento. Y en este sentido, creemos que la propuesta que se presenta los puede acompañar en esos objetivos.

Justificación de la novela elegida para el trabajo: Stitches. Una infancia muda

Compartimos lo expresado por Maldonado (2019), en cuanto a que los cómics tienen un gran potencial para la narración de vivencias conflictivas:

Los cómics no son un género sino un arte, medio de expresión y comunicación, con un lenguaje propio que escribe a través de imágenes, apoyándose en textos o no, con la intención de narrar historias donde se muestran los sentimientos, pensamientos y discursos de los protagonistas de la acción [...] teniendo gran capacidad para narrar

sucesos vitales conflictivos, dolorosos y traumáticos, empatizando así con los/las lectores/as (Maldonado, 2019, p. 5).

En este sentido se ha elegido una novela gráfica, la obra de David Small: *Stitches. Una infancia muda* para el trabajo con adolescentes en una institución educativa en contexto crítico, debido a que es de una gran riqueza a la hora de plantear actividades que motiven el diálogo y la reflexión de temas dolorosos o conflictivos. Como nos dicen Nodelman y Reimer (2003), privar a los niños de la oportunidad de leer sobre asuntos confusos o dolorosos como los que realmente podrían estar experimentando hará que la literatura sea irrelevante para ellos o los dejará sintiendo que están solos en sus pensamientos o experiencias.

Stitches (2018) nos narra la historia de la infancia del autor que es operado de cáncer y pierde una de sus cuerdas vocales quedando prácticamente sin voz. A raíz de su operación le quedan varias puntadas (*stitches*) en su cuello. Estas “puntadas” pueden tener una doble mirada ya que sin duda son puntadas las que han quedado en su interior luego de haber podido sanar todas las heridas vividas durante su infancia en el seno de una familia donde el silencio y la incompreensión son las características principales. Entendemos que la mudez a que hace referencia el título de la obra no es solamente por el hecho de que el protagonista quedó sin voz, sino a todo el silencio que ronda el ambiente familiar, a toda la incomunicación, a todo “lo no dicho”, esos secretos de familia que tanto daño pueden hacer. Tisseron afirma:

Si vivimos una situación de la que no podemos hablar porque está prohibido o nos resulta doloroso, desarrollamos otras formas de expresión: actitudes extrañas, frases equívocas, etc., que nuestros hijos perciben inconscientemente. Cuando el clan familiar se impone el silencio, los niños se fabrican imágenes. Con los dibujos, expresan lo que no pueden decir con palabras pero que, de todos modos, han interiorizado a partir de los gestos y los comportamientos que observan a su alrededor (Van Eersel y Maillard, 2015, p. 125-126).

Esto se ve reflejado claramente en la novela. David, el protagonista, dibuja desde pequeño para expresar lo que está sintiendo. Y es justamente esta actividad la que en definitiva lo ayuda a superar las situaciones que lo desbordan, a expresar lo que no puede decir (no solamente debido a su operación sino al silencio establecido en su hogar) y poder salir de ese contexto familiar y reparar lo vivido.

En *Stitches. Una infancia muda*, la familia a la que pertenece el protagonista se enmarca en el tipo negligente o indiferente, en la cual los padres proporcionan poco afecto y apoyo a sus hijos y dedican poco tiempo a su rol parental, por lo cual aparecen problemas de comunicación. Por otro lado, los adolescentes a los cuales van dirigidas las actividades que se proponen en el presente trabajo, viven en un entorno carenciado donde la mayoría de las familias son

disfuncionales y suelen aparecer grandes conflictos familiares. En ese sentido, la novela seleccionada es adecuada para destacar la importancia de la comunicación abierta y el daño que puede hacer la comunicación evitativa y proporcionar herramientas a los jóvenes para la comprensión de sí mismos, la comprensión del otro y de esta manera ayudar en la superación de conflictos. La novela nos muestra, además, cómo el protagonista puede salirse de ese entorno que tanto dolor le causó de una forma sana y que lo hace libre.

En palabras del autor: "Necesitaba saber si era culpable de algo, y de ser así, librarme de esa culpa para poder vivir de forma completa mi vida adulta" (Small, 2010).

Método

Se trata de una investigación de enfoque cualitativo en la cual se realiza un análisis de contenido de la novela gráfica de David Small: *Stitches. Una infancia muda*, y la elaboración de actividades para el trabajo con adolescentes vulnerables enfocadas fundamentalmente en la comunicación familiar y sus consecuencias, con el fin de obtener una mejora.

La propuesta se enmarca en las actividades extracurriculares obligatorias con las que cuenta el Centro. Estas actividades se encuadran dentro del horario no académico y pueden ser realizadas con grupos de estudiantes seleccionados, ya sea porque fueron elegidos o invitados, sin necesidad de que sean de un mismo curso. Se trabajará con una dinámica de lectura compartida; la novela se irá leyendo en conjunto y se irán realizando las actividades, hecho por el cual las mismas se han dividido en tres etapas: antes, durante y después de la lectura. Asimismo, pensando que las realidades en las que puedan aplicarse pueden ser diferentes, se han incluido actividades complementarias de forma que el mediador pueda usarlas y/o adaptarlas a cada contexto y a cada momento. Se trata de una propuesta abierta, ya que de acuerdo con lo que en cada sesión vaya surgiendo, ésta deberá ser re-planificada en función de las necesidades y propuestas de los alumnos. Las actividades pretenden la reflexión, el debate y la propuesta de posibles soluciones por parte de los participantes, así como motivar la escucha, la aceptación y la mirada e interpretación de las distintas realidades para la construcción del conocimiento y aceptación de uno mismo y del otro.

Pensando en el contexto en el que se realizarán las actividades y las características del Centro, la posibilidad del trabajo con los estudiantes sería de una sesión semanal de dos horas cada una. Debido además a las individualidades de los participantes, esto es, escaso o nulo hábito de lectura y el desconocimiento de lo que es una novela gráfica, se piensa que la propuesta tendrá una duración de dos meses, lo que equivale a ocho sesiones; se dispondrán de la siguiente manera: una sesión para las dinámicas previas y las actividades de antes de la lectura, cinco sesiones destinadas a la lectura de la novela y dos sesiones para las actividades de después

de la lectura. Por otro lado, de acuerdo a la temática que se trabajará, sería importante invitar al equipo psicopedagógico del Centro (psicólogos y psicopedagogos) a diferentes sesiones de la propuesta ya que el trabajo en equipo de los distintos colaboradores es fundamental, no solo porque enriquece la propuesta sino porque permite aportar diferentes miradas y elementos a la hora del trabajo con los estudiantes.

Propuesta de actividades

Así como la lectura cuando se trata de una tarea comprensiva y activa moviliza al lector, le conmueve y despierta su cognición y sus emociones, la literatura nos ofrece la posibilidad de interpretar el mundo en que vivimos a través de las vivencias de los personajes, es decir, nos enseña a vivir. Es sabido además que no existe una única interpretación de lo que se lee sino, por el contrario, cada historia, cada novela tiene tantas lecturas como lectores se enfrenten a ella.

Las actividades que se plantean están pensadas para el trabajo con adolescentes vulnerables con el objetivo de trabajar fundamentalmente la comunicación familiar de modo que les sirva como herramienta para poder fortalecer su autoconcepto y contribuir a su integración e inserción social, reflexionando sobre sus propias experiencias. Se trabajará en pequeños grupos para facilitar la participación de cada integrante y que la lectura sirva como canal para visibilizar sus propias vivencias a partir de la reflexión y las diferentes opiniones. De esta manera se intentará promover el debate, la escucha, la comprensión y la aceptación, no solo de sí mismos, sino del otro y del mundo que los rodea. Se incluyen, además, algunas actividades complementarias que podrían ser empleadas en diferentes momentos, a criterio del mediador, si considera que algunos de los aspectos de trabajo planteados en esa sesión no se han desarrollado totalmente con el desarrollo de las actividades. Se establece además dedicar parte de la primera sesión en realizar algunas dinámicas y/o juegos con el objetivo de promover el acercamiento entre los integrantes.

Se han agrupado las actividades en tres momentos, antes, durante o después de la lectura. En cada una de ellas se indica el objetivo y la estrategia que se está trabajando: Estrategias de Globales de Lectura, Estrategias de Creatividad y Estrategias de Personalización:

- Estrategias Globales de Lectura (EGL). Son las estrategias cognitivas que permiten al lector monitorear y controlar el proceso de comprensión lineal del texto. Al tratarse de una novela gráfica en la que predominan las imágenes sobre el texto, se considerará también la comprensión de las imágenes.
- Estrategias de creatividad (EC). Se corresponden con los procesos inferenciales de reconstrucción del texto.

- Estrategias de Personalización (EP). Reflejan la apropiación personal del texto y la aplicación del discurso literario a la propia vida, como proceso de aprendizaje sociocultural.

Antes de la lectura

- Sesión inicial: Dinámicas de integración y acercamiento

Previo al comienzo de la lectura se propondrán algunas dinámicas y/o juegos que promuevan el acercamiento de los participantes para lograr un clima de distensión y confianza que facilite su participación en las demás actividades.

Portada. (EGL) (EC). A partir de la observación de la portada se les pedirá que comenten acerca de qué les dice la expresión y actitud del niño y si se sienten identificados con algún aspecto del que allí aparece o les recuerda a alguien o a alguna situación vivida.

La idea es que se detengan a observar la ilustración con el fin de motivarlos a que se acostumbren a hacerlo y comenzar a descubrir todo lo que nos dicen las ilustraciones. Por otro lado, se trata de que, a partir de las diferentes opiniones sobre la expresión del niño, puedan comenzar a mirarse y mirar a los demás ¿El niño está enojado? ¿Tiene miedo? ¿Por qué está en esa posición? ¿Han sentido miedo alguna vez? ¿Y enojo? ¿En qué situaciones? Son algunas de las tantas preguntas que podrían surgir y que daría lugar a observar si hay “miedos o enojos en común”, cuáles han sido las situaciones en las que estos sentimientos se han reflejado y reflexionar por qué determinadas actitudes o situaciones les producen miedo o enojo.

Posible historia. (EC) (EP). A partir del título de la novela se les pedirá que cada uno escriba brevemente sobre qué piensa que trata la historia. Puede previamente preguntarse si alguno conoce el significado de la palabra “*stitches*” (puntadas) de forma de que tengan más elementos a la hora de la construcción del pequeño texto. En una segunda instancia los participantes se agruparán de a dos o tres integrantes para compartir sus producciones y deberán acordar una única historia para compartir con el resto del grupo en forma oral.

Esta actividad fomenta el trabajo en equipo, el debate, la escucha, la aceptación y, sin duda, promueve la imaginación y la creatividad. Por otro lado, se está trabajando en el cómo decir, cómo expresar algo que está escrito a viva voz. Las producciones se guardan de forma que, una vez terminada la lectura del libro (esto se enmarcaría en las actividades para después de la lectura), se pueda volver a ellas y ver si hubo coincidencias con la historia planteada por Small. Si faltara tiempo para la culminación de la misma, se les pedirá que la terminen y la entreguen en la siguiente sesión.

Durante la lectura

La lectura de la novela se realizará en cinco sesiones. En cada sesión se proponen actividades para realizar durante la misma así como también actividades complementarias que podrán ser utilizadas por el mediador, o no, de acuerdo a cómo se vaya desarrollando la actividad. Incluso estas actividades complementarias pueden ser planteadas en otro momento.

- Primera sesión: lectura hasta la página 63

Personajes principales. (EGL) (EP). La novela comienza presentándonos los personajes principales y el lugar dónde viven. Se les pedirá que cada uno escriba las características principales de cada uno de los miembros de la familia, a qué se dedican, cómo piensan que son y cuál es la forma de comunicarse. Luego se compartirán las producciones y se verá qué observó cada uno.

La actividad está pensada en dos dimensiones. Por un lado, el conocimiento de los personajes y el descubrimiento de las posibles coincidencias que puede haber con ellos, tanto a nivel personal como en su entorno familiar, y la observación sobre las diferentes formas de comunicación. De esta manera se promueve la posible identificación con los personajes o las situaciones y se da comienzo a la toma de conciencia en cuanto a la forma de comunicación familiar y personal. Por otro lado, fomentar la importancia de las ilustraciones en una novela gráfica, más allá de que no se haya explicitado previamente. Se verán las diferentes interpretaciones que pueden realizarse a partir de las lecturas de las mismas, todo lo que a partir de ellas se intenta transmitir y cómo le llega al receptor. Asimismo, al estar planteada al comienzo de la lectura, podrá motivar a los participantes a que en el resto de la lectura pongan mayor atención a las ilustraciones y lo que ellas nos transmiten.

Actitudes. (EGL) (EC) (EP). Se trabajará a partir de la siguiente consigna:

1. David comete una desobediencia y como consecuencia pierde sus zapatos. ¿Cuál es la reacción de la madre y cómo se siente David frente a este hecho? ¿Han experimentado alguna vez un sentimiento similar en alguna situación? ¿Comparten la reacción de la madre? De no ser así, ¿cómo piensan que hubiera sido la mejor manera de actuar?
2. David compara el enojo de su madre con una ola negra y gigantesca. Si tuvieras representar la cólera de alguno de los integrantes de tu familia, ¿qué elegirías y por qué?

El objetivo de la actividad propuesta es que reflexionen sobre distintas situaciones similares de desobediencia vividas en el seno familiar y de qué manera estas situaciones los afectan. ¿Sienten miedo, enojo, vergüenza, culpa? Sabido es que el enojo de los padres produce diferentes sentimientos y que las reacciones de estos van de la mano de los valores que manejan. Del mismo modo el silencio produce sentimiento de culpa. El autor nos dice "El silencio está dirigido a hacerte sentir que no vales nada y culpable sin razón, una situación muy kafkiana"

(Small, 2010). Claramente en la reacción de la madre prevalece el tema económico, algo que se ve reflejado a lo largo de toda la historia. Lo que le importa es que tendrá que comprar zapatos nuevos para David. En este sentido se puede reflexionar qué es lo que la madre del protagonista está comunicando a través de su reacción y sus palabras y de qué manera le llega a David esta reacción para compararla con lo que a cada uno le puede haber sucedido o estar sucediendo. Por otro lado, la idea de “personificar” el sentimiento puede ayudar a verlo desde otro punto de vista.

Actividades complementarias

Narrativa. (EGL) (EC) (EP). Se les pedirá que reunidos en pequeños grupos elijan dos o tres páginas de las leídas y realicen, previo a haberlo acordado con el resto de los compañeros del equipo, una producción por escrito de lo que narran las ilustraciones poniendo énfasis en la observación de las expresiones faciales y corporales de los protagonistas. Se hará a posteriori una lectura de cada producción y una puesta en común de lo que de ellas se desprenda.

Con esta actividad se pretende que los participantes tomen un primer contacto con la forma narrativa; que noten que recién en la página 21 aparece una voz, la del padre. Luego hay algún diálogo en páginas 28 y 29 y hasta la página 41, los diálogos son nulos. El texto que aparece es narrativo desde el protagonista y aparte de esto lo único que aparece son sonidos onomatopéyicos. Se observará la importancia de las imágenes, cómo sin que aparezca un texto podemos leer una historia. Esto puede relacionarse con la vida actual, ver que estamos rodeados de estímulos a partir de imágenes, buscar ejemplos (avisos publicitarios, propaganda en la televisión, etc.) y analizar qué nos quieren decir con lo que nos muestran.

Formas de evadirse. (EC) (EP). David se refugia en el dibujo, así como también juega a ser Alicia para poder evadirse a otro mundo cuando la situación que está viviendo no es de su agrado o lo hace sentirse mal. Se les pedirá que observen qué formas de evadirse tiene David frente a situaciones de incomodidad con integrantes de su familia y que piensen en cuáles son las formas que ellos utilizan para evadir los malos momentos o los problemas.

Esta actividad ayudará a reflexionar sobre las reacciones de cada uno frente a hechos que no les agradan, les duelen o incomodan y analizar cómo les afecta su propia reacción y cómo afecta al entorno. También se podrá reflexionar si estas reacciones pueden llevarlos a buen puerto. De hecho, David se refugia en el dibujo que es lo que en definitiva lo ayuda a salvarse. Pero también, sin duda, pueden aparecer a partir de esta actividad reacciones de otra índole que pueden ser nocivas para la integridad de los participantes y a partir de esto poder tener alguna intervención para ayudar al respecto. Es importante aprender a mirarse uno mismo para poder mirar al otro y comprender el porqué de las diferentes actitudes.

- Segunda sesión: lectura hasta la página 131

Familia y relaciones familiares. (EC) (EP). Las vacaciones de la familia las hacen por separado. El padre se va con el hermano mayor a ver a su madre y la madre con David a visitar la suya. En el camino la madre le cuenta a David la historia familiar. Luego llegan a la casa y aparece el personaje de la abuela materna. Se trabajará en base a varias preguntas. ¿Qué piensan de la historia familiar que la madre le cuenta a David? ¿Conocen historias de sus familias? Se les dirá que quienes así lo deseen las pueden compartir. Se hará luego foco en la abuela y las actitudes que tiene con David. ¿Qué piensan de la abuela de David? ¿Les parece adecuada su forma de relacionarse con David? ¿Cuál es la forma de comunicarse de la abuela? ¿Y del abuelastro? ¿Cuál es la diferencia en el comportamiento de uno y de otro? David siente miedo. ¿Han experimentado miedo frente a reacciones de los adultos? ¿En qué situaciones? ¿Qué siente David frente a la actitud de la abuela? ¿Qué piensan que siente la madre de David respecto a la abuela? Luego se les pedirá que cada uno escriba una pequeña historia con la consigna de que él, o el/la protagonista de la misma, refleje miedo frente a alguna situación familiar y cómo lo resuelve. Se aclarará que la historia que tienen que escribir puede ser creada a partir de situaciones vividas o que les hayan contado, así como también simplemente producto de su imaginación.

La actividad está enfocada a trabajar con las relaciones familiares, las diferentes formas de comunicación y reacción, las historias ocultas que puede haber detrás de estas actitudes y los sentimientos que pueden despertar estos secretos. A partir de esto, promover la reflexión sobre las diferentes actitudes de los seres humanos, cómo nos afectan y los sentimientos que nos pueden producir, entre ellos, la culpa. Sabemos que muchas veces los niños se sienten culpables frente a situaciones que suceden en su familia, así como también frente al enojo de los padres. El sentimiento de culpa no es innato, es algo que se adquiere y es algo altamente destructivo.

- Tercera sesión: lectura hasta la página 185

Reacciones violentas. (EC) (EP). Una amiga de la madre, esposa de un cirujano, descubre que David tiene un bulto en el cuello. David debe ser llevado al médico. Reunidos en pequeños grupos se les pedirá que analicen las reacciones de los padres frente a este hecho y también sobre la reacción de la madre frente a las “lecturas obscenas” que David realiza y que propongan qué otra forma de proceder podrían haber tenido los padres. Una vez que hayan realizado esta tarea cada grupo dramatizará en una pequeña escena otras actitudes que pueda haber tenido la madre, mostrando alguna de las situaciones que aparecieron en el análisis previo.

En esta actividad se seguirá trabajando en el sentido de analizar la forma de comunicación que existe en la familia. Es posible que se sientan identificados con algunas de las

actitudes de los padres de David. Se pondrá el foco también en la reacción de la madre frente al libro que David lee. Se aprovechará esta instancia para proponerles que busquen información sobre la novela leída por el protagonista: *Lolita*, de Vladimir Nabokov, para analizar por qué la madre la considera obscena y si coinciden con esta apreciación. Se les preguntará si consideran que esa reacción es violenta, con el objetivo de poder reflexionar sobre los distintos tipos de violencia que no necesariamente significa violencia física. Finalmente se trabajará con las situaciones que cada grupo dramatizó promoviendo la reflexión y el debate de las mismas. Como lo dicen Severino Simoneti et al. (2015), la representación escénica ayuda a la expresión y la comprensión de la temática que se está abordando y facilita la exploración y exteriorización a través de lo vivencial y lo corporal.

- Cuarta sesión: lectura hasta la página 242

Operación y descubrimiento. (EC) (EP). David es operado dos veces y al despertar de la segunda operación descubre que le han quitado una de sus cuerdas vocales y no tiene voz. Luego, mediante la lectura de una carta que su madre escribe a su abuela, descubre que tuvo cáncer. Aparece nuevamente lo oculto, lo no dicho. Se trabajará la actividad en base a preguntas que se pondrán sobre la mesa para la reflexión y el debate: ¿Cómo piensan que se sintió David frente al descubrimiento de que tuvo cáncer y que no le dijeron? ¿Han experimentado alguna vez haber descubierto algo que no se les fue dicho?

En esta actividad se seguirá trabajando en el sentido de analizar la forma de comunicación que existe en la familia concentrándonos en lo no dicho, lo que se oculta en el entorno familiar. La idea es poder trabajar en el sentido de lo importante que es poder expresarse, decir la verdad, lo que uno siente. Esto es de gran importancia ya que si bien a los adolescentes muchas veces les cuesta expresarse, en el contexto que se plantea esta actividad, aún más.

Enfrentamiento. (EC) (EP). David dice “si no tienes voz, no existes” y que se sentía invisible. Sentía miedo que lo llevaban, por ejemplo, a pasar la noche debajo de la mesa con las luces prendidas. Finalmente se decide a enfrentar a los padres para decirles que sabe lo tuvo cáncer. Se les pedirá que se reúnan en pequeños grupos para que juntos respondan algunas preguntas y luego realizar una puesta en común.

1. ¿Alguna vez te sentiste invisible? ¿En qué situación o situaciones? ¿Cómo actuaste en estos casos?
2. ¿Qué piensas sobre que David haya enfrentado a los padres para preguntarles por su cáncer? ¿Cómo hubieras actuado en una situación similar?
3. ¿Cuál es la reacción de los padres frente al enfrentamiento de David?

4. ¿Qué conclusiones puedes sacar sobre la relación y la comunicación entre David y sus padres?

La actividad está pensada para seguir ahondando en la comunicación familiar así como también para observar reacciones del protagonista y confrontarlas con posibles reacciones que puedan haber tenido en situaciones similares. De este modo podemos, a partir de ver en el otro, mirarnos a nosotros mismos lo que sin duda ayuda a conocernos, tomar conciencia de nuestras reacciones y ver lo que podemos cambiar.

Actividad complementaria

Imágenes y expresiones. (EGL) (EC) (EP). Nos concentraremos en las imágenes. Se les pedirá en primer lugar que realicen un listado de sentimientos (alegría, dolor, angustia, ira, enojo, preocupación, falsedad...). A continuación, y reunidos en pequeños grupos cotejarán si esos sentimientos que anotaron los ven reflejados en las ilustraciones de la novela y que indiquen dónde. Luego de compartir lo que cada grupo realizó se le dará (por turno) a cada participante uno de los sentimientos y se le pedirá que diga una frase cualquiera (por ejemplo, “es un hermoso día”) expresando el sentimiento que le tocó tanto con su tono de voz como con su expresión facial y corporal, sin que los otros compañeros sepan cuál es dicho sentimiento. Los demás participantes tendrán que decir qué les transmitió.

Con esta actividad se continuará poniendo foco en las imágenes y leer lo que ellas nos dicen. Por otro lado, se trabajará con la forma de expresarse, cómo inciden los tonos de voz, las expresiones, la postura corporal cuando uno desea expresar diferentes sentimientos.

- Quinta sesión: lectura hasta la el final

Previo al comienzo de la lectura de esta etapa se indagará sobre si alguno ha leído o conoce la historia de *Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll. De ser así se les pedirá que comenten el argumento y se pondrá foco en el Conejo Blanco para indagar sobre sus impresiones.

El Conejo Blanco es un personaje ficticio de la novela de Carroll. Este personaje aparece en el primer capítulo de la obra y Alicia lo sigue hasta su madriguera. Según la cultura popular, seguir al Conejo Blanco describe el acto de seguir a algo o a alguien ciegamente y esta persecución desemboca en descubrimientos.

Psicólogo. (EC) (EP). David comienza una terapia y Small lo representa como el Conejo Blanco de Alicia en el País de las maravillas. ¿Por qué piensan que lo ha representado de esa manera? ¿Qué significa para el protagonista ese espacio con el psicólogo?

Esta actividad permite trabajar varios temas. En primer lugar, la idea que tienen sobre qué es concurrir a terapia. Es muy común, y sobre todo en el contexto en el que estas actividades se realizarán, que la terapia sea vista como algo al que “concurren los locos” y que si alguien va

a terapia sea mal visto. Reflexionar sobre este punto es fundamental para poder cambiar esa forma de mirar. Por otro lado, el analizar la figura del Conejo Blanco es importante para llevarnos a que cuando uno se decide a alcanzar un objetivo aparece la fortaleza necesaria para lograrlo. El Conejo Blanco aparece justo cuando las cosas parecen desesperadas y Alicia, al seguirlo, logra seguir adelante. Alicia cae en la madriguera, un pozo profundo, sin tener tiempo de pensar en detenerse. Esto es lo que sucede con el psicólogo. El mostrar el paralelismo con uno de los personajes de la novela de Carroll puede, además, motivar a la lectura de la misma. Quizá puedan recordar que al principio de la novela que se está trabajando, David se coloca una toalla amarilla para sentirse Alicia, ya que pensaba que su pelo era quién tenía la magia.

Revelaciones. (EGL) (EC) (EP). Aparecen tres revelaciones importantes: el psicólogo le hace ver a David que su madre no le quiere, la constatación del lesbianismo de su madre y que su padre le confiesa que él le produjo el cáncer. Se reunirán en grupos para analizar estas tres situaciones en dos sentidos. Uno, pensar qué hubieran hecho en situaciones familiares y otro, cómo se ven estas situaciones reflejadas en las ilustraciones.

La idea es que puedan ver las consecuencias de la comunicación evitativa y, a su vez, observen lo que nos dicen las imágenes, ver cómo a través de las ilustraciones podemos ver los sentimientos de los personajes: David llora y el llanto se muestra durante ocho páginas.

Actividades complementarias

Salvación. (EC) (EP). Finalmente, David logra irse, dejar su casa y comienza el proceso de salvación. Cada participante deberá escribir su opinión acerca de cuáles fueron las acciones que lograron salvar a David y a recomponer su historia, si conocen historias donde alguien ha salido de alguna situación compleja y cómo lo ha hecho.

A partir de esta reflexión pueden surgir diferentes acciones y se podrá analizar cuáles de ellas pueden ayudarnos a salir adelante de situaciones complejas y dolorosas. Es posible que también aparezcan acciones que, al contrario de ayudar, pueden llevar a situaciones que pueden comprometer tanto la integridad física como la emocional.

Emoticones. (EGL) (EC) (EP). Se les presentarán diferentes emoticones de los más utilizados y se les pedirá que cada uno escriba cuál es el significado que le atribuyen, en qué situaciones los utilizan y qué expresan a través de ellos. A continuación, se les pedirá que utilizando los emoticones expresen las emociones de los personajes en las siguientes páginas de la novela: 33, 79 (abuela en la última viñeta), 87 (viñetas 5 y 7), 90 (viñetas 2 y 6), 101 (última viñeta), 115 (viñeta 2), 167 (viñeta 2), 173 (viñetas 1, 3 y 5), 273, 281 (viñeta 5), 306 (viñeta 2) y 307 (viñeta 2). Una vez terminada la actividad se compartirán las producciones.

Esta actividad está dirigida a poner el foco en la forma que, en general, los adolescentes tienen de expresarse y comunicar sus emociones. Generalmente, debido al uso del whatsapp,

redes, etc., las emociones son expresadas por medio de emoticones o stickers y no mediante palabras. En este sentido es bueno que puedan observar el significado que cada uno le da a los emoticones que utiliza y cotejar si éstos llegan al receptor de la misma manera. Se prevé que para una misma ilustración utilizarán diferentes emoticones y a partir de ahí se puede establecer un debate que los llevará a justificar el porqué del uso de cada emoticon y los hará ver que muchas veces lo que pensamos que estamos transmitiendo a partir de ellos al receptor puede llegarle de otra manera. La novela está llena de ilustraciones que demuestran diferentes emociones por lo cual la elección de las mismas será tarea del mediador dependiendo de lo que le interesa trabajar.

Después de la lectura

Se proponen dos actividades que se realizarán en dos sesiones.

Comparación de las historias. (EC) (EP). A cada participante se le entregará la historia que escribió en la primera actividad sobre lo que pensaban de qué trataría la novela. Cada participante compartirá su historia leyéndola en voz alta para sus compañeros y se cotejará con la real.

Esta actividad está enfocada fundamentalmente a compartir las historias que escribieron cuando no sabían el argumento de la novela y ver si la observación de la portada los llevó a descubrir algo del mismo.

Reflexiones finales. (EC) (EP). Se abrirá un espacio donde cada uno dé un testimonio oral sobre qué les pareció la propuesta, qué les dejó la lectura y el análisis de esta historia y cuáles son los temas que a su criterio son los más importantes y/o más reveladores que la novela transmite. Luego se le pedirá a cada participante que realice una producción, a manera de pequeño libro, en la que aparezcan una reseña de la historia, las reflexiones a las que ésta los condujo y algunas ilustraciones que reflejen lo fundamental de la misma.

Como actividad final de la propuesta es fundamental saber cuáles son las impresiones de los participantes, qué les produjo el trabajo con la novela, qué descubrimientos hicieron, tanto en lo personal como en lo referente a la novela misma. El hecho de que escriban sus impresiones es importante para que les quede un registro, fundamentalmente de los descubrimientos y reflexiones que hicieron, para poder volver a él cuando lo necesiten. El pedirles que además aparezcan en la producción algunas ilustraciones va de la mano con lo trabajado durante el proceso en el sentido de la observación de las imágenes.

Actividades complementarias

Sueño recurrente. (EC) (EP). A lo largo de la historia aparece el sueño recurrente que David tiene. ¿Qué significado le dan a este sueño? ¿Son importantes los sueños? ¿En qué sentido? ¿Expresan tus temores? ¿Ayudan a resolver tu vida?

Los sueños son reveladores e imprescindibles porque nos ayudan a asentar la memoria, reorganizar la vida y poder valorarla de otra manera. La actividad está pensada para que puedan pensar en ellos y ver qué pueden estar diciendo. No se trata de trabajar sobre la teoría de los sueños, sino simplemente poner sobre la mesa una reflexión respecto a ellos de modo que pueda resultar un disparador para prestarles una atención diferente a la que quizá hayan tenido hasta el momento.

Creación de una novela. (EC) (EP). Se les pedirá que escriban una breve historia en formato de novela gráfica donde la temática refleje algún problema de comunicación, ya sea con familiares, amigos, conocidos, etc.

Con esta actividad se pretende que a partir de lo trabajado con *Stitches. Una infancia muda*, lo que se reflexionó y tomándola de alguna manera como ejemplo, escriban una novela gráfica donde expresen algún problema de comunicación del que puedan haber tomado conciencia. Por otro lado, que experimenten cómo “decir” a través de las imágenes pensando en lo que intentan transmitir y en cómo puede llegar al receptor. De esta manera se pondrá en juego no solamente lo reflexionado respecto a la comunicación sino también el aprendizaje que puedan haber adquirido respecto a la mirada de las ilustraciones. La historia no tiene que ser escrita en primera persona, ya que muchas veces poner la problemática en tercera persona facilita el poder expresarla. Durante la elaboración de la misma el mediador podrá tener instancias con los participantes para aclarar dudas, guiar, dar consejos, etc. Una vez que se entreguen las novelas se hará un intercambio con los demás participantes para que todos las lean y luego puede realizarse un encuentro para poder comentarlas.

Conclusión

Son varias las investigaciones que nos hablan de las posibilidades de la novela gráfica como herramienta para el trabajo con adolescentes en espacios de vulnerabilidad, así como también para el tratamiento de temas conflictivos y/o dolorosos. Por otro lado, teniendo en cuenta investigaciones previas, podemos afirmar que la comunicación basada en el afecto y la comprensión, comunicación abierta y positiva, favorece el desarrollo emocional y social del adolescente; mientras que la comunicación ofensiva y evitativa traen consigo problemas en relación a lo emocional y actitudinal.

El análisis de contenido de la novela gráfica *Stitches. Una infancia muda*, ha volcado diversas variables que pueden ser trabajadas a partir de su lectura. En el presente trabajo se

puso foco sobre la comunicación familiar debido a que en el contexto para el cual se han pensado las actividades (jóvenes en situación de vulnerabilidad), el tema aparece en forma recurrente, presentándose, en la mayoría de los casos, una comunicación ofensiva y evitativa. La narrativa de la novela se presenta como un instrumento adecuado para el trabajo en este sentido ya que esa es esa la comunicación que prima en el contexto familiar de David, protagonista de la historia. Varias investigaciones hablan de la importancia del rol de los padres en la socialización de los hijos, donde la comunicación entre ambas partes tiene gran importancia en el desarrollo físico, psíquico y emocional saludable. Por otra parte, el hecho de realizar una lectura conjunta favorece el acercamiento de los participantes y la reflexión sobre el tema a partir del análisis de las actitudes y comportamientos de los diferentes personajes y facilita la búsqueda de soluciones. Como señalan Yubero et al. (2022) “las historias que contienen los libros también pueden utilizarse como una estrategia eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad consiguiendo que, a partir de ellas, un asunto conflictivo pueda convertirse en un tema de debate, reflexión y diálogo” (p. 11).

Si bien el presente trabajo está enfocado a jóvenes en situación de vulnerabilidad, la propuesta puede ser adaptada a cualquier contexto, así como también ampliarla a otros destinatarios. Sería interesante realizar la propuesta con docentes, bibliotecarios, mediadores de lectura, etc., de forma de que vivencien el trabajo para luego poderlo llevar a sus grupos, adaptándolo a cada situación y analizando diferentes variables de acuerdo a las necesidades de los mismos.

Referencias

- de la Fuente Soler, M. (2011). La memoria en viñetas: historia y tendencias del cómic autobiográfico. *Revista Signa*, 20, 259-276.
- González-Pasani, L. (2016). *Relación entre la comunicación hijos/progenitores y ajuste adolescente*. Trabajo de Fin de Grado Universidad de Santiago de Compostela.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tonos Digital*, 28. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1226>
- Maldonado, M. J., Gutiérrez-Zornoza, M. y Yubero, S. (2022). Humanizar la intervención social a través de los cómics. *Cuadernos de Trabajo Social*. 35(2), 263-276. <https://doi.org/10.5209/cuts.79263>
- Maldonado, M. J. y Gutiérrez-Zornoza, M. (2022). Lectura de cómics para el bienestar de los adolescentes en acogimiento residencial. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2741
- Maldonado, M.J. (2019). *La historieta como narración gráfica*. Materiales del Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.
- Martos, P. (2014). Cómic y patología. Autobiografía enferma. *Tebeosfera*, 12 https://www.tebeosfera.com/documentos/comics_y_patologias._autobiografia_enferma.html
- McCloud, S. (1995). *Entender el comic: el arte invisible*. Atiberri.

- Nodelman, P. y Reimer, M. (2003). *Pleasures of children literature*. Allyn and Bacon.
- Petit, M. (2009). *El arte de leer en tiempos de crisis*. Océano.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 157-167. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a13>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Severino Simonett, G., Silva Maiolino, W. y Silva Severino, M. (2015). Psicodrama: cuerpo, espacio y tiempo hacia la libertad creadora. *Arteterapia - Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 10, 139-151.
- Small, D. (2018). *Stitches. Una infancia muda*. Reservoirbooks.
- Small, D. (2010). David Small dibuja su infancia en "Stitches", una historia traumática y muda. *La información*. https://www.lainformacion.com/arte-cultura-y-espectaculos/david-small-dibuja-su-infancia-en-stitches-una-historia-traumatica-y-muda_VdafZb8jUqA63G3ZG4AFL4/
- Van Eersel, P. y Maillard, C. (2015). Liberarse de los secretos de familia: requisito previo para cualquier psicoterapia. Entrevista con Serge Tisseron. En *Mis antepasados me duelen* (pp. 119-136). Ediciones Obelisco.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Martínez, I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. En A. Ovejero, P. Smith y S. Yubero, *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 207-223). Biblioteca Nueva.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Sánchez-García, S. (2022). *Lectura y acoso escolar. Propuestas para la mejora de la convivencia*. Narcea.

LOS PORTADORES Y PORTADORAS DE CUENTOS.

UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE SERVICIO

María Soledad Moreno Rodríguez

Tutor: David Martínez Ayllón (Biblioteca Solidaria, JCCM)

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster se centra en la exposición de una propuesta de intervención basada en la metodología educativa Aprendizaje–Servicio. Una iniciativa que surge desde el ámbito de la educación no formal como una experiencia abierta a la comunidad. Los portadores y portadoras de cuentos, que se expone nace de la necesidad detectada en el entorno de actividades que favorezcan el respeto a la diferencia, la participación y la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. Tiene como aprendizaje la formación como narradores orales de personas con discapacidad intelectual y como servicio la realización de sesiones inclusivas de narración oral de cuentos y lectura en voz alta de álbumes ilustrados en aulas de infantil y primaria en colegios de Alicante.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, participación, discapacidad intelectual, inclusión, narración oral de cuentos, álbum ilustrado, educación infantil.

Abstract

This Master's Thesis focuses on the presentation of an intervention proposal based on the educational methodology of Service-Learning. An initiative that arises in the field of non-formal education as an experience open to the community. Students with intellectual disabilities through community service meet a real need and learn in action. The bearers and carriers of stories, arises from the need detected in the environment of inclusive activities that favor respect for difference, participation and inclusion of people with intellectual disabilities and has as a service the realization of oral storytelling sessions and reading aloud of illustrated albums in classrooms of infant and primary in schools of Alicante.

Keyword: Service-learning, participation, intellectual disability, inclusion, storytelling, picture book, early childhood education

“Promover la inclusión cultural de las personas con discapacidad intelectual y el desarrollo de su talento y creatividad no es sólo una estrategia de transformación social, es también la consecuencia directa del ejercicio de sus derechos”

Lourdes Albornoz (2021)

Introducción

Soy consciente de que la motivación de este Trabajo Fin de Máster, en adelante (TFM), tiene un trasfondo con claro sesgo reivindicativo. Lo cual, está en coherencia con mi bagaje personal, es decir, con un proceso vital relacionado, a lo largo de los años, con el mundo de la cultura, la defensa de la participación ciudadana, la educación y el ámbito de la discapacidad intelectual. Este TFM, se enmarca en estos ámbitos de la esfera social para concretarse en una propuesta experimental de intervención socioeducativa de carácter innovador en el ámbito de la discapacidad intelectual y la inclusión social, que utiliza como metodología el Aprendizaje Servicio y como instrumentos, socializadores e interactivos, la narración oral de cuentos y la lectura en voz alta de álbumes ilustrados que, además de contribuir a la formación integral de la persona, facilitan la interacción con otros colectivos, a través de una participación efectiva en el entorno que contribuye a normalizar la diferencia y a generar valores de inclusión y respeto.

Participación y ciudadanía

El concepto participar viene definido en el Diccionario de la RAE como “tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella”, “compartir, tener las mismas opiniones que otra persona”. “Implica la acción de ser parte de algo, de intervenir o compartir un proceso”.

El concepto de participación no es algo fácil de definir, ya que, es un concepto constantemente cambiante. Una de las definiciones más aceptadas en la comunidad internacional es la de Roger Hart (1993): “La participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en que uno vive”. Para poder hablar de participación genuina, apunta Hart, han de cumplirse cuatro requisitos que en este trabajo ponemos en relación con la participación de las personas con discapacidad intelectual. Estos son: (1) Que las personas con discapacidad intelectual comprendan las intenciones del proyecto, (2) Que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas, (3) Que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo y (4) que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

La participación como proceso implica según Gaitán (2003): (1) querer, es decir, que los habitantes tomen conciencia respecto de sus problemas y la comprensión de los aspectos que los explican; (2) saber, es decir, reconocerse con capacidades y comprometerse para transformar la realidad; y (3) poder, es decir, crear contextos favorecedores de la creatividad la innovación, a través del acceso a la toma decisiones. De esta forma, la comunidad pasa a ser protagonista de su cambio como sujeto de acción.

De una manera general todos los procesos de participación se encuentran profundamente vinculados al desarrollo humano, sostenible y social. Los procesos participativos son educativos, capacitadores y socializantes en sí mismos, tanto para los que intervienen en ellos, directamente, como para la comunidad en general, a la vez que son mecanismos para la consecución de tareas de interés colectivo (Pastor Selles, 2004).

Hay muchas formas, tipos, grados, niveles y ámbitos de participación. Tantos que hacen que expresiones como “han estado muy participativos”, “hay que promover la participación de las personas con discapacidad intelectual”, etc., no signifiquen demasiado hasta que no se precisa en concreto de qué tipo de participación se está hablando y aclarar los elementos del contexto (Trilla y Novella, 2001).

Existen dentro de los tipos de participación, dos grandes ámbitos: el público y el privado. Uno de los conceptos de participación más generalizados es el que se refiere a la participación en espacios públicos. Éstos se clasifican en: participación ciudadana, participación política, participación comunitaria y participación social.

De entre los distintos conceptos de participación, ponemos el foco en la participación social y en uno de sus aspectos más relevantes, la participación cultural. Como refleja la Agenda para la participación social de la UNESCO, la dimensión de Participación Social pone de relieve las múltiples formas en que la cultura influye en la preservación y fortalecimiento de un entorno susceptible de propiciar el progreso social y el desarrollo, mediante los análisis de los niveles de participación cultural, de interconectividad que se dan en una sociedad determinada, el sentido de solidaridad y cooperación y el sentido de empoderamiento de los individuos.

Este modelo de participación social proporciona a las personas la posibilidad de favorecer la inclusión social. Se centra, en las competencias y valores culturales que influyen en la interacción social de las personas, en su sentimiento de pertenencia y en la conectividad social. Así como, en el sentido de autonomía y libertad que experimentan las personas con respecto a la posibilidad de escoger sus propias opciones, en función de lo que valoran, y de conducir su desarrollo.

Las prácticas culturales, el patrimonio y las expresiones son vehículos fundamentales para la creación, transmisión y reinterpretación de los valores, actitudes y convicciones a través

de los cuales los individuos y las comunidades transmiten el significado que le dan a sus vidas y a su propio desarrollo. Estos valores, actitudes y convicciones determinan la naturaleza y calidad de las relaciones sociales, influyendo y teniendo repercusión en el sentido de integración, la tolerancia de la diversidad, la confianza y la cooperación de los individuos y las comunidades. La cultura como instrumento y motor del desarrollo es un componente de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La cuarta dimensión transversal del marco conceptual de la Agenda 2030 es la inclusión y la participación y está orientada a evaluar el modo en que la cultura contribuye a favorecer la cohesión social, la inclusión y la participación. Se centra en la capacidad de los individuos para acceder a la cultura y en su derecho a participar en la vida cultural y la libertad de expresión.

Participación y discapacidad

La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de Naciones Unidas (2006) utiliza la siguiente definición para hablar de las personas con discapacidad, asícita: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Durante los últimos años, se ha producido un cambio en los paradigmas que guían las prácticas en el campo de la discapacidad. Se ha recorrido un largo camino atravesando modelos de discapacidad anteriores, como el de prescindencia o médico rehabilitador, durante los cuales las personas con discapacidad han sufrido un trato discriminatorio, hasta llegar a aproximarnos al modelo social y de derechos en el que nos hemos asentado en la actualidad y en el que hay un cambio fundamental en relación con la forma en que ha sido entendida la discapacidad hasta este momento.

Las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o, al menos, preferentemente sociales. No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las barreras del entorno, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacios, 2008).

En este modelo, cambia la consideración de las personas, puesto que pasan de ser sujetos pasivos a considerar clave la participación activa en la lucha por sus derechos.

Así, en la actualidad, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) define la discapacidad intelectual como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal como

se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, el cual se define operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años” (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021). La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. La discapacidad intelectual, se expresa en relación con el entorno. Depende en gran medida de los obstáculos que tiene alrededor. El entorno tiene que ser más fácil y accesible (Plena Inclusión España, 2022).

La discapacidad intelectual o del desarrollo es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Al mismo tiempo que el paradigma de los apoyos se va asentando, se aprueban nuevas leyes. En el marco de las XI Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad, “Calidad de Vida y Apoyos: El Poder de la Evidencia”, organizadas por el INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad), Schalock (2022) se adelanta y establece la importancia del avance hacia un paradigma de ciudadanía compartida de la discapacidad intelectual y del desarrollo citando que éste: “es uno que prevé, apoya y requiere el compromiso y la plena participación de las persona con discapacidad intelectual y del desarrollo como miembros iguales, respetados, valorados, participantes y contribuyentes en todos los aspectos de la sociedad”.

En la actualidad se utilizan para referirse al colectivo diversos términos: diversidad funcional intelectual, capacidades diferentes. En este TFM utilizamos “discapacidad intelectual” (Anexo 1).

El reconocimiento del derecho a participar de las personas está estipulado en diferentes leyes y normativas a las que están sujetos los poderes públicos y los ciudadanos. La participación es un derecho fundamental. Las personas con discapacidad intelectual, en adelante (PDI), son sujetos de este derecho. El derecho a la Participación en la vida cultural es recogido en el Artículo 30 de La Convención de los Derechos de las personas con discapacidad Intelectual y su Protocolo Facultativo (13 de diciembre de 2006-Naciones Unidas).

En la Constitución española de 1978 se pueden encontrar diferentes artículos en relación al derecho a participar de todas las personas. El artículo 9.2 de la Constitución española establece que: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

La Estrategia Integral Española de Cultura para Todos (2011) promovida por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a participar en la vida cultural en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y contempla una serie de medidas dirigidas a garantizar la plena participación del colectivo en distintas esferas culturales.

La Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 nos interpela a construir una sociedad sin barreras. Aumentar la participación de las personas con discapacidad en la cultura, tanto en su acceso a los bienes culturales como a potenciar el desarrollo y contribución de su potencial creativo, artístico e intelectual, su participación en la creación de las políticas culturales y su presencia positiva y no estigmatizada en los medios de producción cultural.

Promover la inclusión cultural de las personas con discapacidad intelectual y el desarrollo de su talento y creatividad no es sólo una estrategia de transformación social, es también la consecuencia directa del ejercicio de sus derechos (Albornoz, 2021). La participación en la vida cultural incide, directamente, en distintas dimensiones de la calidad de vida como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos de las personas con discapacidad intelectual (Schalock y Verdugo, 2003).

Las personas con discapacidad intelectual cada vez están más presentes en la vida cultural de sus comunidades, demostrando inquietudes y capacidades notables cuando reciben las oportunidades y apoyos necesarios para ello. El acceso a la cultura no sólo se concibe como la participación en eventos y actividades, consiste en asegurar la oportunidad de participar en el proceso, dando su opinión y aportando creativamente (Martín Bravo, 2021).

A pesar de la reconocida importancia de la participación social y cultural para la mejora de la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003) y de la existencia de normativa con obligaciones y recomendaciones a todos los niveles (internacional, nacional y autonómico), la realidad del colectivo de las personas con discapacidad sigue marcada por múltiples barreras: de accesibilidad, cognitivas... La inclusión está aún muy lejos de ser una realidad (Casanovas, 2017). Todavía se observan barreras que impiden la plena participación ciudadana de las personas con discapacidad.

Buljevac, Milić Babić y Leutar (2020) realizaron un estudio con el objetivo de conocer aquellos aspectos discriminatorios que sufren las personas con discapacidad intelectual. Constataron que se refleja la discriminación en ámbitos como el empleo, en la educación, en la realización de funciones sociales y en la participación social. Todo esto afecta directamente a la inclusión y a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Existe, pues, en la sociedad, la necesidad de promover espacios de interacción,

convivencia, respeto e igualdad que permitan la participación en la vida social y cultural a través de la interacción entre colectivos sociales diversos. Entornos (sociales, culturales, educativos) en los que se desarrollen acciones inclusivas que permitan a los adultos con discapacidad intelectual, desarrollar actividades participativas con otros que contribuyan a normalizar la diferencia y a favorecer la inclusión social.

Esta necesidad social, motiva, entre otras cosas, la puesta en marcha de propuestas socioeducativas innovadoras que contribuyan a favorecer la participación activa, social y cultural, la integración, y, por ende, la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Se han realizado múltiples estudios en base a experiencias concretas en distintos ámbitos que consideran el Aprendizaje-Servicio una metodología innovadora al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible. En este sentido, diversos autores como Geva y Fish (2012) destacan el papel que el Aprendizaje-Servicio puede tener para mejorar la inclusión social, la participación social, cultural y, por tanto, la calidad de vida de las PDI y los aprendizajes que pueden adquirirse a través de estas experiencias en el alumnado.

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio tienen unos objetivos de carácter social muy variados y se desarrollan, por lo general, desde el ámbito educativo, de infantil hasta la universidad. En muchos casos se dirigen a colectivos vulnerables y a asociaciones o entidades de educación no formal del entorno. Dentro del abanico de las organizaciones sociales o asociaciones, las entidades de educación no formal ofrecen educación fuera del marco de la escuela y, a priori, podrían ser las más predispuestas a proporcionar experiencias de Aprendizaje-Servicio a niños y jóvenes, aunque no es así (Batllé, 2018). A veces, apunta Batllé, se llega a cuestionar que deban asumir esta función, básicamente, por dos falsas razones: por su identidad no formal, en rigor, menos vinculada a lo que corrientemente se entiende como aprendizaje y por su incidencia en el tiempo libre, concepto que incluso pudiera parecer antagónico a la idea de servicio. De hecho, algunos sectores manifiestan reticencias a reconocer y celebrar un papel proactivo de las entidades de educación no formal.

Los portadores y portadoras de cuentos nace en este contexto de la educación no formal y de las asociaciones de personas con discapacidad intelectual. Se diseña en interacción con el mundo educativo, en base a las necesidades sociales detectadas y a través de la metodología Aprendizaje-Servicio.

Los portadores y portadoras de cuentos, en clara alusión al poema de Gioconda Belli: Los Portadores de Sueños, es la denominación de esta actividad de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) experimental, activa y participativa, enmarcada en los programas del Área de Cooperación e Inclusión Social del proyecto global “Cuentos con Amor”, que se ha venido realizando, anualmente, en los meses del curso escolar, desde hace varios años (2018 -2022) en

el Centro Alinur en Alicante.

La propuesta, se enmarca en el ámbito de la discapacidad intelectual. En cuanto al aprendizaje, parte del objetivo de implementar programas innovadores de aprendizaje significativo y apoyo específico a personas con discapacidad intelectual a partir de los 21 años que contribuyan a su formación integral y favorezcan su inclusión social. En este caso, la formación como narradores orales de cuentos.

En relación con el servicio, parte de la necesidad, detectada, de promover espacios de convivencia, respeto e igualdad que permitan su participación en la vida social y cultural. Es decir, entornos comunitarios, sociales, culturales y educativos, en los que se desarrollan acciones inclusivas que permiten a los adultos con discapacidad intelectual, desarrollar actividades de carácter interactivo con otros colectivos que contribuyan a normalizar la diferencia y a favorecer la inclusión social.

En definitiva, esta es una propuesta socioeducativa de carácter innovador en el ámbito de la discapacidad intelectual y la inclusión social que utiliza la narración oral de cuentos y la lectura en voz alta de álbumes ilustrados como instrumentos de aprendizaje, socializadores e interactivos que, además, de contribuir a la formación integral de la persona, facilitan la interacción con otros colectivos, en este caso concreto con niños y niñas de aulas de infantil y primaria, a través de una participación efectiva en el entorno que contribuye a normalizar la diferencia y a generar valores de inclusión y respeto.

Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje–Servicio (ApS) como metodología educativa, se sustenta en el aprendizaje experiencial postulado por John Dewey y el servicio a la comunidad que planteaba Willians James Mayor (2016). Se diferencia de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, acciones comunitarias esporádicas, etc.) por vincular los objetivos de aprendizaje y los del servicio a la comunidad en un solo proyecto, intencionalmente planificado, en el que los participantes, concebidos como protagonistas de su proceso formativo, ponen en acción los saberes que conforman las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con el propósito de dar respuestas a necesidades.

El ApS ha sido objeto de múltiples definiciones a lo largo del tiempo. En España, el Centre Promotor de Aprentatge Servei, define ApS como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Es una metodología inspirada en las pedagogías activas y, siguiendo a Batlle (2011), totalmente, compatible con otras estrategias educativas. Lo

que pretende es unir aprendizaje y compromiso social. La finalidad, siguiendo a estos autores, es buscar necesidades en nuestro entorno para mejorarlo, mientras se va realizando el proceso de aprendizaje.

Además de lo anterior, la puesta en valor de los efectos del servicio concuerda con la idea de ciudadanía democrática que proponen Puig, Martín y Rubio (2017). Según estos autores, este concepto implica una “participación informada, responsable, activa y en colaboración con otros, con el fin de realizar proyectos que no busquen exclusivamente el beneficio privado, sino el bien del conjunto de la sociedad” (p. 124).

Junto con esta idea, autores y autoras como An y Decker (2019), Puig y Palos (2006) o Tapia (2008), defienden el ApS como un proyecto articulado, simultáneo, en el que se aprende y se colabora en reciprocidad, y en el que la experiencia y la reflexión son apuestas clave en el desarrollo del proyecto. Esta reciprocidad implica a las personas involucradas tanto en el aprendizaje como en el servicio, atendiendo en ambos casos a los contextos de vida y características de las personas que participan.

La presidenta de la Asociación Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio y directora del Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior y otros autores, e investigadores del ámbito universitario, definen el ApS como un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. El ApS es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales (Aramburuzabala, et al., 2015).

En el ApS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y Servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere servicio cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Puig et al., 2009). Un ejemplo de reciprocidad en el ApS podría estar representado por aquellos proyectos en los que participan personas con discapacidad intelectual (PDI). Apunta Puig que, en estos casos, es posible generar una relación simbiótica en la que los estudiantes desarrollan competencias por el hecho de prestar un servicio a personas con PDI, y las personas con PDI, pueden valorar el servicio y transmitir su opinión sobre el mismo, contribuyendo a su vez a la formación del alumnado (Puig et al., 2009).

En general, son las personas con discapacidad intelectual las que reciben el servicio y son estudiantes de distinta etapa educativa, sobre todo de secundaria y universidad, los que desarrollan competencias al desarrollar una propuesta de ApS. Pero de igual modo, es posible generar una relación simbiótica en la que las personas con discapacidad intelectual, desarrollan

competencias, y las personas receptoras (en este caso niños y profesores de aulas de infantil) pueden valorar el servicio y transmitir su opinión sobre el mismo, contribuyendo a la vez al aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual que realizan el proyecto ApS.

El hecho de que personas con discapacidad intelectual, sean los generadores del proyecto supone también un reconocimiento social de su contribución a la mejora de dicho Proyecto de ApS (Ríos, 2008), y permite potenciar la idea de que no son una parte de la sociedad, sino sociedad, y reivindicar al mismo tiempo, la necesidad de que desarrollen sus competencias no en espacios privados, sino públicos (Geva y Fish, 2012). Las PDI, también, pueden asumir la responsabilidad del desarrollo de proyectos de ApS para otras personas (Mendía, 2012), e incluso, como señala Tapia (2008), avanzar en una sociedad realmente democrática en sus relaciones, en la que se llegue al concepto de “junto con la comunidad”, dejando atrás el de “para la comunidad”, que tanto subyace en muchos proyectos de ApS.

Los beneficios que aporta el ApS son numerosos. La literatura teórica sobre los beneficios del ApS pone de manifiesto como los resultados impactan, positivamente, en los alumnos. Para Puig (2009) el ApS es una actividad que favorece y facilita el aprendizaje, y que, además, refuerza los resultados positivos e incita a la mejora y al cambio metodológico del profesorado. Tapia (2010), por su parte, afirma que el ApS “permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana” (p. 26). Además, añade que estas experiencias pueden mejorar la calidad de la educación.

Martínez-Odría (2005), apunta que el ApS contribuye a desarrollar las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas). Entre ellas, competencias para la realización de proyectos (imaginación y creatividad, trabajo en equipo, reflexividad en los procesos y conclusiones, difusión de las ideas y proyectos); competencias para la ciudadanía y la transformación social (conciencia social, participación y compromiso con la comunidad, responsabilidad ciudadana, importancia de la igualdad y la justicia).

Geva y Fish (2012), exponen los beneficios del ApS para los estudiantes que realizan un proyecto de ApS dirigido a personas con discapacidad intelectual. Beneficios, que de igual modo, obtienen las personas con discapacidad intelectual que realizan un proyecto de ApS para otros colectivos como en el caso que nos ocupa de Los Portadores de Cuentos.

Narración oral de cuentos

En el diccionario de la Real Academia española, (DRAE) no figura “narración oral”. Hoy continúa sin disponer de una definición. Sin duda son numerosos los estudios o la literatura científica sobre oralidad y narración oral que avalan su uso a nivel pedagógico en el ámbito educativo. La narración oral puede ser abordada desde distintos enfoques y puntos de vista. No

entramos a definir conceptos fundamentales como oralidad, narración o tradición oral de los que, ineludiblemente, la narración oral forma parte.

En España existe un movimiento en los años 80-90 que incide de manera significativa en este ámbito. Años en los que la figura del narrador profesional comienza a tomar empuje y forma (Bruno, 2011). Cuando se habla de narración oral de cuentos, la literatura científica al respecto, se adentra por un espacio dinámico, aún impreciso en su definición y en constante evolución y construcción. Apuntan López de Parra, Pérez Ramírez y Ramírez Calderón (2016) que la narración oral es un tema que, durante los últimos cinco años, ha tenido presencia en el campo de la investigación, de manera particular en países como España, Colombia, México y Venezuela. Sin embargo, no se puede concluir que su desarrollo sea de manera sostenida y continua.

Todas las definiciones se relacionan con la comunicación, la conversación, el relato, la viva voz y todo el cuerpo, la interacción, el público (considerado interlocutor), la influencia recíproca, la creatividad, la cultura, el contexto y la fantasía, todos estos conceptos confluyen en su definición. Autores, como el periodista cubano, Francisco Garzón Céspedes, precursor de la Narración Oral Escénica en España en los años 80, definía la Narración Oral como un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos” (Garzón Céspedes, 2010, p. 134). Ana García Castellano (1999) habla de la importancia de contar un cuento como se cuenta una anécdota, una escena de película que nos ha entusiasmado, «como si fuéramos testigos de una estupenda historia» (p. 162). Brinda esta definición acerca de la narración: “Contar un cuento no es sino traducir imágenes y emociones en sonidos y movimientos. Para ello, contamos con nuestra voz y nuestro cuerpo. Bueno será reconocer todo lo que puedan dar de sí y de qué manera” (p. 163).

La narración oral, ha dado un salto cualitativo en importancia desde el momento en que se ha empezado a estudiar como fenómeno cultural y literario. La tesis doctoral de Marina Sanfilippo es esencial para comprender este nuevo fenómeno literario en nuestro país, así como lo es el estudio de Pep Bruno (2011). Marina Sanfilippo (2005) apunta que en España todavía no está plenamente aclarada la definición de narración oral, lo que conduce a que, según las preferencias, se usen numerosos términos (p.150). Isabel Tejerina (2011), considera que “la narración oral es la actividad de contar cuentos en voz alta y la diferencia de leer cuentos en voz alta” (p.51).

En 2012, en el preámbulo de los Estatutos de Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España (AEDA) se define la narración oral como la disciplina artística que se

ocupa del acto de contar de viva voz, usando exclusiva o primordialmente la palabra, en un contacto directo y recíproco con el auditorio. La narración oral hunde sus raíces en la tradición de contar historias y en la actualidad convive con ella aunque en un contexto escénico.

La narración oral de cuentos, tanto para adultos como para público infantil, tiene múltiples manifestaciones y espacios de desarrollo (Festivales de Narración oral, teatro, bibliotecas, Ferias del Libro, Centros Educativos, Asociaciones...). En línea con este trabajo y la propuesta de ApS Los Portadores de Cuentos, nos centramos en la narración oral de cuentos, en las aulas de infantil y primaria.

La hora del cuento

La hora del cuento en las bibliotecas, comenzó a desarrollarse con Elena Fortun en los años 30 del siglo pasado. Fue una hora del cuento dirigida al público infantil. En los años 50 destaca en este contexto como escritora y narradora para niños y niñas, Montserrat del Amo en las bibliotecas Populares de Madrid y Barcelona.

Esta llamada “Hora del cuento”, fue un importante antecedente o precursor de la narración oral en el ámbito educativo. Durante los años 70, es el momento en el que el cuento entra en las aulas como recurso imprescindible. Figuras tan importantes como Ana Pelegrín, Antonio Rodríguez Almodóvar o Federico Martín Nebrás y otros muchos maestros se forman para contar. En las escuelas y bibliotecas, el Movimiento de Renovación Pedagógica toma fuerza y promueve numerosas actividades y seminarios sobre Literatura Infantil (Bruno, 2010). En los años 80 y 90, surgen nuevos narradores provenientes de diferentes entornos: docente, bibliotecario, literario, teatral. En la actualidad, numerosas bibliotecas mantienen la hora del cuento y en los colegios, sobre todo en las aulas de infantil y primaria, se programan sesiones de narración oral de cuentos.

La narración oral inclusiva parece ser un concepto emergente susceptible de futuras investigaciones. Bajo este paraguas se desarrollan experiencias de diversa índole que tienen como punto en común a las personas con discapacidad, bien como destinatarios de actividades de narración oral, bien como narradores de espectáculos o sesiones de narración oral de personas con discapacidad para otros públicos.

El término Narración oral inclusiva es utilizado en Corrientes, Argentina, donde se realiza desde 2017 el Festival de Narración oral inclusiva “Contame Pue”, organizado por la Fundación Sembrar y el Instituto Nacional del Teatro. El Festival está dirigido a todo público, con un enfoque a grupos de inclusión con discapacidad.

Algunos profesionales de la narración oral han utilizado esta expresión para referirse, en general, a actividades de carácter inclusivo en las que, normalmente, los narradores orales

conocedores de aspectos relacionados con distintas discapacidades y con un repertorio de cuentos y álbumes ilustrados sobre inclusión, respeto al diferente, participación, etc., realizan sesiones para personas con discapacidad. Es el caso de Laura Escuela y Néstor Bolaños, los cuales realizaron en Gran Canaria en 2018 el taller: *Narración y Diversidad. Herramientas para una Narración Oral Inclusiva*". Estos narradores, apuntan en relación con el desarrollo de las sesiones que para que la sesión sea realmente inclusiva, hay que tener conciencia de las diversidades funcionales y los tipos de barrera que existen con respecto a ellas. Conocer, previamente, los límites y potencialidades de las personas del público sirve de ayuda para buscar en el repertorio y adaptar las historias más adecuadas, la expresión y la forma de comunicar (Escuela y Bolaños, 2018). En esa línea de la Narración oral inclusiva se encuentra también el narrador francés Marc Buléon, especialista en trabajar con personas con autismo.

Otra experiencia denominada Narración Oral Inclusiva es la desarrollada en el Centro de Creación Danza Mobile de Sevilla. Esther Yamuza, actriz y docente, dirigió, en 2016, el proyecto de narración oral 'Los diseñadores de insectos' en el que participan dos personas con discapacidad intelectual. El grupo realizó en 2017 un montaje de narración oral, basado en el cuento *El taller de Mariposas* de Gioconda Belli. Yamuza, participó en el Festival Seaside Stories en Finlandia en 2019 donde impartió una conferencia sobre Narración oral inclusiva.

Al igual que en Danza Mobile, se desarrollan en España algunas otras experiencias de narración oral con características similares, pero que no utilizan el término Narración oral inclusiva para referirse a ellas; es el caso del grupo de Narración oral Cajón Desastre de Plena Inclusión, Aragón. De este grupo, Cortí Achón (2016), informa que está en funcionamiento desde 2014, sus integrantes son cuatro personas con discapacidad intelectual con grandes inquietudes. Participan en cursos específicos de cómo contar cuentos y dramatización escénica y preparan las sesiones con un monitor de apoyo. Eligen los cuentos que después contarán a los niños de los colegios, guarderías, bibliotecas y asociaciones de la ciudad. Los participantes del grupo aprenden a expresarse oral y corporalmente, a trabajar en equipo, a fomentar la cooperación y a desarrollar sus capacidades creativas. Sus actuaciones sirven para sensibilizar a la gente sobre la importancia de los valores que transmiten sus cuentos: empatía, diversidad, compañerismo.

En 2015, la Asociación Futucam de Plena Inclusión de Castilla La Mancha, presentó su proyecto de cuentacuentos en la guardería, en el XVII Encuentro de Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo de Feaps. "Las personas con discapacidad intelectual tienen que tomar la iniciativa y decir lo que quieren", incitó Daniel Collado, gerente de Feaps durante la inauguración de la jornada. Precisamente el tema del encuentro de ese año era la participación.

En 2017, un grupo de usuarios del Centro Ocupacional Estrella de Elola de Valdemoro fueron los protagonistas de las sesiones de cuentacuentos en los CEIP Fuente de la Villa y Vicente

Aleixandre, en las que participaron cerca de 150 escolares de educación Infantil.

Por esas fechas, Los Portadores de Cuentos, comenzaron a preparar las sesiones de narración oral para el alumnado de infantil y primaria de algunos colegios de Alicante.

Son los inicios de propuestas similares pero dispersas e inconexas, en las que ningún grupo parece tener, en esos momentos, conocimiento de que hay otras personas, con discapacidad intelectual, que se preparan como narradores orales y realizan sus sesiones, sobre todo, con público escolar, en distintas provincias. Me pregunto si, de igual modo, todas las experiencias de narración oral de cuentos con grupos vulnerables y en riesgo de exclusión social, entre los que se cuentan las personas con discapacidad intelectual, desarrollados, desde hace años, por algunos narradores y por diversos colectivos e instituciones en España, no son acaso manifestaciones o precedentes de la denominada, actualmente, como hemos visto: Narración oral inclusiva.

Cito como ejemplo, la labor de las bibliotecas públicas de Castilla La Mancha que, mediante el programa Biblioteca Solidaria en Cuenca, ofrecen, desde 2009, con una perspectiva inclusiva, una vía de participación ciudadana a través servicios de promoción lectora, formación y alfabetización con los que intentan mejorar la calidad de vida de los ciudadanos con mayores dificultades. Desarrollan múltiples actividades, entre ellas, talleres de Lectura Fácil y narración oral de cuentos.

La narración oral en las escuelas (Infantil y Primaria)

Existe una amplia literatura científica sobre los beneficios de contar cuentos con los niños. De acuerdo con Rael (2009) la narración oral en la escuela tiene diversas funciones, entre otras, el enriquecimiento del patrimonio lingüístico, el espíritu crítico, el aumento de la imaginación, el desarrollo de la fantasía, el cultivo de sentimientos y la ayuda a la asimilación crítica de la información. La narración oral de cuentos ayuda al desarrollo afectivo-social, a inculcar valores fundamentales, a enfrentarse a las adversidades de la existencia, a adquirir autonomía y madurez y al desarrollo de importantes aspectos del lenguaje. Contribuye en gran medida al crecimiento personal, desarrolla la empatía, fomenta el diálogo con los otros, favorece la escucha, nos acerca al mundo de la literatura y de la oralidad, ayuda a la organización del pensamiento y la construcción de la estructura lingüística, facilita una estructuración temporal. Desarrolla la imaginación, la fantasía y la creatividad.

La narración de cuentos es una herramienta de primer orden en la promoción de la lectura, se considera que, ofrece un sinfín de ventajas, sobre todo en el campo afectivo, social, lingüístico, creativo y comunicativo, pero, como, también apunta Fernández Vizoso (2012), a pesar de los beneficios de la narración oral de cuentos para todo el mundo y en este

caso concreto para los niños de las aulas de infantil y primaria no se cuentan cuentos con la frecuencia deseada en los colegios.

Además de todo lo expuesto, no hay que olvidar que los alumnos en los ámbitos de inclusión educativa aún perciben actitudes cargadas de estereotipos y prejuicios hacia las personas con discapacidad (Echeiza, 2009) y no se ha conseguido aún la igualdad de oportunidades (Luque y Rojas, 2011). En relación con ello, es indudable el beneficio de la narración oral de cuentos como herramienta que contribuye a la integración social de las personas con discapacidad intelectual y a la aceptación de la diferencia. Como apunta Anaga Sánchez (2015) los cuentos son un instrumento para fomentar la empatía y las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, ayudan a sensibilizar al entorno sobre el tema de la igualdad y de la integración, para formar valores de convivencia y reforzar aspectos de aceptación, colaboración, autoestima, integración y amistad.

Lectura en voz alta y álbum ilustrado

La narración oral y la lectura en voz alta de cuentos son elementos en sí mismo inclusivos, habitualmente, utilizados como importantes instrumentos de apoyo en educación infantil y primaria con diversos fines: educativos, didácticos, literarios, de promoción lectora, artísticos y otros. Como hemos dicho, existe una amplia literatura sobre los beneficios de la narración oral y la lectura en voz alta de cuentos y sobre como contribuyen a la interacción social, a normalizar la diferencia, al respeto y a favorecer la diversidad e integración social de los alumnos con discapacidad intelectual.

El álbum ilustrado es un tipo de obra donde el código visual juega un papel tan trascendental que forma parte del mensaje que se quiere transmitir. Gracias a la importancia de la imagen, estas obras se adaptan muy bien al público infantil, por lo que resultan ser un recurso didáctico óptimo para esta etapa (Colomer, 2010). Numerosos estudios científicos confirman, como recoge Meghan Cox Gurdon (2020) que la lectura en voz alta mejora las capacidades intelectuales de los niños y estimula la adquisición temprana del lenguaje, impulsa el desarrollo cognitivo y potencia la capacidad de atención, además de fomentar la empatía y el vínculo.

Apuntan Yubero y Larrañaga (2010) que la lectura ayuda a promover y formar en valores de convivencia, contribuye en la intervención de problemas de exclusión e inadaptación, siendo así una herramienta importante de la acción-intervención social. En esta línea, Sánchez Aponte (2015) nos dice que la lectura puede ser una estrategia adecuada para trabajar con problemas de carácter social y, en concreto con el tema de la integración de la discapacidad.

Si se quiere trabajar la educación inclusiva es necesario incluir recursos que lo faciliten como apuntan Amaro y Navarro (2017). Uno de los recursos que deben ser incorporados son los

álbumes ilustrados. A través de su empleo se pueden desarrollar un conjunto de valores que son los que van a permitir hacer efectiva la inclusión (Colomer, 2010, p. 943).

Propuesta de intervención

El grupo de portadores

El grupo de Portadores de cuentos está formado, en la actualidad, por 20 personas, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual con edades comprendidas entre 18 y 55 años, alumnos y alumnas del centro Alinur de Alicante. Es un conjunto de personas heterogéneo, con diferentes niveles de desarrollo psicológico, cognitivo y con diagnósticos diversos: trastorno generalizado del desarrollo, síndrome de Down, síndrome de X Frágil, trastorno del espectro autista (TEA), síndrome de Asperger, síndrome de déficit de atención con hiperactividad (TDHA), síndrome de Turner, síndrome de Charge y discapacidad intelectual de naturaleza no filiada.

El aprendizaje, es decir la formación como narradores de cuentos, en técnicas de narración oral y lectura en voz alta, la realizan en las instalaciones del Centro Alinur, que cuenta con un espacio específico dedicado al trabajo con el cuento, una biblioteca con fondo infantil y otras salas polivalentes. En cuanto al servicio, es decir, la extensión de la actividad a la comunidad, se lleva a cabo en las aulas de infantil y primaria de los colegios del entorno de Centro Alinur, en la ciudad de Alicante.

La propuesta (ApS) que se presenta en este TFM, se inserta dentro del marco del programa global “Cuentos con Amor”, diseñado por mí y presentado a la dirección del Centro Alinur en 2014, la cual dio visto bueno para iniciar y articular su desarrollo.

En 2017, dentro de este marco y a iniciativa de un grupo de 8 alumnos y alumnas del centro, muy motivados con la narración oral de cuentos, se comienza a trabajar sobre la actividad Los portadores y portadoras de cuentos. Desde entonces, he sido responsable de planificar la formación previa del alumnado y las actividades relacionadas con el ámbito del servicio a desarrollar. La narración oral de cuentos y la lectura de álbumes ilustrados son las herramientas fundamentales de este proyecto.

Contexto

Alinur, es un Centro de Proyectos Educativos y Formativos, de la ciudad de Alicante para alumnos/as con discapacidad intelectual, que desde 1991, año de su fundación, ofrece una alternativa a aquellos jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que desean continuar su formación en un Centro específico, una vez finalizada su etapa escolar en los Centros educativos, dispensándoles una enseñanza individualizada atendiendo a su ritmo de aprendizaje.

El Centro tiene como objetivo general cubrir a nivel integral todas las necesidades de las personas con diversidad funcional intelectual, en todas las etapas de su vida. “Ayudándoles a descubrir, conocer y disfrutar de la vida, a través de la creación de grupos específicos de interés, donde fomentar aspectos como: la inteligencia emocional, inteligencia cognitiva, el lenguaje, autonomía, desarrollo físico, autoestima y ocio”, así como mediante la promoción y realización de programas de investigación.

Los objetivos concretos de Alinur en relación con las personas con discapacidad intelectual son: reforzar sus conocimientos anteriores, fomentar su capacidad de aprendizaje, potenciar sus habilidades sociales, ayudar al crecimiento madurativo y psicológico, desarrollar la inteligencia emocional, favorecer la comunicación y las relaciones sociales, fomentar la autoestima y la creatividad y crear vínculos entre la escuela y la familia.

El equipo, está formado por distintos profesionales: siete docentes, una terapeuta ocupacional, una enfermera, dos psicólogas, una psicopedagoga, dos educadores, un monitor de ocio, una persona de administración y dos personas de mantenimiento y limpieza. Entre los miembros del equipo docente hay, también, especialistas en danza contemporánea, didáctica del teatro, narración oral, radio online, terapia con animales y gimnasia rítmica.

Programa “Cuentos con amor”

El programa global Cuentos con Amor, parte de la consideración y el reconocimiento del cuento como un instrumento de gran valor educativo y comunicativo, un elemento dinamizador de la cultura, un recurso motivador de la lectura, un complemento de uso terapéutico y una importante herramienta de ayuda al crecimiento personal, es decir, como un vehículo de conocimiento de uno mismo/a, que fomenta la participación, la inclusión social, la interacción con el otro/a y con la comunidad.

En base al amplio marco teórico que lo sustenta, se puede afirmar que los cuentos favorecen el conocimiento de uno mismo y de los demás, inculcan valores fundamentales, ayudan al desarrollo del lenguaje en múltiples aspectos: estructural, lingüístico, comunicativo, creativo, estético, etc. Son una pieza fundamental en el desarrollo del proceso lector e imprescindibles para crear hábito de lectura, introducen a las personas con discapacidad intelectual y a los niños y niñas de infantil en el mundo de la literatura, favorecen la escucha, la retención, repetición y comprensión, la comunicación con otros, ayudan a la organización del pensamiento y a la construcción de la estructura lingüística, motivan y guían la imaginación, estimulan la interacción y el diálogo, no sólo con sus padres, profesores, compañeros, sino también con otros miembros de la comunidad. Potencian la creatividad, ayudan a enfrentarse a las adversidades de la existencia, ayudan a adquirir autonomía y madurez y enseñan hábitos

saludables.

Los cuentos son “una obra de arte y un legado de la humanidad”, un importante instrumento en la intervención con personas con discapacidad intelectual, una útil herramienta terapéutica, didáctica y educativa que contribuye al crecimiento personal y al desarrollo integral de las personas, a la vez que fomentan la cooperación y la inclusión social de las personas con diversidad funcional intelectual (Hernández Pallarés, 2011).

Desde esta consideración del cuento como un instrumento fundamental en el ámbito educativo, comunicativo y terapéutico en el trabajo con personas con discapacidad intelectual, se crea en 2014 el programa “Cuentos con Amor”, los proyectos que lo desarrollan y los contenidos y actividades que lo concretan se presentan en las figuras 1-3.



Figura 1: Áreas



Figura 2. Programas adscritos a cada área



Figura 3: Actividades de cada área

Como puede apreciarse en las figuras 1, 2 y 3, Cuentos con Amor se articula en cinco áreas que se interrelacionan entre sí. Cada una de ellas desarrolla, en base a los objetivos generales de programa y a los específicos de cada proyecto, los contenidos concretos y las actividades específicas de cada propuesta, adaptándolas a las características individuales y al nivel cognitivo del alumnado.

Objetivos

Contribuir, a través de los cuentos, a normalizar la diferencia y a la plena inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Promover, a través de la formación, el desarrollo de nuevos roles, hasta el momento no desempeñados por personas con diversidad funcional intelectual y facilitar espacios de encuentro alternativos para su participación directa y efectiva en la sociedad. Promover una actividad de inclusión social y trabajo en red para normalizar la diversidad, dirigida a la infancia y a generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad de las personas con discapacidad intelectual.

Como objetivos concretos nos marcamos crear, a través de los cuentos, espacios inclusivos, de convivencia y encuentro, donde las personas con discapacidad intelectual, y los niños/as de los ciclos de infantil y primaria, aprendan a normalizar la diversidad, adquieran valores de igualdad, tolerancia, respeto a la diferencia y disfruten de una actividad con los narradores/as de cuentos: inclusiva, educativa, creativa y gratificante con múltiples y probados beneficios educativos que, sin duda, contribuirán a su formación integral como personas.

Crear y desarrollar, a través de la realización de sesiones de lectura y narración oral de cuentos, un nuevo cauce de crecimiento personal e inclusión social donde las personas con discapacidad intelectual, no se sientan discriminadas sino incluidas y puedan desarrollar y poner

en práctica habilidades sociales: comunicativas, de cooperación, desarrollo de la igualdad, respeto, practica de la tolerancia y la valoración de la diferencia individual, a la vez que desarrollan una actividad altamente beneficiosa para niños/as de 3 a 7 de años.

Facilitar la realización de sesiones de cuentos en todos los espacios de encuentro alternativos posibles para conseguir una participación directa y efectiva en la sociedad, donde las personas con discapacidad intelectual puedan poner en práctica sus habilidades y aprendizajes: lectura y narración de cuentos, expresión oral , lenguaje, manejo de las emociones... a la vez que desarrollan su autonomía personal, la confianza en sí mismos y refuerzan su autoestima compartiendo y utilizando los cuentos en interacción con los otros.

Los portadores y porteadoras de cuentos en acción

Los alumnos del centro expresaban en el taller de narración oral, hace unos años, la necesidad de una mayor participación en el entorno y la concienciación de los niños y niñas en cuanto al respeto a la diferencia. Expresaban en sus historias de vida una carencia en este sentido y consideraban muy importante contribuir a aportar a otros colectivos, sobre todo en los colegios, otra visión de la discapacidad intelectual para favorecer la integración de la diversidad. En base a la necesidad detectada en el entorno, consideraron necesario la realización de actividades que contribuyeran a normalizar la diferencia y a la plena inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y, propusieron, junto a su profesora, una actividad inclusiva para normalizar la diversidad. Así comenzó a caminar esta propuesta de Aprendizaje-Servicio en la que la formación recibida como narradores orales de cuentos se proyecta en un servicio a la comunidad a través de la narración de cuentos y la lectura en voz alta de álbumes ilustrados en colegios del entorno.

En esta línea, desde hace varios años, los alumno/as de Alinur se preparan para asumir el rol de narradores/as orales. Tras un motivador y complejo trabajo de selección de recursos y de aprendizaje, de análisis de textos y técnicas de expresión oral, realizan sesiones de narración de cuentos tradicionales, álbumes ilustrados, cuentos de kamishibai, para otras personas, en especial a niños y niñas de infantil y primaria.

Con la actividad de Los Portadores de Cuentos y utilizando el cuento y el álbum ilustrado como recurso didáctico se forma a los alumnos/as como narradores/as y lectores en voz alta de cuentos con el fin de que participen en una actividad colectiva, realizando un trabajo cooperativo y de esfuerzo individual, y de que disfruten de la lectura y la narración de cuentos, de ser ellos mismos, de sentirse aceptados e interactuar con los otros, así como de la aceptación de su novedoso rol como narrador/a y de la acogida cálida dada por todos/as los que tienen la suerte

de escucharles. (Todas las fotografías cuentan con las autorizaciones de los padres/madres y tutores para ser utilizadas).



Es una actividad, que fomenta la cooperación e inclusión social, parte de sus intereses y necesidades, y contribuye a su bienestar y felicidad.



En el periodo 2018/19 los narradores de cuentos realizaron la actividad en varios centros educativos de Alicante de manera presencial. Tras la vuelta al cole, después del confinamiento por la pandemia de Coronavirus, en 2020/21 las sesiones se realizaron online con pantallas, en streaming, con videos pregrabados y audio- podcast, adecuándonos a los recursos NTIC de los que se disponía en Alinur y en los centros educativos destinatarios de la actividad (<https://www.facebook.com/Alinur.educacion/videos/cuentos-con-amor-en-alinur/975041676310702/?locale=es>).



Aprendizaje del alumnado en el desarrollo de la propuesta

Es objetivo del aprendizaje es formar a personas con discapacidad intelectual como narradores/as orales para realizar sesiones de narración oral de cuentos tradicionales, lectura en voz alta de álbumes ilustrados y Kamishibai, dirigidas a niños y niñas de infantil y primaria. Para ello, se emplea una metodología integradora de aspectos del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje basado en proyectos. Esta metodología didáctica basada en los cuentos es fundamentalmente, comunicativa, activa y participativa. Atiende a las sugerencias, opiniones y propuestas tanto individuales como grupales y a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno/a. Parte del nivel previo de aprendizaje de cada uno de ellos/as para construir aprendizajes significativos.

Es, eminentemente, lúdica y creativa. Potencia la curiosidad y el acercamiento a los cuentos y a las técnicas de narración oral de una forma atractiva y placentera. Explora las posibilidades comunicativas tanto presenciales como las que ofrecen las NTIC. Refuerza la implicación del alumnado y mejora su responsabilidad, autoestima, interés y motivación. Fomenta el trabajo autónomo y en equipo, la motivación, así como la adquisición de la competencia lectora, la expresión oral y escrita.

Utiliza un amplio banco de recursos materiales: biblioteca de literatura infantil y juvenil y recursos digitales. Integra las NTIC, planifica las actividades necesarias en entornos virtuales y posee las instalaciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Selección de cuentos y álbumes ilustrados

Los narradores, guiados por la profesora especialista, realizan una selección de cuentos adecuados al tema a tratar y al nivel cognitivo de los receptores de la sesión. Realizan numerosas actividades sobre el cuento o álbum ilustrado. Sirva como ejemplo de la forma de trabajo, las actividades sobre el álbum ilustrado *Las cosas que vienen y van* de Beatrice Alemagna (Anexo 2).

Si es un cuento tradicional, en grupo, a través de actividades diversas, se bucea en los aspectos históricos, literarios, expresivos, simbólicos y en los valores que transmite. Después se prepara, de forma individual y grupal, mediante técnicas de narración oral para ser contado en la escuela.

Si es un álbum ilustrado, se analizan entre todos, los elementos lingüísticos y paralingüísticos del cuento: su edición, el tema, ilustraciones, las emociones y valores que transmite. Realizamos, por otro lado, un trabajo individual de lectura, comprensión lectora, técnicas de expresión vocal y corporal.

En el grupo de creación colectiva, se aportan ideas, puntos de vista y sugerencias para la mejora de la sesión prevista en los colegios.

Técnicas de narración oral

Narración de cuentos orales atendiendo a los acentos, a la entonación y al ritmo, dicción y expresividad adecuada al contexto de interacción con niños de nivel inicial y primario, técnicas de relajación vocal y corporal, dinámicas corporales. Respiración, fonación, articulación... Emisión, proyección y cuidados de la voz, interpretación de los diferentes personajes de los cuentos, relajación corporal, expresividad, prosodia, lenguaje gestual. Creación y diseño de diferentes actividades artísticas, lúdicas, para trabajar en clase con los niños a partir de la narración de los cuentos... Qué voy a contar, cómo, dónde para quien. Aspectos de escenografía y vestuario. Actitud corporal frente a la narración. Interpretación. Relación de la palabra y el gesto, comunicación no verbal: kinésica y proxémica.

Por último, se van desarrollando los ensayos hasta tener lista la propuesta. Se realiza una primera sesión, cuyo público son los compañeros y compañeras del centro Alinur antes de ir alas aulas de infantil. Se recogen sus valoraciones, sugerencias y aportaciones.

La evaluación es permanente, depende del proceso que haga cada persona a lo largo del desarrollo del taller.

Organización de las sesiones de cuentos en los colegios de Alicante

La actividad, se desarrolla en colaboración con otros centros educativos, es decir, es tarea de los profesores/as, en los distintos centros, organizar los grupos y ofrecer los espacios para la realización de la actividad en sus instalaciones. Se realiza de forma desinteresada y gratuita con los centros que la solicitan. Se dirige, especialmente al ciclo de infantil, aunque también, se realizan sesiones en primaria.

Al inicio de curso escolar se lleva a cabo la coordinación de la actividad con los profesores/as de los colegios participantes en la propuesta. Se realiza la programación y calendarización de las sesiones, dependiendo de la situación se decide si son presenciales o en streaming. Se informa a los docentes de los aspectos a tener en cuenta para la realización de la actividad.

Los profesores/as definen las edades concretas y el número de niños/s por grupo que no exceden de 25 por sesión y facilitan información relevante para tener en cuenta en la preparación de la sesión como características del grupo, consideraciones específicas acerca de algún niño/a, alguna temática concreta, interés por la narración de algún cuento en especial. Se concretan, si es necesario, con el centro educativo las NTIC que se van a utilizar para la visualización de la actividad.

Se entrega a los profesores la propuesta concreta de la sesión con los cuentos que se van a utilizar, las actividades que se desarrollarán alrededor del cuento y los materiales

necesarios para llevarlas a cabo.

Las actividades se realizan de octubre a junio. En la tabla 1 se muestran las actividades realizadas en el colegio Don Bosco de Alicante.

Tabla 1. Actividades en el colegio Don Bosco

Fecha	Curso	Actividad	Alumnos/as
20 Octubre	Infantil 5 años	Cuentos	60
17 Noviembre	Infantil 4 años	Cuentos	60
24 Noviembre	Infantil 3 años	Cuentos	60

Las sesiones

En las sesiones presenciales desarrolladas en el curso 2018/19, los narradores orales con diversidad funcional, en grupos de 5 personas, y acompañados por la responsable de la actividad y otros docentes de apoyo del Centro Alinur, se desplazaron con sus maletas repletas de historias y actividades creativas a los colegios situados en el barrio de San Blas y alrededores del centro Alinur ; Colegio Don Bosco (Salesianos), CEIP Nou San Blas, Colegio público Santo Domingo, Colegio Maristas, Colegio Altozano y Gol.legi Públic Gabriel Miró para compartir durante 20 minutos en cada sesión y con cada grupo, la narración oral de esos cuentos y la lectura de álbumes ilustrados, cuidadosamente seleccionados y preparados con gran ilusión y amor para los niños/as de infantil y primaria.

Estas son sesiones de corta duración, teniendo en cuenta la capacidad de atención de los asistentes y se desarrollaron de forma creativa y sencilla. Se cuenta y se realizan actividades alrededor del cuento. Han sido un espacio de convivencia y encuentro en el que, tanto personas con discapacidad como niños y niñas, se han beneficiado de un feedback muy positivo.



En el curso 2020/21, condicionados por la “nueva normalidad”, el encuentro se produjo de manera virtual. Se realizaron las sesiones en streaming y se complementaron con grabaciones de cuentos y otras actividades participativas a través de la realización de videos y audios podcasts. Puede verse una sesión del programa en <https://www.facebook.com/Alinur.educacion/videos/tarde-de-cuentos-en-don-bosco/1624335907654513/>



Seguimiento y evaluación

La metodología de evaluación que se utiliza es la investigación-acción descriptiva. Entre las técnicas e instrumentos que se han utilizado están: las entrevistas individuales a los participantes en la actividad, el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, las grabaciones, la observación participativa y el análisis de documentos.

Cada curso hemos realizado una evaluación global, activa, continua y sistemática mediante la observación directa y la puesta en común para analizar y valorar cómo se está desarrollando la actividad en la consecución de los objetivos generales. Utilizamos registros de evaluación inicial, media y final para poder mejorar constantemente y escala de valoración de las sesiones y encuestas de satisfacción. Monitorizamos los progresos que se realizan y las dificultades que se encuentran. Se lleva a cabo un seguimiento encaminado a la mejora de la actividad, la reorientación si se considera necesaria, de contenidos y actividades, cambios de planificación, la ampliación en dotación de medios, introducción de TIC y software, grado de satisfacción de los destinatarios, adaptaciones a cambios externos, etc.

Se elabora anualmente una memoria de la actividad con indicación de resultados, número final de usuarios, grado de cumplimiento y satisfacción de los destinatarios de la misma (Anexo 3).

Valoración y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación son coherentes con los proporcionados en otras investigaciones relacionadas con iniciativas similares. Para las personas con discapacidad intelectual que participan en este tipo de programas, los efectos positivos se constatan tanto en las capacidades de aprendizaje como en las relacionadas con el servicio, que

contribuyen a su crecimiento personal y al desarrollo de habilidades de carácter social.

En base a los procesos de evaluación realizados, podemos concluir que el ApS es una herramienta eficaz para que jóvenes y adultos con discapacidad intelectual adquieran la formación necesaria como narradores orales y lectores en voz alta de álbumes ilustrados que les permita realizar sesiones de cuentos con el alumnado de infantil y primaria en los colegios del entorno con el objetivo de contribuir a la participación, la inclusión y a normalizar la diferencia de este colectivo.

Nos sentimos satisfechos de los pequeños logros alcanzados a lo largo del proceso, no solo en cuanto a resultados de aprendizaje, que son importantes, sino en mayor medida porque la actividad ha logrado el empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual del grupo que, en general, tenían una baja autopercepción de sus posibilidades.

Por el hecho de tomar parte en las actividades que son habituales para otras personas de su edad y por la experiencia de verse aceptadas en el entorno se han reforzado su autoestima y confianza, han adquirido nuevos conocimientos con efectos positivos en la lectura, escritura y comunicación oral y han alcanzado una mayor autonomía, mejorando su capacidad para tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.

Los portadores de cuentos ha cumplido, hasta el momento, con las expectativas de los narradores y narradoras participantes en el proyecto, de los responsables de la formación y la coordinación, que han seguido de cerca la evolución de los aprendizajes y servicios, así como, del centro Alinur y de los colegios que han recibido la actividad, tanto desde el punto de vista de la participación como del impacto personal y social logrado.

Las entidades y los centros escolares colaboradores se muestran bastante satisfechos con las propuestas presentadas, y con las actitudes mostradas por el grupo de Los portadores de cuentos. Valoran en general que la relación ha sido satisfactoria y beneficiosa para la entidad y la población receptora porque han podido realizar actividades inclusivas innovadoras a través de la narración oral de cuentos y la lectura en voz alta de álbumes ilustrados. Consideran que las sesiones de cuentos han influido en la percepción de las personas con discapacidad intelectual y de lo que estas personas pueden aportar a la sociedad y que la actividad permite el desarrollo de valores como igualdad, equidad y respeto por los demás.

Desde los centros se señala el deseo de que experiencias de este tipo sean llevadas a cabo con mayor frecuencia.

No obstante, también se deben reconocer las limitaciones encontradas en el camino, como por ejemplo aspectos relativos a la financiación de la actividad, a una mayor implicación del personal del centro Alinur o a la que supuso el estado de alarma y las restricciones sociosanitarias por Covid-19, entre otras.

Referencias

- Albornoz, L. (2021). *El poder de la cultura en las personas con discapacidad intelectual*. Futuro Singular.
- An, J. y Decker, J.T. (2019). Utilizing a critical service-learning approach in an adapted physical education course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(4), 7-14.
- Aramburuzabala, P. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2).
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11a edición. Alianza Editorial.
- Bruno, P. (2012). *Una historia de la profesionalización de la narración oral en España*. Asociación de Profesionales de la Narración Oral de España.
- Buljevac, M., Milić Babić, M. y Leutar, Z. (2020). 'You Don't Have to Tell Me in Person I'm Not to Your Liking': Experiences of Discrimination of People with Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 837-852. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1736522>
- Casanovas, R. (2017). ¿Cómo ejercen los derechos culturales las personas con discapacidad? Breve reflexión sobre la aplicación de los derechos culturales y las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 211-220.
- Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M.C. Silva-Díaz (coords.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Banco del Libro-GRETEL.
- Escuela L., y Bolaños N., (2018) Narración y diversidad: un taller para la inclusión. *Asociación de Profesionales de la Narración oral en España* <https://www.narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1452-narracion-y-diversidad-un-taller-para-la-inclusion>
- Fernández Vizoso, R. (2012). *La narración oral en el aula de educación infantil*. Trabajo fin de grado Universidad de La Rioja.
- Gaitán, L. (2003). *Ciudadanía, participación y Trabajo Social*. Ponencia presentada en inauguración Curso Académico (2003/4) de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.
- Garzón Céspedes, F. (1995). *Teoría y técnica de la narración oral escénica*. Ediciones Laura Avilés.
- Geva, E. y Fish, T., (2012). Cómo los proyectos de Aprendizaje Servicio pueden favorecer la participación social en personas con discapacidad intelectual. *VIII Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad*. <https://inico.usal.es/cdjornadas2012/inico/docs/731.pdf>
- García Castellano A. (1999). Telar de cuentos. En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 161-162). Universidad de Castilla La Mancha.
- Hart, Roger A, (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4.
- López de Parra, L., Pérez Ramírez, L.G., Ramírez Calderón, B. J. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014). *Ánfora*, 22(38), 163 -190.
- Luque Parra, D. y Luque Rojas, M.J. (2011). *Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6). <https://doi.org/10.35362/rie5461640>
- Martínez Ayllón, D. (2013). *Biblioteca solidaria, biblioteca inclusiva*. <https://travesia.mcu.es/items/28cb91d8-9969-4c0a-a67e-f200d237ba68>
- Martínez Ayllón, D. (2021). *Lectura como herramienta de inclusión y socialización*. <https://www.upo.es/investiga/comintrad/biblioteca-solidaria-acciones-y-dinamicas-para-la-inclusion-por-david-martinez/>

- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, Ministerio de Cultura (2011). *Estrategia integral española de cultura para todos. Accesibilidad a la cultura para las personas con discapacidad*. <https://www.cedid.es/es/publicaciones/Record/180856>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad*. <https://www.cedid.es/es/documentacion/ver-seleccion-novedad/574700/>
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023). *Informe Olivenza 2022 sobre la situación de la discapacidad en España*.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*.
- Pastor Sellés, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 12, 103-138.
- Pelegrín, A. (1991). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral*. Cíncel.
- Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). ¿Qué es el Aprendizaje Servicio? En J. Puig (coord.), *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía* (pp. 9-28). Octaedro.
- Puig, J., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?. *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.
- Rael, M.I. (2009). La narración oral en el colegio. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 14. http://cedoc.infod.edu.ar/La_narracion_oral_en_el_colegio.pdf
- Sánchez Aponte, A. (2015). Lee, conoce y empatiza: itinerario de la lectura para la sensibilización hacia la discapacidad. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 59, 39-53).
- Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de educación primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P.C. Cerrillo, *Valores y lecturas. Estudios multidisciplinares* (pp.89-130). CEPLI.
- Sanfilippo, M. (2005). El renacimiento de la narración oral en Italia y España(1985-2005). *Cuadernos de Filología Italiana*, 15, 253-256.
- Schalock, R. (2020). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo Cero*, 49(1), 7-19.
- Schalock, R.L., Luckasson, R. y Tassé, M.J. (2021). *Discapacidad intelectual. Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. TEA Ediciones.
- Tapia, M.N. (2008). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Tejerina, I. (2011). La narración oral: un arte al alcance de todos. En *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Trilla, J. y Novella, A., (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Verdugo, M.A. y Navas, P. (2016). *Todos somos todos. Derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo*. INICO. <https://www.pleninclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/30-11-16-todosomostodos-informeejecutivo.pdf>

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). Educar en valores para la igualdad desde la lectura. En L.V. Amador y M.C. Monreal (eds.), *Intervención social y género* (pp 241- 262). Narcea.

Anexo 1. UTILIZACIÓN DEL TERMINO DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tal y como reconoce el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) y Plena inclusión España, en este TFM se utiliza el término personas con discapacidad, puesto que es el término reconocido, consensuado y establecido legalmente dentro de la Convención de la ONU sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por nuestro país en 2007 y en vigor desde 2008, y por tanto el único que tiene validez jurídica.

Ya hemos visto que, a partir de 2005, empiezan a usarse en España los términos vida independiente y diversidad funcional como alternativos a los de discapacidad, minusvalía o deficiencia. Son términos afines, empleados desde el campo de la salud y de los servicios sociales por los propios afectados, que nacieron en el Foro de Vida Independiente. Pero lo más general, aún en los momentos actuales, para referirnos a las personas con diversidad funcional, es que se siga empleando personas con discapacidad, pues es el que utilizan la mayoría de asociaciones de afectados y la legislación internacional.

Diversidad funcional transmite una nueva visión en positivo, ya que no implica enfermedad, deficiencia o retraso, aunque no niega el hecho de que se trata de personas diferentes a la población estándar. Pero son personas que pueden llevar una vida independiente en la educación, en el trabajo, en el ocio, etc., si se les facilitan las herramientas necesarias para que lleven la gestión y el control de sus propias vidas. Es un planteamiento que difiere del modelo médico que implica la presencia de deficiencias individuales.

El cambio semántico de minusvalía por discapacidad es obligado en los textos normativos, en España, desde el 1 de enero de 2007 (Disposición adicional octava. Terminología. Ley 39/2006, de 14 de diciembre). Se sustituyen así los términos minusválido y persona con minusvalía, que la Organización Mundial de la Salud (OMS) decidió abandonar en 2001, por su “connotación peyorativa”. Discapacidad es también el término elegido por la Asamblea General de la ONU en el Primer Tratado Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado en 2006.

El Foro de Vida Independiente propone en España, desde la década pasada, la utilización del término diversidad funcional en lugar de discapacidad, con la finalidad de valorar las cualidades propias de cada individuo. Con el reconocimiento de que cada persona tiene su propia forma de llevar a cabo una tarea, este hecho evita hacer clasificaciones y evitar discriminación y términos peyorativos.

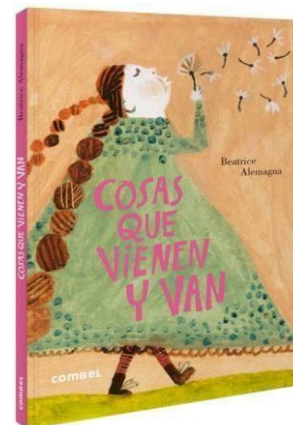
Anexo 2. Taller Los Portadores de Cuentos. Actividad sobre un álbum ilustrado.

CUENTO PARA OTROS DÍAS

Título

Cosas que vienen y van de Beatrice Alemagna. Ed. Combel Barcelona 2019.

<https://youtu.be/0Hi75pF1w0o>



Introducción

Este álbum, llamado *Cosas que pasan* en su edición francesa, es una propuesta lúdica con gran calidad estética en la que la construcción gráfica resulta muy atractiva y fácil de entender. Al pasar las hojas vemos, con sorpresa, entre las páginas anterior y posterior: una hoja de papel vegetal, a través de la cual descubrimos “el antes y el después”, el cambio o la transformación que el texto nos desvela.”

El tema principal del libro: **“TODO pasa, se transforma o cambia”**: la vida, el mundo, la naturaleza, nuestras emociones... Basta con detenernos a observar un poco para darnos cuenta de que todas “las cosas vienen y van: “los pájaros, las heridas, el sonido de la música, las pompas de jabón, los piojos, el humo, las nubes detormenta, las hojas, el cabello, los dientes de leche, el polvo, el miedo, la tristeza, las lágrimas las preocupaciones, el sueño, los pensamientos oscuros. “...TODO. “Solo hay una cosa que nunca pasa, que no pasará jamás, nunca jamás”: el Amor.

ASPECTOS PARA TRABAJAR EN EL TALLER DE CUENTOS

Expresar las emociones, aumentar la confianza, compartir lo vivido y sentido. Intentar normalizar e integrar los cambios que se producen en nuestra vida y lo aecido durante estos meses con la idea de la transformación y con sensación de alivio y rutina.

Ayudar a superar la preocupación, la angustia, el temor, la duda... que pueden haber generado, también, estas circunstancias excepcionales (*coronavirus- confinamiento-desconfinamiento*) y otras, con el apego y la tranquilidad.

Conocer que los cambios son procesos naturales que forman parte de la vida y que los seres humanos tenemos la capacidad de adaptarnos a ellos.

Aumentar la sensación de control, confianza y seguridad (transmitir que las lágrimas se secan, que el miedo se supera, que todo estará bien y saber que siempre habrá un espacio seguro donde encontrar amor, protección y consuelo).

DESARROLLO DE LA SESIONES

La propuesta se estructura en tres sesiones: “Sa Ta Na Ma”, “De Diente de león a burbujas de jabón” y “Exposición. Pompas que vienen y van”. Se pueden desarrollar las tres en su totalidad de forma consecutiva, realizar sesiones o actividades de manera independiente o hacer, exclusivamente, una sola dinámica. Escogeremos la forma que consideremos que mejor se adapta a las circunstancias y /o características de nuestro grupo. El tiempo de duración sugerido es orientativo.

Sesión I: SA TA NA MA (Todo cambia)

Duración aprox. 45` **Desarrollo Actividad Inicio**

Antes de comenzar la lectura realizamos una pequeña introducción de yoga para los integrantes del taller de Los Portadores de Cuentos de 3’ de duración .El objetivo es crear una atmósfera tranquila y de escucha. Lo haremos con el mantra: SA TA NA MA (Todo cambia) que habla de la creación y del ciclo constante de la vida. Está disponible en este enlace: <https://youtu.be/H7IXD3LYGTE>

Secuencia:



Indicamos a los participantes que se sienten en el suelo, si no pueden, en una silla, con la columna recta, en una postura cómoda y que cierren los ojos. Les mostramos cómo tienen que ir presionando el dedo pulgar sobre los otros cuatro dedos de sus manos. Les enseñamos el mantra y la melodía que lo acompaña: **Sa Ta Na Ma** y les decimos que continúen con este ritmo, alternando y moviendo los dedos, hasta que termine la melodía que van a escuchar.

Actividad. Leemos el cuento

Este álbum tiene un formato muy original, un diseño que da singularidad a la obra y llamará la atención de los alumn@s.

No hay que olvidar que: “La transformación”, comienza por el mismo álbum- objeto que no es un libro común. Es muy importante que cuando lo leamos tengamos en cuenta que juega, de forma original, con los elementos gráficos y que palabra e imagen interactúan fuertemente. No pueden entenderse el uno sin la otra. Así que, al leer o contar el cuento, tendremos que

poner especial atención tanto en el texto como en mostrar bien a los integrantes del taller las ilustraciones y su juego.

Tras la lectura, hacemos una primera ronda donde los alumnos expresen con espontaneidad qué les ha parecido el cuento.

Les animamos a dibujar lo que más les ha gustado del álbum. Mientras están en este proceso creativo, se puede escuchar alguna melodía de fondo. Algo que les guste, alguna canción que tenga que ver con el tema del cuento, que hable de transformación, cambio, confianza...como por ejemplo: "Todo se transforma" de Jorge Drexler o "Todo cambia" en la versión de la Shica, etc. o, simplemente, música ambiental o de cualquier otro tipo que se crea acertada. Una vez terminados los dibujos se recogen para después montar, entre todos, una exposición en el aula.

Sesión II: De Diente de León a Burbujas de jabón

Duración aprox. 45' cada actividad

Desarrollo

Con esta actividad en torno a varios personajes, pretendemos ayudar a aumentar la autonomía, la seguridad y la confianza en uno mism@.

Actividad. Todo tiene solución

Enseñamos el álbum *Cosas que vienen y van* a las personas con diversidad funcional del taller del Los Portadores de Cuentos para que se fijen en la contraportada y portada. Las dos se complementan para mostrar la imagen de una niña en el campo que sopla y esparce en el viento las semillas de una flor blanca de Diente de León. (*"Según la creencia popular si pensamos un deseo mientras soplamossobre esa constelación de voladoras semillas blancas, que vienen y van, este se cumple"*)

Les animamos a jugar con este personaje. Imaginamos y nos preguntamos

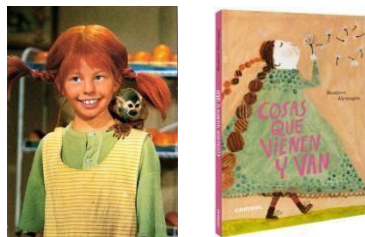
¿Quién es?, ¿Cómo es? ¿Dónde está?, ¿Qué hace? ¿Cómo imaginas que se siente mientras camina por el campo?, ¿Crees que está triste o que está feliz? ¿Qué sopla?,

¿Qué deseo crees que podría estar pidiendo? , ¿Qué deseo pedirías tú para el mundo si tuvieras una flor mágica de Diente de león? ...

Teniendo en cuenta que la autora del libro tiene una especial y reconocida admiración hacia el personaje de Pippi Calzaslargas.

Existe la posibilidad de que se haya dejado influir, de alguna manera, por este personaje para crear el de la portada de su libro. Es fácil imaginar o suponer que la niña de la portada como

Pippi es una niña feliz, aventurera, que se adapta a los cambios. Alegre, fuerte, independiente y segura de sí misma que no le tiene miedo a nada de lo que pueda ocurrir.



Les entregamos una hoja con una pequeña sopa de letras y dos imágenes: una de Pippi que debajo llevara escrito: “Pippi ante cualquier problema siempre tiene el mismo lema: **“Todo tiene solución”** y otra de la niña del vestido verde con la frase: “En la vida hay muchas cosas que vienen y van, se transforman, quedan atrás. Todas menos una”.

Jugamos a descubrir y señalar las cosas que en una y otra son parecidas:

¿Las trenzas? ¿Las calzas? ¿El color de algún vestido? ¿El color del pelo? En la sopa de letras buscaremos características de los dos personajes: ALEGRE, INDEPENDIENTE, AVENTURERA, FUERTE, FELIZ...

Para finalizar, crearemos nuestro lema ante los problemas. (Individual y/o del grupo).

Actividad. El soplador burbujeante

Les mostramos la página del libro en la que se ve a una niña soplando un pequeño pompero del que salen bonitas burbujas de jabón y otra en la que algunas pompas, movidas por el viento, llegan a un lugar lejano donde un niño y una niña juegan a tocarlas o a atraparlas antes de que desaparezcan. Les preguntamos cómo creen que se pueden sentir estos niñ@s del libro cuando juegan con las burbujas y cómo creen que se sentirían ellos/as en esa situación.

Elaboraremos nuestros propios “Sopladores Burbujeantes” para intentar averiguarlo. Juguemos y experimentaremos qué se siente al lanzar y ver como las pompas se desplazan por el aire, aparecen, desaparecen, cambian...

Transformaremos unas pequeñas botellas usadas de plástico en unos estupendos y coloridos “Sooopladores Burbujeantes”.

Necesitamos:

1 botella de agua pequeña vacía

6/8 Pajitas de bebida de diámetro grande 1 Goma elástica y finita

1 Cinta adhesiva

1 Tijera, rotuladores permanentes, 1 lana de colores

Para la mezcla de jabón:

3 partes de Agua

1 parte de Lavavajillas tipo Fairy, Unas gotitas de miel o glicerina. Elaboración:

Primer paso. Cortamos la botella, en dos partes, por un poco más abajo de la mitad.

Protegemos los bordes con cinta adhesiva. La base nos servirá para poner el agua con jabón y la parte del cuello para lanzar las burbujas

Segundo. Pintamos de forma libre con rotuladores permanentes la parte del cuello y de la base de la botella, que parece una bonita flor. También podemos utilizar o añadir otros elementos a nuestra creación.

Tercero. Cortamos por la mitad con la tijera 6/8 pajitas (El número de pajitas suficientes para tapar, completamente, el orificio del cuello de la botella), las unimos, todas juntitas, con una goma y las introducimos por el cuello de la botella hasta la mitad. Con la goma con la que las hemos unido, también las sujetamos al cuello de la botella. Ya tenemos nuestro lanzador de burbujas terminado.

Una vez terminados, los recogemos para mostrarlos junto a los dibujos en la exposición y utilizarlos en otra actividad.



Sesión III: Exposición. Pompas que vienen y van

Duración aprox 45''

Desarrollo

Actividad. Exposición

Montamos entre tod@s, la exposición: "Cosas que vienen y van" en el aula. Colgamos en un cordel, con pincitas, los dibujos realizados y colocamos sobre unas mesas todos los Sopladores Burbujeantes con los nombres.

Haremos una pequeña ronda en la que cada niñ@ enseñará su dibujo para recordar y compartir lo que más le ha gustado del cuento.

Actividad. Pompas que vienen y van

Las cosas pueden cambiar por sí solas, pero además nuestra acción genera, una reacción. Las burbujas representan un mundo mágico y divertido en continua transformación en el que vamos a observar como las pompas de jabón se transforman por sí solas y cómo lo hacen,

también, a través de nuestra intervención (al crear, soplar, tocar la burbujas...). (Hacemos este juego con música).

Jugamos en el exterior con el “soplador burbujeante”.

Haremos el juego divididos por parejas. Un participante genera burbujas y el otro las sigue por el espacio. Luego se cambian. Después lo haremos en dos grupos.

El/la lanzador/a (o grupo) observa si las pompas se forman o no y si al soplar desaparecen o inician el trayecto que permita a su compañero/a (o compañeros/as) seguir las por el espacio al ritmo de la música, libremente. Podemos sugerirles que describan el movimiento de las burbujas con los brazos y las manos, (Arriba, abajo, rápido, lento, delante, detrás, derecha y izquierda, grandes o pequeño....) o que intercepten su trayectoria, con otras partes del cuerpo, para cambiarles la dirección, o que las depositen sobre alguna superficie sin que se exploten, etc...).

Valoramos y Concluimos

Compartimos cómo nos hemos sentido realizando esta actividad. Hablamos sobre el álbum y la autora. Valoramos si puede ser adecuado para las sesiones con niños de infantil y si puede ser incluido en la maleta de los álbumes para los coles. Valoramos si alguna de las actividades que hemos realizado se puede integrar en la sesión con niños en los colegios cuando se lea el álbum. Consultamos si a alguien del grupo le gustaría compartirlo en una sesión con niños. Si alguien quiere hacerlo, lo trabajamos de forma individual y posteriormente continuamos con el trabajo grupal y los ensayos. Entre todos los participantes del taller decidimos en qué sesión con niños se integrará. En cualquier momento, cualquier integrante del taller puede escoger el álbum para participar con él en alguna de las sesiones de cuentos de las coles.



Anexo 3. **Modelo estándar de encuesta realizado a los docentes de infantil para la evaluación de la actividad en base al cual se han implementado mejoras en las sesiones.**

" L@S PORTADORES DE CUENTOS

Profesorado encargado: _____ Fecha de realización:

Grupos participantes:

VALORACIONES	PUNTUACIONES				
La actividad se ha desarrollado sin incidencias de ningún tipo.					
OBSERVACIONES:					
El alumnado ha participado de forma activa y ha aprovechado la actividad.					
OBSERVACIONES:					
La actividad ha resultado de interés para el alumnado.					
OBSERVACIONES:					
La actividad ha permitido alcanzar los objetivos previstos.					
OBSERVACIONES:					
Te ha parecido la actividad adecuada en cuanto a:					
Fecha.					
OBSERVACIONES:					
Horario.					
OBSERVACIONES:					
Duración.					
OBSERVACIONES:					
Tiempo de organización.					
OBSERVACIONES:					
Organización.					
OBSERVACIONES:					
Puntualidad.					
OBSERVACIONES:					

Concluida cada sesión, se realiza con la coordinadora de infantil una encuesta-valoración para poder evaluar y mejorar la actividad.

Evaluación alumnos

"L@S PORTADORES DE CUENTOS"

Colegio: _____

Profesor/a encargad@: _____

Fecha de realización: _____

Grupo participante: _____

VALORACIONES	PUNTUACIONES				
"Los portadores de cuentos" es una actividad APS en la que jóvenes con diversidad funcional (intelectual) del Centro Alinur desarrollan con niñ@s de infantil de los colegios del entorno, sesiones de narración oral de cuentos con el objetivo, entre otros, de contribuir a normalizar las diferencias y favorecer la inclusión social de las personas con diversidad funcional. Consideras que las actividades contribuyen a normalizar las diferencias	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
La actividad "los portadores de cuentos" ha cubierto tus expectativas					
OBSERVACIONES					
Consideras que es efectiva la participación en el entorno de las personas con diversidad funcional a través de este proyecto APS en aulas de infantil de los colegios de la localidad					
OBSERVACIONES					
Otro de los objetivos de este proyecto APS es la animación lectora. Consideras que estas sesiones de cuentos son una herramienta que contribuye a este fin.					
OBSERVACIONES					
L@s alumn@s han participado de forma activa y han aprovechado la actividad					
OBSERVACIONES					
. Las sesiones, normalmente, son presenciales. Este año nos hemos adaptado a las circunstancias, Cómo valoras el uso de las nuevas tecnologías en las sesiones de Los portadores de cuentos					
OBSERVACIONES					

Se han subsanado las incidencias con las nuevas tecnologías que se han dado en la sesión.					
OBSERVACIONES					
Valora la interacción entre niñ@s y narradoras a través de las sesiones en streaming y los videos grabados	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Consideras adecuados a la edad de los niñ@s, los cuentos contados en la sesión	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Consideras adecuadas a la edad de los niñ@s las pequeñas dinámicas realizadas (Marioneta, baile, dibujo, música)	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Realizarías una nueva sesión de cuentos de Los portadores de Alinur el próximo curso	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Indícanos aspectos a mejorar	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES: 1.- 2.- 3'-					
Duración. de la sesión	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Organización de la actividad	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
Puntualidad	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 4

TÍTULO DEL PROYECTO: “Los Portadores de Cuentos: vuelta al cole tras el confinamiento por Covid19”.

CURSO: 2020

PARTICIPANTES: El grupo Los portadores y portadoras de cuentos y niños/as de 3,4 y 5 años.

Nº: 180 niños y niñas

Es una etapa que consta de 9 aulas distribuidas en 3 cursos con 3 líneas de 3, 4 y 5 años. Cada una de estas aulas tiene, de acuerdo con los protocolos Covid 19 un máximo de 20 alumnos por aula **ETAPA EDUCATIVA Y CENTRO:** Ciclo de Infantil del colegio Don Bosco en Alicante.

DURACIÓN Y FASES PREVISTAS: La actividad se ha desarrollado entre los meses de septiembre y noviembre: 20 de octubre, 17 y 24 de noviembre de 2020.

NÚMERO DE SESIONES: 9

TEMA DEL PROYECTO:

- Cuentos para la vuelta al cole tras el confinamiento por Covid 19
- Participación social de las personas con discapacidad intelectual.
- Sensibilización, respeto y normalización de la diversidad
- Actividades creativas alrededor de los cuentos

SESIONES ONLINE:

Los portadores y portadoras de cuentos es una actividad proactiva. Las sesiones de cuentos son presenciales, pero en estos momentos de pandemia, nos hemos adaptado a las circunstancias. En el momento actual de Covid 19 que vivimos, y de acuerdo con los protocolos educativos y la normativa vigente, las sesiones de cuentos. Se han llevado a cabo online empleando Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Actividad realizada desde las nuevas instalaciones Alinur Kids, a través de pantalla digital de grandes dimensiones y ordenadores portátiles. Responsable de la etapa de infantil en el colegio Don Bosco

DURACIÓN DE LAS SESIONES: 20/30 Minutos

OBJETIVOS

Conscientes de la influencia, psicológica y social, ejercida por el confinamiento y la nueva realidad creada por el Coronavirus y la Covid-19 en todos/as y, en especial, en los niños/as, la actividad se orienta en esta edición a ayudar, a través de los cuentos, a asimilar, normalizar e integrar esta nueva situación.

Objetivos generales:

- 1.- Utilizar los cuentos para ayudar a Integrar y aceptar la nueva situación de cambio en lo referente a la vuelta al centro educativo y para aprender a aceptar las nuevas situaciones vitales.
- 2.- Ayudar a normalizar, a través de los cuentos, la expresión emocional en el aula ante la situación creada por el Coronavirus
- 3.- Emplear la Cuentoterapia como terapia complementaria que ayude o complemente al tratamiento del impacto psicológico causado por lo sucedido a nivel individual y grupal.
- 4.- Crear espacios virtuales seguros para compartir cuentos
- 5.- Trabajar con los cuentos para devolver a los alumnos/as la sensación de seguridad y poder sobre sus vidas cotidianas, integrando lo sucedido.

Objetivos específicos con los alumnos/as con discapacidad intelectual:

- 1.- Realizar un periodo de adaptación y preparación de Los portadores de cuentos de Alinur a la “nueva realidad” en su vuelta a las instalaciones del centro Alinur.
- 2.- Concienciar a los portadores de cuentos de la importancia del cumplimiento de las nuevas medidas de distanciamiento social, uso de mascarillas, gel hidroalcohólico, etc
- 3.- Complementar la parte formativa de los narradores/as con discapacidad intelectual de Alinur con el desarrollo de otras actividades que les ayuden a normalizar la “nueva realidad” creada por el coronavirus.
- 4.- Implementar el uso de las TIC en la parte formativa y realizar online las sesiones de Los portadores de cuentos en los colegios
- 5.- Ampliar y actualizar el fondo de la biblioteca especializada en literatura Infantil y juvenil de Alinur con nuevos fondos para la realización de la actividad de Los portadores de cuentos.

Objetivos específicos con los niños/as de infantil y primaria en las sesiones en los colegios.

- 1.- Contribuir a normalizar, a través de las sesiones de los portadores de cuentos, la nueva situación creada por el Coronavirus.
- 2.- Utilizar cuentos, álbumes ilustrados, cuentos de Kamishibai para ayudar a la vuelta al cole tras el confinamiento y a la adaptación a la nueva realidad de los niños/as de infantil de los colegios receptores de la actividad.
- 3.- Contribuir, a través de las sesiones de cuentos online, a concienciar a los niños/as sobre el cumplimiento de las nuevas medidas de distanciamiento social, uso de mascarillas, gel hidroalcohólico, etc.
- 4.- Utilizar las NTIC en las sesiones de cuentos dirigidas a niños/as de infantil y primaria para que la actividad pueda seguir realizándose en un espacio (virtual) seguro.
- 5.- Realizar sesiones en Streaming, videos pregrabados y audio podcasts con narración de cuentos y propuestas de actividades complementarias.

PLAN DE TRABAJO

Aprendizaje. Personas con discapacidad intelectual.

Metodología integradora de aprendizaje servicio, creativa y centrada en el aprendizaje del alumno/a.

- Adaptación de los alumnos y alumnas de Alinur a la nueva realidad y concienciación sobre la importancia de cumplir las normas Covid 19. Actividades: Sesiones de cuentos para los compañeros y compañeras de Alinur y experiencias compartidas de los narradores a través de los cuentos para ayudar a normalizar la situación y concienciar sobre la importancia de cumplir las normas.

-Implementación del uso de las TIC. Actividades cuyo objetivo ha sido enseñar el uso de las nuevas tecnologías en Alinur. La pantalla amiga: Conociendo recursos TIC. Así funciona la gran pantalla, ¿Cómo funciona google meet? ¿Dónde están los niños?

-Talleres de diseño y preparación de las nuevas sesiones de cuentos online con niños de 3 a 5 años. Trabajo sobre el nuevo escenario y contexto. .

-Ampliación y actualización del fondo de la biblioteca escolar especializada en Literatura infantil y juvenil: Actividad: “Bibliocuentos”. Adquisición de álbumes ilustrados y puesta en marcha del programa. “Biblioteca de cuentos de Alinur “ que ha tenido , entre otros objetivos, familiarizar a los alumnos y alumnas con los álbumes ilustrados adquiridos , formarles para que conozcan el funcionamiento de la biblioteca escolar y adquieran conocimientos básicos que les permita, a su vez, colaborar en la organización y gestión de la biblioteca escolar de cuentos

Actividades: Leo y cuento:

- Refuerzo del proceso de lectoescritura.
- Formación en técnicas de Narración Oral.
- Selección y adecuación de materiales al nivel cognitivo de tod@s los participantes.
- Ensayos. Comunicación verbal y no verbal

Los narradores, con apoyo, han realizado una selección de cuentos adecuados al tema a tratar y al nivel cognitivo de los receptores de la sesión. Los narradores han trabajado sobre elementos lingüísticos y paralingüísticos del cuento: su edición, el tema, ilustraciones y las emociones y valores que transmite. Han realizado un trabajo individual de lectura, comprensión lectora, técnicas de narración oral, expresión vocal y corporal.

Los jóvenes de Alinur, previamente a las sesiones en Salesianos Alicante, han realizado sesiones con los cuentos trabajados ante los compañeros/as. En el grupo se han aportado ideas, puntos de vista y sugerencias para la elaboración las sesiones previstas. Se ha decidido, con ayuda de los técnicos, el soporte TIC en el que se han realizado las sesiones, teniendo,

también, en cuenta las herramientas de las que disponían en Don Bosco para la realización de las actividades. Por último, se han realizado numerosos ensayos y pruebas de grabación hasta tener lista la propuesta y materializarla que se ha desarrollado con éxito ante los destinatarios.

La selección de cuentos tradicionales, álbumes ilustrados y cuentos de Kamishibai, se ha hecho de forma comunicativa, activa y participativa. Se ha atendido a las sugerencias, opiniones y propuestas tanto individuales como grupales y a los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno/a. Hemos partido del nivel previo de aprendizaje de cada uno de ellos/as para construir aprendizajes significativos.

Listado general de los álbumes ilustrados que se han leído en estas sesiones.

- .-Hasta que podamos abrazarnos de Eoin McLaughlin
- .-Rosa contra el virus. Colegio Oficial Psicólogos. Madrid
- .-La pequeña oruga glotona de Eric Carle
- .-Fuera de aquí horrible monstruo verde de Ed Emberley
- .-Luna de Antonio Rubio de la colección de la cuna a la luna
- .-Cocodrilo de Antonio Rubio de la colección de la cuna a la luna
- .-Superniño/a de Michaël Scoffier
- .- Tomar y dar de Lucie Felix
- .- El hilo de Gracia Iglesias
- .- El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza de Werner

Holzwarth

- .- Veo, veo de Antonio Rubio de la colección De la cuna a la luna
- .- Le pondremos un bigote de Mar Benegas de la colección La cereza

Servicio. Realización de la actividad “Los Portadores de Cuentos” en el colegio Don Bosco Alicante

Organización de las sesiones de cuentos en los colegios Don Bosco de Alicante.

En septiembre se llevó a cabo la coordinación de la actividad con los profesores/as del colegio participante en la propuesta. Se realizó la programación y calendarización de las 9 sesiones que se han realizado en Stremiting. Se ha informado de los aspectos a tener en cuenta para la realización de la actividad. La coordinadora de infantil del colegio Don Bosco ha definido las edades concretas y el número de niños/s por grupo que no han excedido de 20 por sesión por Protocolo Covid19 y nos ha facilitado información de interés relevante, para tener en cuenta en la preparación de la sesión como características del grupo, consideraciones acerca de algún niño/a, interés por la narración de algún cuento en especial. Se ha consensuado y concretado con el centro educativo las NTIC que han sido utilizadas.

Las sesiones

En todas las sesiones se han incluido álbumes ilustrados cuya temática se considera adecuada para tratar de ayudar a los niños a normalizar la situación del Covid 19. Dado que las sesiones se han dirigido a niños y niñas de infantil, los cuentos seleccionados no tratan, en general, de forma explícita el tema sino de manera indirecta o metafórica. Se han combinado con otros álbumes ilustrados adecuados a su edad por su contenido didáctico o su componente emocional.

Se ha partido de sesiones en Streaming en las que han participado cuatro narradoras distintas encada una de las sesiones.

Tras la presentación por parte de una de las portadoras a los niños del resto de narradores, se inicia la contada. A cada grupo se le han contado tres y, en algunos casos, cuatro cuentos. Cada narrador/a ha compartido un cuento sujetando y enseñando la edición impresa y otro compartiendo la pantalla de ordenador a través de google meet, con la utilización de PDF o powerpoint.

El Streaming ha permitido la interacción entre narradores y los niños participantes en todo momento en cada sesión.

Conforme se ha avanzado y se ha ido evaluando la actividad con los docentes se ha reelaborado la propuesta de sesión en aras a su mejora.

Estructura de las sesiones online

Presentación inicial a cargo de un portador/a a través de Violeta, la marioneta de los portadores. Cuento pregrabado en el que se puede ver y escuchar al narrador/a y el álbum ilustrado.

Cuento pregrabado se muestra el cuento acompañado de la voz del narrador/a. Introducción de breves canciones o cuentos cantados.

Streaming invitación a la realización de una actividad relacionada con los cuentos contados. (Dibujar, pintar, creación de objetos...)

Streaming coreografía dirigida por una narradora con otra marioneta: la oveja negra. Pregrabado. Canción a cargo de otro narrador/a para compartir y cantar con los niños/as. Streaming cierre y despedida con todos los narradores/as que intervienen en la sesión

EVALUACIÓN

Evaluación. Observación participante, trabajo de campo, puestas en común, entrevistas y encuestas.

Evaluación final: pequeña encuesta al final de cada sesión actividad. Rúbrica de evaluación de la actividad global.

CONCLUSIONES

Realizadas las primeras sesiones con una buena acogida y aceptación, hemos valorado todo aquello susceptible de mejora en cuanto a elección de cuentos y nuevas tecnologías, adaptación cognitiva, incorporación de nuevos elementos narrativos, escenografías y otros recursos que se irán incorporando en las sucesivas sesiones para escolares.

Tras la valoración de los resultados, la actividad será propuesta a otros centros educativos hasta final del curso, si las circunstancias lo permiten, complementando, así, a las sesiones realizadas en los meses de octubre y noviembre. Los cuentos y las sesiones se irán adaptando a la evolución de la situación de la pandemia. Se han cumplido en gran parte todos los objetivos propuestos y se han realizado las sesiones que teníamos previstas para octubre y noviembre.

Se han incorporado para la realización de las sesiones las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Se ha realizado trabajo de adaptación a la nueva realidad y cumplimiento de normas Covid19 a través de los cuentos tanto para el alumnado de Alinur como para el de la etapa infantil de otro centro educativo.

Se ha ampliado la biblioteca escolar en función de las necesidades del programa “Los portadores de cuentos”.

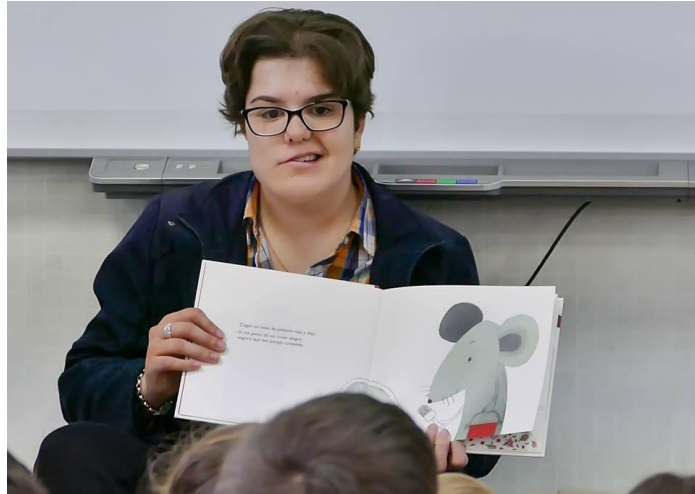


Anexo fotográfico. Sesiones realizadas en distintos colegios de Alicante

Todas las fotografías cuentan con las autorizaciones de los padres/madres y tutores para ser utilizadas.

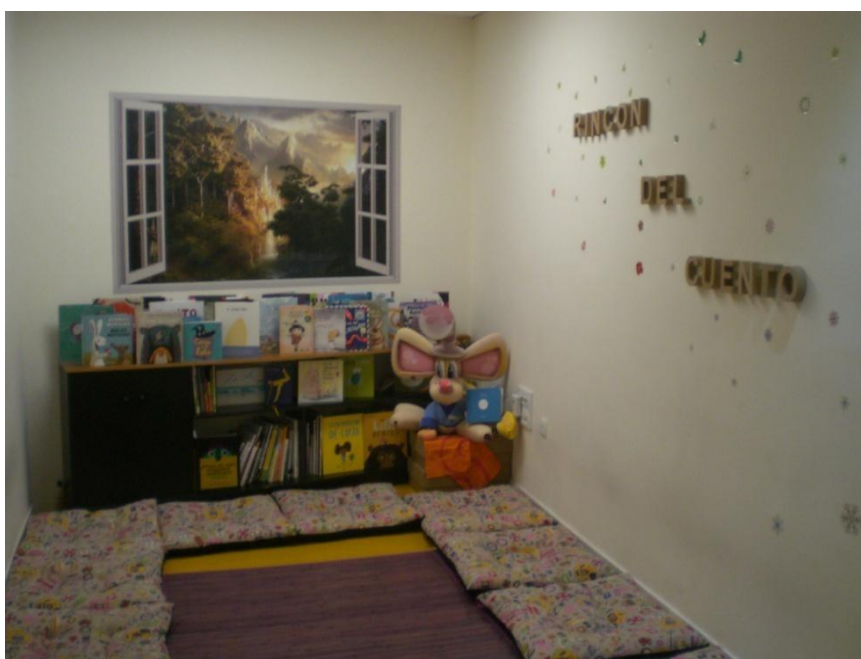


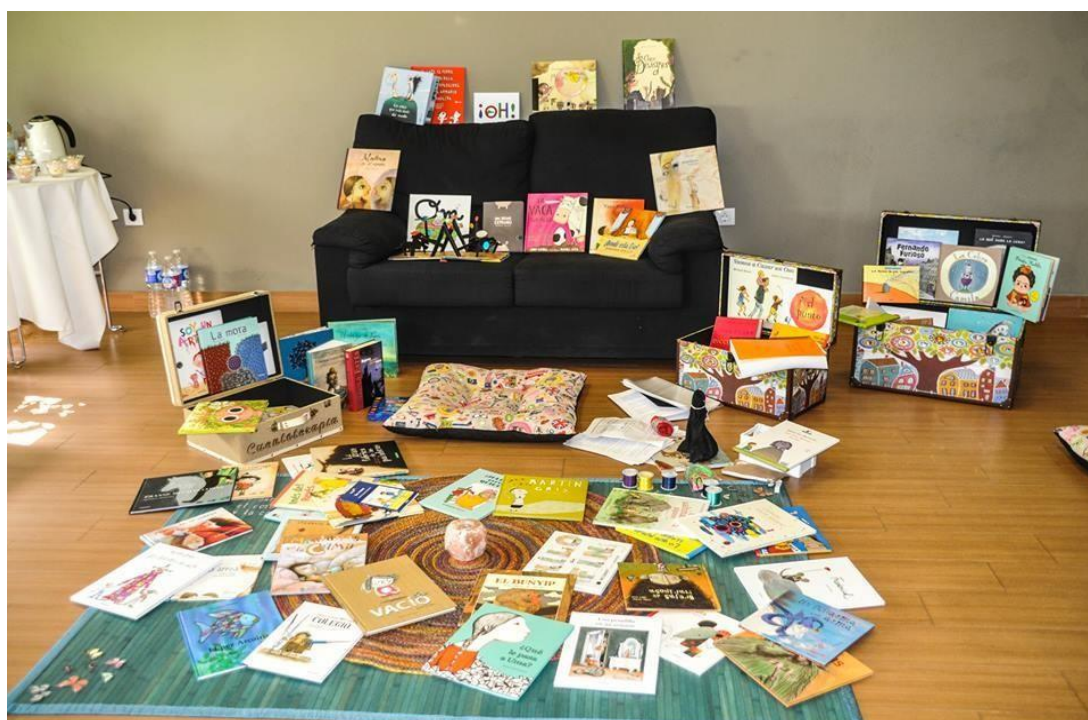














UN DÍA LLEGARÁS A SER TAN MADUR@

QUE VOLVERÁS A LEER **CUENTOS**

Clive S. Lewis



**ENRIQUETA HERRERA GRAY: APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA DE LITERATURA INFANTIL
NACIONAL EN *LEYENDAS Y FÁBULAS PERUANAS* (1945)**

Gloria Elena Montalvo Hernández

Tutor: Juan Senis (Universidad de Zaragoza)

Resumen

La siguiente investigación pretende contribuir a la crítica literaria peruana, a través del estudio de *Leyendas y fábulas peruanas* (1945), obra de la escritora, Enriqueta Herrera Gray; cuya producción está ligada al influjo formativo del concepto de identidad y nación, que propone un acercamiento, con el público lector infantil. Para una mayor profundización del análisis emplearemos la hermenéutica literaria y las categorías andinas, las cuales nos permitirán evidenciar la propuesta de una literatura nacional infantil. Asimismo, buscamos revalorizar los estudios críticos literarios en torno a los títulos que consideramos fundacionales, con el propósito de establecer alcances, replantear el lugar de literatura para niños en el canon de la literatura peruana e invitar a la realización de una sistematización de textos infantiles de publicaciones a nivel nacional.

Palabras clave: Literatura infantil peruana, canon literario, proyecto de nación, folklore infantil, fábulas y leyendas.

Introducción

A pesar de la difusión masiva de la mediación lectora, la variada producción y crecimiento editorial de la literatura infantil en el Perú, son incipientes aún los estudios críticos literarios en torno a los títulos que consideramos fundacionales, lo que nos imposibilita establecer alcances, replantear el lugar de literatura para niños en el canon de la literatura peruana y realizar una sistematización de textos infantiles de publicaciones a nivel nacional. Sin embargo, no podemos desmerecer la propuesta de Francisco Izquierdo Ríos, con su estudio sobre *Literatura infantil en el Perú* (1969); Danilo Sánchez Lihón con el libro *Literatura Infantil, magia y realidad* (1986); Jesús Cabel con su artículo “Derrotero para una historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en el Perú” (2000), Jorge Eslava con su *Paisaje de la mañana: esbozo para un curso de literatura infantil peruana* (2017) y Carolina Estrada con su artículo “Historiografía del libro de literatura infantil en el Perú (1929-1991)” (2022), puesto que son referencias claves en torno a estudios literarios de la LIJ peruana.

En efecto, esta investigación pretende contribuir a la crítica, a través de la revaloración del estudio de *Leyendas y fábulas peruanas* (1945), obra de la escritora, aún no estudiada, Enriqueta Herrera Gray; cuya producción está ligada al influjo formativo del concepto de

identidad y nación, entendida esta última como una nación híbrida, que propone un acercamiento, con el público lector infantil, a través de las lecturas locales realizadas en los hogares y escuelas. Asimismo, evidenciamos en sus textos una propuesta estrechamente ligada a la pedagogía, propia en esos tiempos y procedente del legado de Mercedes Cabello de Carbonera, Clorinda Matto de Turner e incluso Angélica Palma, que buscaban educar a partir de la ficción.

Por ello, dividiremos la investigación en tres capítulos. En el primero, abordaremos la literatura infantil en el contexto cultural peruano y nos centraremos en cómo esta es definida, su relación con el canon literario y la influencia en su obra. En el segundo capítulo presentaremos la propuesta de literatura nacional infantil de Enriqueta Herrera, y para ello nos basaremos en el concepto de nación entrelazado con el folklore y la literatura infantil; Por último, en el tercer capítulo, realizaremos el análisis de la leyenda, “La laguna maravillosa”, de la obra de Enriqueta Herrera, basándonos la hermenéutica literaria y en las categorías andinas.

Finalmente, a través de esta investigación articularemos campos como la teoría, la crítica y la literatura infantil, que encamina a la niñez y juventud peruana hacia el encuentro con su cultura, entorno y realidad.

La literatura infantil en el contexto cultural peruano

Hacia una definición de la Literatura Infantil Peruana

Delimitar a la Literatura infantil peruana dentro de un enfoque integrador que aborde tanto su aspecto académico como social es imposible, debido a que en ella fluctúa la apropiación de tres posturas de la LIJ claramente definidas en todas sus producciones. En primer lugar, podríamos delimitarla como pensada y creada para un público lector infantil, escrita en un lenguaje especial, llena de endulcoramientos y temas simples, que representan una copia inequívoca del mundo infantil. Tal como lo menciona Estrada (2021) al evidenciar que la Literatura Infantil peruana concibe al infante como un símbolo de cognición primitiva, de ahí que los personajes infantiles en las producciones se encuentren retratados de una forma cándida, por lo que no permiten un profundo análisis.

En segundo lugar, la definición encuentra al niño como agente, y aquí consideramos las producciones elaboradas por ellos mismos, un hecho que se evidencia desde las primeras creaciones publicadas de la revista *Urpi* (1973).

Por último, se define como una literatura que los niños toman como suyas, es decir se apropian de textos, que en un primer momento no fueron escritos para ellos, pero son de su interés y luego pasan a la posterioridad por la construcción de un universo ligado al imaginario de la niñez. Tal como, Valdelomar y Eguren, que, debido a sus personajes infantiles, Miss

Orquídea y la niña, del poema “La niña de la lámpara azul”, pasaron a la historia ligados a un corpus infantil.

Sin embargo, debemos precisar que los criterios que determinan la validez de un libro infantil no es solo el público al que va dirigido, sino su valor estético, que se evidencia en sus estructuras y temáticas. Tal como lo manifiesta Cerrillo (2017); a nivel técnico y de estructura literaria; las narraciones deben contener la estructura de inicio, nudo y desenlace; linealidad narrativa y deben estar ubicadas en un determinado tiempo y espacio. En lo que respecta a contenidos, deben abordar todas las temáticas, aunque con presencia de elementos recurrentes, como: personajes fantásticos, elementos argumentales, que impliquen viajes, cambios radicales de suerte, entre otros. A nivel de la forma deben ofrecer claridad en las acciones, sencillez expresiva, a veces menos, es más. A lo expuesto, adicionaría la presencia de elementos sorpresas, capaces de producir asombro y lograr captar la atención del lector y realizar conexiones, que les permitan unir una historia con otra.

La literatura infantil peruana y su relación con el canon literario

Las historias literarias nacionales han tenido como uno de sus ejes centrales a un canon, es decir, una selección de libros y autores más representativos de su tradición, si bien, esta propuesta está ligada a una visión de una nación homogeneizadora, debido al legado del nacionalismo decimonónico, constituida por un único sistema literario.

No obstante, en nuestra tradición planteamos la propuesta de un canon nacional autónomo con una entidad heterogénea, que refleja a nuestra sociedad desgarrada, fruto del violento choque entre la cultura occidental y la andina, tan bien sintetizada por Arguedas, como un país de todas las sangres.

Así nuestra literatura es una realidad contradictoria en la que coexisten diversos sistemas literarios. Cornejo Polar (2003), plantea la existencia de tres sistemas: el de la literatura culta en español, el de la literatura popular en español y el de las literaturas en lenguas vernáculas.

García Bedoya (2012) sostiene que no solo debemos restringirnos a una visión canónica, sino abarcar un amplio corpus textual, donde se coloca manifiestos como crónicas, textos religiosos, entre otros, donde podemos discutir lo estético, pero resulta relevante lo cultural.

Además, nos propone observar dos tipos de discursos: uno criollo y otro andino. Desde el discurso criollo colonial es notoria la apropiación de códigos y discursos hegemónicos, con una variedad de matices, donde “olvidan” la presencia del otro (indio) o lo defienden evidenciado en sus discursos protoindigenistas, donde defender al indio es parte de una estrategia, para obtener la representación. Ahora bien, en cuanto al discurso andino, producido por las élites andinas, proponen un discurso transcultural, que presenta un corpus discursivo que comprende las

llamadas crónicas mestizas (siglo XVII), textos quechuas y textos del siglo XVIII que engloba la etapa de insurrección de Túpac Amaru.

En esta historicidad, la literatura infantil posee una reducida presencia dentro de las sistematizaciones, ya que es considerada una literatura inferior, reducida al sistema educativo. No obstante, los antecedentes de esta literatura podemos encontrarlos en el folklore infantil, donde predomina la oralidad, a través de sus mitos y leyendas.

Por otro lado, de lo manifestado, podemos decir que *Leyendas y fábulas peruanas*, se constituye como una literatura de heterogeneidad discursiva, a través de la inserción de elementos de la oralidad peruana, de fábulas y leyendas que permiten que el discurso ficcional literario de Herrera se componga con la sumatoria de los discursos propios de la tradición oral. La autora reafirma así su postura en cuanto a la mirada de una literatura infantil que tiene como punto de partida nuestra cultura, tradición y folklore.

La literatura infantil peruana de 1929 a 1945: La influencia en Enriqueta Herrera

Estrada (2022) en su estudio, *Historiografía del libro de literatura infantil en el Perú (1920-1992)*, nos hace un vasto recorrido en torno a una variedad de publicaciones que provienen de entornos independientes o de autopublicaciones, que permiten configurar una sistematización de la LIJ peruana. De ahí que, nos centraremos solo en aquellas publicaciones, que consideramos marcan e influyen en el estilo y temática en la obra de Herrera.

En ese sentido, el hito que marca la historia de nuestra literatura infantil se da con la publicación de *Juguetes*, de Alida Elguera (1929), por tratarse de la primera obra escrita expresamente para niños.

Hacia la década del 30 apareció el libro de Angélica Palma, *Contando cuentos*, donde a través de sus relatos los lectores conocerán las historias que contaban los abuelos y las costumbres de la sociedad de la época. Posteriormente en 1936, aparecerá *Quipus, relatos peruanos para niños*, de María Wiese, que recopila y recrea mitos y leyendas andinas, acompañados de xilografías, permitiendo un recorrido por nuestra historia. En 1937 se publica *Niños del Kollao* de José Portugal Catacora, cuyos cuentos tienen a niños como protagonistas, que reflejan la penosa realidad educativa de la provincia.

Al llegar a la década del 40, aparece *Rutsí, el pequeño alucinado*, de Carvallo, donde la novela nos permite ese encuentro con la oralidad, cultura y tradición, así como, *La canción menuda* de Jorge Ortiz Dueñas, dedicado a los pequeños lectores, con el propósito de encaminarlos hacia el encuentro con su cultura.

Una época de tendencias. El indigenismo en Herrera

En la producción de las fábulas y leyendas de Herrera encontramos referencias a personajes, temáticas y expresiones que son parte de nuestro folklore e inspiraciones de crónicas de indias, que reflejan nuestro acervo cultural e identidad heterogénea.

Por ello, consideramos ubicarla dentro del indigenismo, ya que esta corriente marca el inicio de una modernidad narrativa basada en una tradición nacional. Aquí la narrativa propugnaba un marco cultural donde incluir simbólicamente a la heterogeneidad. Es decir, la literatura propone un nuevo orden, anticipa el surgimiento de nuevos sujetos y un horizonte cultural diferente, que escapa de la visión romántica del indio. Tal como lo manifiesta Escajadillo:

En mi conceptualización del término indigenismo aplicado a la narrativa nos basta, pues, el factor sentimiento de reivindicación social. Hace falta, además, la superación de ciertos elementos o lastres del pasado: la idealización romántica del mundo indio. Un tercer factor importante, muy difícil de especificar en abstracto, se refiere a lo que llamaré, a falta de otra denominación más precisa, suficiente proximidad con relación al mundo recreado: el indio y el Ande (Escajadillo, 1994).

De este modo, Escajadillo establece claramente los lineamientos de la producción de la narrativa indigenista, que permitirá vincular el texto a sus condiciones pragmáticas de recepción dentro de una comunidad. Finalmente, esta corriente: “marca el inicio de nuestra modernidad narrativa y es punto de partida de una tradición narrativa propia” (Huamán, 1999, p. 93), que evidenciamos en el corpus a estudiar.

La propuesta de una Literatura Infantil nacional en *Leyendas y fábulas peruanas*

La idea de nación

El concepto de nación originalmente estuvo ligado a ideas de raza, etnia, comunidad o pueblo. Sin embargo, a partir del siglo XX se manejó bajo dos acepciones: la política y cultural. Para fines de nuestra investigación, esta segunda posición es la que desarrollaremos. Esta última entiende la nación como una comunidad humana con características comunes, sostenida y estructurada a partir de ideas y pasiones, a las que dota de un sentido ético-político e ideológico.

Benedict Anderson (1993) sostiene que la nación es una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y que las comunidades deben ser distinguidas por el estilo en que fueron imaginadas en la narración (21-24). Ella es comunidad porque se concibe como un compañerismo intenso y horizontal; es imaginada porque jamás los miembros de una nación se conocerán todos entre sí, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión (23-25). Si bien no intenta manifestar cómo se forma una nación, nos busca explicar de qué

forma estos discursos basados en condiciones históricas se convierten en grandes relatos de una comunidad.

Homhi Bhabha (1990), por su parte, plantea que el origen de la idea de la nación se fundamenta en el pensamiento político metafórico y el lenguaje literario. Es decir, nos propone conceptualizar la nación como una construcción narrativa que posee estrategias textuales, desplazamientos metafóricos, subtextos y estratagemas figurativos que tienen su propia historia.

Tubino (2003), siguiendo lo planteado por Ricoeur sostiene que las narraciones se construyen frente a una pluralidad de sujetos y voces que son contruidos narrativamente por nosotros: “Todas las versiones narrativas contienen aspectos reales e imaginarios (...) siempre narramos desde una tradición a la que pertenecemos y que nos proporciona una comprensión tácita de lo que deseamos saber, preguntas, interrogantes, problemas” (Tubino, 2003, p. 90).

De lo manifestado, observamos que los sistemas literarios están estrechamente ligados a los proyectos históricos y políticos de construcción de culturas nacionales. Los procedimientos discursivos y los mundos representados constituyen una privilegiada vía para conocer y seguir el devenir de los diversos proyectos nacionales que se gestaban en nuestra literatura. En el caso de *Leyendas y fábulas peruanas*, apoyada en el folklore nos ofrece una amplia variedad de formalizaciones imaginarias: la construcción de un pasado prehispánico, el sueño de un mejor ciudadano mediante la educación y la lectura, la valorización de la heterogeneidad étnica inclusiva y multicultural.

El folklore y la Literatura Infantil peruana

Desde sus orígenes la Literatura Infantil peruana parte de los primeros relatos populares que se difunden de una generación a otra. Scaramutti (1984) considera que esta presenta una doble finalidad: lúdica y de conservación de la tradición histórica del pensamiento de los pueblos acerca de la realidad. Por ello, la literatura infantil nos aproxima a lo que crea y revela la comunidad y asume el compromiso estético como una de sus tareas esenciales.

También encontramos presente en este origen a la tradición, que aparece no solo como medio de transmisión, sino como una forma de lenguaje que responde a la necesidad de los pueblos, de comunicar identidad. En nuestro país y en general en Latinoamérica, el folklore y la literatura infantil caminan juntos, porque los testimonios no son solo producto de las culturas nativas, sino también del impacto con la conquista. Francisco Izquierdo Ríos en *La Literatura infantil en el Perú*, precisa que:

En el Folklore, la voz auténtica del pueblo está contenidas las mejores muestras o piezas de la Literatura Infantil: poesías, canciones, rondas, mitos, cuentos, tradiciones,

leyendas, fábulas, juegos, 'refranes, acertijos, trabalenguas, dichos porque el pueblo compone en íntima comunión con la naturaleza, con la vida (Izquierdo, 1969, p. 15).

Carlos Silveyra (2001) lo define como “el conjunto de manifestaciones anónimas, creadas por adultos o por niños, cuyos usuarios son éstos últimos a veces con la intermediación de los adultos y otras sin necesidad de intermediación alguna cuya forma de difusión predominante fue la oral.” Asimismo, añade que en el folklore se mezclan el respeto a la tradición y a la innovación, inspirados en patrones tradicionales.

Además, Antonio Moreno Verdulla (1994) considera que el folklore infantil es una vía de iniciación del niño a la literatura, a través de canciones, adivinanzas trabalenguas y leyendas. Precisamos entonces que este es cercano al entorno del niño, por la diversidad de tópicos que engloba y por su forma lingüística.

De ahí que, Marc Soriano manifiesta que la Literatura para niños adquirió un carácter más lúdico y testimonial. Una literatura originada del Folklore y con un fuerte desarrollo oral:

El Folklore se convierte en la fuente inagotable de donde surgen temas y contenidos para la Literatura Infantil, comunicándole además ese fuerte acento nacional que se reclama en contra de la imposición de patrones culturales extranjeros por la difusión de la Literatura Infantil Clásica Extranjera. (Soriano, 1974).

Este podemos clasificarlos en lírica y narrativa populares. Esta última representado en el cuento popular. Rodríguez Almodóvar (1993) clasifica a los cuentos en tres grandes clases: maravillosos, de costumbres y de animales.

Los cuentos maravillosos se caracterizan por presentar dos partes bien diferenciadas, cada una de ellas es una secuencia (p.45). Entre las funciones narrativas destacan: el viaje o alejamiento de la casa, la prueba que ha de sufrir el héroe, el combate con el agresor, el viaje de retorno, la persecución y el reconocimiento del héroe (pp. 42-44).

Los cuentos de costumbre, por otro lado, son aquellos que carecen de elementos fantásticos, ya que el hombre domina el espacio. Estos reflejan los modos de vida de las sociedades manteniéndolos o criticándolos (p.56).

Los cuentos de animales, en fin, se caracterizan porque sus protagonistas son animales, cuyos comportamientos son reflejos de la condición humana o derivados de las cualidades del mismo animal; entre sus principales argumentos esta la ley de supervivencia “comer o ser comido” y predomina un sentido humorístico (p.64). Dentro de esta última clasificación, Aurelio Espinoza (1946), los divide en dos grupos: los cuentos totémicos y los cuentos esópicos. En estos últimos los animales sienten, piensan, hablan y obran como seres humanos y racionales, llevan las virtudes y vicios de los hombres y presentan un significado moral (p. 241).

Ahora bien, Eugenia Villa (1991), dentro de estas narrativas, considera también a la leyenda. En ella, los personajes son héroes culturales que realizaron una hazaña especial. Esta enriquece, transforma, distorsiona, modifica el relato; el cual, actualmente son producto del transcurrir histórico de la cultura popular. Muchas de estas modificaciones se encuentran expresadas en las varias versiones que existen alrededor de un mismo texto.

Por otro lado, tanto el cuento como la leyenda poseen rasgos formales comunes, como: el uso de fórmulas tópicas de apertura y cierre (érase una vez) generalmente en verso (Bettelheim, 1995, p. 69). Además, si bien está organizado con una estructura secuencial- lineal hace uso de la repetición, es decir de secuencias reiterativas tanto en estructura, secuencias y diálogos. (Pelegrín, 1982, p. 49). Asimismo, Scaramutti (1984) nos presenta a nivel de contenido, características comunes de producciones ligadas al folklore: la presencia de un espacio mítico-mágico que carece de un nombre preciso; la descripción de la naturaleza animista posee dones humanos, participa de los acontecimientos y decide la vida de los hombres; el léxico popular, recoge las voces y formas de hablar de los pueblos.

Por tanto, el folklore aparte del entretenimiento contribuirá al forjamiento de una conciencia propia; permitirá la reflexión sobre la realidad; propiciará el encuentro con la identidad nacional, con sus raíces; pero sobre todo identificará, valorará los discursos heterogéneos y ampliará su patrimonio cultural.

Estudio de Leyendas y fábulas peruanas

Enriqueta Herrera, a pesar de su dedicación a la labor docente se consagra a la investigación histórica y folklórica. Heredera de la tradición de Angelica Palma y María Wisse, se propondrá recopilar mitos, cuentos, leyendas y fábulas, de los diferentes pueblos peruanos, que conoce a través de los viajes que realiza en el magisterio. Gracias a su dedicación tenemos como fruto: *Leyendas y fábulas peruanas*, libro que clasificamos perteneciente al corpus de nuestra literatura infantil, debido a lo que manifiesta su autora en una carta (Anexo 1) a Gabriela Mistral:

Siempre recordaremos aquí su estadía en Lima donde ha dejado una huella que nada podrá borrar. Por correo marítimo tengo el agrado de enviarle mi libro para niños "Leyendas y fábulas peruanas". Espero su opinión sobre él. (Herrera, 1948).

Este contiene dieciocho relatos, que intercalan leyendas y fábulas. Al primero corresponden: "Los ocho hermanos", "El árbol de la felicidad", "El espejo mágico y los hombres de piedra", "Los hijos del sol", "El vaso encantado", "El príncipe que conquistó las verdes islas" y "La laguna maravillosa". Las leyendas se encuentran basadas en las crónicas de indias, referentes a la época incaica. En ellas nos relatan la vida en el imperio incaico, sus orígenes divinos,

cosmogonía, acontecimientos bélicos- expansivos realizados por la élite cuzqueña, las obras benéficas y castigos realizados por los principales monarcas del imperio.

En el segundo, corresponden: “Don Perezoso”, “Las aventuras de un batán”, “Corazón de oro y corazón de piedra”, “Porque vive el año debajo de la tierra”, “Otorongo el orgulloso”, “El arriero, la serpiente y la zorra”, “Espinito tímido”, “Doña zorra y su compadre gallinazo”, “Como consiguió sus espinas el Queshque”, “”, “El mago del tambor”, “La zorra vanidosa”, y “La ranita del puquio”. Estas fábulas se caracterizan por que sus personajes, son propiamente animales oriundos de nuestro país; y también porque; pueden ser de tipo agonales, es decir divididas en tres momentos (presentación de personajes, confrontación entre dos personajes y solución). El mundo animalístico representado desvela una sociedad peruana en constante lucha por la supervivencia y el reconocimiento del otro (poblador indígena), en busca de una representación en la esfera social y como parte de una nación.

Por otro lado, acompañan a estos relatos, las ilustraciones de Paco Cisneros y Cecilia. Estas se caracterizan por xilografías a blanco negro y color, en la que priman cuerpos voluminosos, geometrización de formas, el uso de colores terrosos primarios y secundarios (rojo, amarillo, azul, verde y negro). En estas el indio ya no es solo un elemento decorativo, un extra de la escenografía de nuestro país, sino que es el protagonista de este nuevo arte pictórico, que contribuye al cambio en el imaginario.

De ahí que, apoyada en el folklore nos ofrece formalizaciones imaginarias, cuya estética permite el sueño de un mejor ciudadano mediante la educación y la lectura:

Los maestros son los que siembran esta semilla trabajan con tanta sinceridad para colaborar en una de estas obras interamericanas, las generaciones que actualmente pasan por las aulas escolares van a salir de ellas llevando muy adentro en sus corazones el sentimiento panamericanista (Herrera, 1948).

No solo se obtendrá el sentimiento panamericanista, sino que permitirá la construcción de un pasado prehispánico, la valorización de la heterogeneidad étnica inclusiva y multicultural.

A continuación, analizaremos la leyenda “la laguna maravillosa”. Para ello, emplearemos el modelo hermenéutico propuesto por García Bedoya (2019), para el estudio de textos narrativos de carácter ficcional, basado en la explicación y la comprensión (Anexo 2). El primero estará dividido en tres estratos: Superficial (plano de la expresión), intermedio (forma del contenido) y el profundo (sustancia del contenido). El segundo, se centrará, en sus relaciones con el contexto literario, cultural y social. Complementaremos ello, con el análisis de las categorías andinas, que se encuentren presentes en ambos relatos.

Análisis de la leyenda: La laguna maravillosa

En lo que respecta al análisis del estrato superficial, referiremos que “todo elemento del lenguaje puede cumplir una función estilística” (García Bedoya, 2019, p.173). Por tanto, nos centraremos en estas cuatro selecciones: sintáctico, léxico, variedades literarias y figuras retóricas.

En “La laguna maravillosa” al nivel sintáctico predominan la parataxis evidenciada en la unión de oraciones cortas: “Era cuanto podían dar aquellos pastores a su hija. Dios velaría por ella. Camino Sumac durante todo el día” (Herrera, 1945, p.102). Como observamos es un discurso entrecortado, de frases breves, propio de un enunciado oral.

En el nivel léxico y en las variedades lingüísticas en el relato de Herrera, se emplea un lenguaje estándar el cual facilita el entendimiento del lector. Este se expresa tanto en la voz del narrador como en el de los personajes. Evidenciamos la presencia de peruanismos de procedencia quechua, como: en el nombre de la pastorcita “Sumac” y en las descripciones relacionadas a sus costumbres: “Llevaba en su bolsita de viaje granos dorados de cancha muy bien tostados por su madre, un buen trozo de charqui y un cantarito de sabrosa chicha” (p.102).

Dentro de la variedad diastrática, se evidencian usos que corresponde a una diferencia de clases sociales entre el narrador, la pastorcita y el Inka. El narrador hace uso de un lenguaje culto, alejado de coloquialismos: “El soldado la miró estupefacto” (p.106); de igual forma el Inka, propio de las clases altas. Sin embargo, la pastorcita emplea un lenguaje más sencillo: (por ejemplo: “Somos muy pobres. Lo único que te pido es una chacrita”, propio del estrato social bajo.

Al nivel del estrato intermedio, en primer lugar, proponemos una segmentación analítica del texto en 11 secuencias, tomando en cuenta los núcleos narrativos, los cambios de tiempo y espacio.

- Secuencia 1 (S1): Pedido del Inca: desde “Gobernaba el Imperio de los Incas un Rey que tenía solo un hijo” (p.101) hasta “por cuya mágica virtud recobré el príncipe la salud”. El Inca comunica a la población sobre la enfermedad de su hijo y pide para curar a su hijo, que una niña traiga agua de un lago muy lejano, a cambio ofrece diversas recompensas.

- Secuencia 2 (S2): Pedido de la niña: desde “Oír esto la niña y pedir permiso a sus padres para ir a buscar el agua maravillosa” (p.102) hasta “Ellos los contemplaron con los ojos llenos de lágrimas muy tristes por su partida” (p.102). La niña solicita el permiso a sus padres para emprender la búsqueda de la laguna mágica, que le permita obtener el agua y obtener las recompensas.

- Secuencia 3 (S3): Inicio de la búsqueda: desde “Llevaba en su bolsita de viaje granos dorados de cancha muy bien tostado por su madre” (p.102) hasta “Pensó que sería mejor trepar a un

árbol y así lo hizo acomodándose entre las ramas de un hermoso lúculo” (p.102). La niña inicia el recorrido despidiéndose de sus padres y se va percatando de las dificultades que se le van presentando en el camino.

- Secuencia 4 (S4): Encuentro con los gorrones: desde “Muy poco habían dormido cuando la despertaron unas voces suaves” (p.102) hasta “inmediatamente caerán presas de un profundo sueño” (p.103). La niña escucha de los gorrones, la forma de como vencer a los tres animales: el cangrejo inmenso, el gran lagarto y la serpiente con alas.

- Secuencia 5 (S5): Toma de las plumas de los gorrones: desde “Aguardo Súmac que los pajaritos se durmieran y entonces deslizose hasta los nidos” (p.103). hasta “En cuanto comenzó a clarear, bajo del árbol y reanudó la marcha” (p.103). Súmac toma de los gorrones unas plumas, con el propósito de construir un abanico, que al mostrarlo permita dormir a las bestias y acceda a tener el agua de la laguna.

- Secuencia 6 (S6): Enfrentamiento con el cangrejo negro: desde “Caminó durante todo el día, pero notó que ya no se cansaba” (p.103) hasta “Comenzó el animal a cerrar los ojos; quedose quieto y aplastose sobre la arena” (p.104). Súmac se enfrenta a la primera bestia y logra vencerlo con el abanico creado de las plumas de los gorrones.

- Secuencia 7 (S7): Enfrentamiento con el lagarto: desde “Inmediatamente oyó Súmac que las aguas se agitaban y contempló que de su interior salía un lagarto inmenso” (p.105) hasta “de repente, sin poder dar un paso más, se sumergía en un profundo sueño” (p.105). Súmac logra vencer al lagarto dejándolo paralizado y en un profundo sueño.

- Secuencia 8 (S8): Enfrentamiento con la serpiente alada: desde “Un silbido agudo sonó entonces a su derecha” (p.105) hasta “lo guardó en su bolsa y empezó a roncar” (p. 105). Súmac logra vencer a la última bestia y puede obtener el agua de la laguna mágica y emprende el regreso hacia su país.

- Secuencia 9: Camino al Palacio del Inca: desde “El cántaro le pesaba tanto que casi no podía caminar” (p. 105) hasta “Pensaba solo en el pobre príncipe moribundo quien, según le habían contado, era tan hermoso y bueno” (p.106). La niña emprende el regreso y se presenta ante el palacio llevando el agua mágica, que permitirá la cura del príncipe.

- Secuencia 10: Cura del príncipe: de “El joven se hallaba tendido en su lecho, con los ojos cerrados y pálido como muerto” (p.106) hasta “recobro su precioso color rosado y ágilmente se sentó en el lecho” (p.107).

- Secuencia 11: Recompensa del Inca a Súmac: de “El Inca y la Coya sin atreverse a creer lo que veían lo cubrieron de besos” (p.107) hasta “la regia mansión que les obsequiaba, donde vivieron muy felices con su hija el resto de sus días” (p.107). El Inca recompensa a Súmac por haber curado al príncipe y le otorga la chacra solicitada y las riquezas ofrecidas.

La leyenda presenta al nivel de la *disposito* un orden natural o cronológico, ya que las secuencias están ordenadas de manera consecutiva y lineal. Por ser de esta naturaleza, la trama (presentación de los sucesos) y la fábula (reordenamiento de los sucesos) coinciden en la presentación de secuencias.

Como vemos, la trama está compuesta por once secuencias, basada en las acciones principales. Esta tiene una estructura de encadenamiento, donde sus secuencias se unen como si fueran eslabones: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11. Su composición es abierta- aditiva, ya que se pueden añadir más secuencias sin alterar significativamente su estructura narrativa. Por ejemplo, podemos adicionar más secuencias que relaten las peripecias de la niña.

Por otro lado, en el plano discursivo, el narrador es el sujeto de la enunciación discursiva, mediante su discurso enuncia los sucesos y las acciones que configuran el relato. Este se encuentra en tercera persona, por ejemplo, “Gobernaba el Imperio de los Incas un Rey que tenía un solo hijo muy hermoso y bueno” (p.101) y; presenta un punto de vista por detrás, es decir es omnisciente, conoce todo sobre los personajes, sabe cómo es la vida de la niña. En el pasaje “Su única riqueza la constituía un rebaño de llamas que todos los días llevaba a pastar” (p.101), conoce de la enfermedad del príncipe y la cura para su enfermedad: “el joven sanaría si una niña traía desde un lago muy lejano un poco de agua” (p. 101), de manera que su presencia se hace notar constantemente en el discurso. Asimismo, en cuanto a su relación con la historia, es un narrador extradiegético- heterodiegético, pues no participa directamente de la historia, su única función es la de enunciar el discurso. Además, al nivel del narratario, este solo está presente teóricamente, como narratario cero, pues no se encuentra representado lingüísticamente en el texto, porque nuestro narrador en tercera persona oculta la enunciación del narratario. Por ello, no podemos ubicar con precisión ni el espacio, ni el tiempo de la enunciación. Sin embargo, con respecto al enunciado las acciones transcurren en el día y en la noche en microespacios: la casa de la pastorcita, la laguna encantada y el palacio del Inca. Presenta una modalidad de discurso directo, nos presenta lo que dice y piensan los personajes: “Oh generoso Inca, somos muy pobres. Lo único que le pido es una chacrita para que mi padre pueda sembrar en ella” (p.107). Asimismo, hace uso de la descripción, ya que refiere a las características de los personajes, como en: “Y era en realidad, muy bonita y además muy buena aquella niña” (p.102) y descripciones topográficas: “Contemplaba una inmensa pampa de arena, en lugar de la paja en el que se había acostado” (p. 104).

Al nivel del estrato profundo nos centraremos en el análisis de los personajes, temáticas y mundo representado. En primer lugar, los personajes de esta leyenda son simples y estáticos, no sufren una transformación a lo largo de la diégesis. Súmac puede considerarse sin lugar a dudas como un personaje principal, en tanto el Inka y el príncipe se configuran como personajes

secundarios. De ahí que, abordaremos el análisis en estos personajes centrándonos en las categorías andinas.

En la sociedad incaica al ser andina, predomina la idea de complementariedad heredada desde tiempos prehispánicos, en lo que existía tanto en el aspecto humano y en el sobrenatural la combinación de dos entidades contrarias y al mismo tiempo dependientes, donde dicha combinación garantizaba el orden y la ausencia de una de estas el caos (Isbell, 1976, p. 37-56). Aplicando esta concepción a las relaciones de género establecemos un principio de dualidad, donde cada mitad que conforma un todo equivalía a un sexo: una tenía valor femenino mientras la otra lo tenía masculino. Más aún, si tomamos la simetría de espejo desarrollada por Platt y citada por Rostworowsky (figura 1), veremos que dicha relación se complejiza, debido a que se evidencian dos arquetipos femeninos y masculinos predominantes en el mundo andino: MM, relacionado con el hombre guerrero, conquistador; el FM, el hombre dedicado al culto; el MF, con la mujer guerrera y el FF, con la mujer sumisa. (Rostworowsky, 2000).



Figura 1. Simetría de espejo de Platt

De lo manifestado a Súmac las relacionamos con el arquetipo FF, de mujer sumisa; es presentada en la narración como una runa de carácter modelado, que acata las normas de comportamiento social impuesto por la comunidad. Es una niña dotada de belleza, dulce, pasiva y obediente: “Y era en realidad, muy bonita y además muy buena aquella niña” (p.101). Desempeña funciones comunales como el respeto a la naturaleza, al cosmos y practica la reciprocidad. De ahí que, es relegada de la esfera pública, debido a que su preparación está orientada al ser esposa y madre, dedicada a la realización de las labores domesticas de preparación de alimentos y cuidado de los animales.

Asimismo, es presentada como el complemento, el equivalente del runa varón, porque MF y FF se constituyen como parte de una dualidad, ya que “para el andino cada individuo tiene o debe tener pareja- sea cosa, animal, dios u hombre” (Ortiz, 2001). Ella (FF) sería el equivalente al Inca (MF), por lo tanto, no puede comportarse igual que su par, se encuentra subyugada a la

autoridad de este, porque debe aceptar de forma resignada los premios de recompensa que le dará el Inca, así ella manifieste que solo desea una chacra para poder trabajarla con su familia: “Entonces el rey ordeno que le dieran extensas tierras (...) y las grandes riquezas que había mandado ofrecer con el pregonero” (p.107). Si bien, Súmac sale del espacio íntimo, no se le permite quedarse en la esfera pública o trasgredir a su rol impuesto, porque ocasionaría un desequilibrio en la dualidad. Por ello solo debe cumplir con la misión de proteger a su señor y retornar nuevamente a casa y continuar con su vida diaria.

De lo planteado relacionamos la imagen del soberano inca con el arquetipo MM. En primer lugar, se nos muestra al inca, como descendiente directo del Dios Sol; así como el salvador, ya que por medio de él los pueblos pueden salir del estado del caos, de la barbarie, ya que es él quien mejorará la situación económica de Súmac, al haber obtenido el agua mágica: “los colmó de regalos y los invitó a entrar en la regia mansión que les obsequiaba donde vivirían muy felices” (p.107). Si bien este es configurado como un sujeto hegemónico, hombre valiente y guerrero, que encarna el poder absoluto, no se comporta como un tirano, sino todo lo contrario es benevolente con : “todas las riquezas que te obsequiara serían poca cosa para recompensarte”, utiliza la persuasión y los términos de relación de intercambio, en el que el soberano entrega conocimientos, leyes sabias, protección y riquezas a cambio de los servicios que le brindarán los runas: “Regalará el Inca tesoros, Y un gran palacio todo de oro, a la doncella bella y virtuosa, que le traiga el agua maravillosa”

El príncipe Inca es representado por el arquetipo FM, debido a su enfermedad, lo cual lo hace frágil e incapaz de continuar con el rol asignado en la comunidad. Para lograr su cura, se le permite a Súmac trasgredir su rol de FF a MF, para lograr salir y sobrevivir en la esfera pública frente a las adversidades que se le presenten con las diferentes entidades y conseguir el agua mágica. Una vez curado vuelve a establecer su rol asignado: “Bebió este un trago e inmediatamente abrió los ojos, sus mejillas recobraron color y se sentó en su lecho” (p. 107). Súmac regresa entonces a la continuidad en la esfera privada, imposibilitando así la alteración del cosmos y la llegada del caos.

En segundo lugar, la leyenda estudiada presenta diversos temas, que nos permiten interpretar los productos simbólicos del texto y que los desarrollaremos en relación con el mundo representado. Entre ellos tenemos: la comunidad andina; la cosmovisión andina, las entidades y su rol de protectores de los tesoros naturales; la añoranza del pasado histórico y la remembranza del folklore infantil.

El mundo representado en “La laguna maravillosa” es el Tahuantinsuyo o Imperio de los Incas. Este al ser andino, manifiesta claramente la convivencia de las tres pachas: kaypacha (mundo de aquí), en el que conviven los protagonistas Ukupacha (mundo de abajo), lugar de

donde provienen las entidades y el Hananpacha (mundo de arriba), lugar del Dios Sol y al que accederá el Inca al realizar buenas acciones. También se evidencia los principios que permiten el equilibrio y la armonía de la comunidad, como el de complementariedad, donde los opuestos son complementarios, tal como lo manifestamos en el análisis de los personajes donde la niña FF es el complemento del Inca MM.

La cosmovisión andina, es representada, a través de sus dioses y entidades. Estos están representados en el Dios Sol, que guía el camino de Súmac; las entidades (cangrejo negro, el lagarto inmenso y la serpiente con alas), como protectores de los recursos de la comunidad, para evitar que los recursos brindados la Pachamama se agoten o sean mal empleados. Por ello, al existir un claro propósito de curar al Inca, descendiente de la divinidad, se rinden y no imposibilitan el uso del recurso.

Otro aspecto importante, es la presencia del sentido histórico, ya que la narración se sitúa en una determinada época de nuestra historia, la época incaica, donde nos muestra lo mejor del gobierno Inca, sustentado en la sabiduría, el respeto de las leyes, la benevolencia de su soberano hacia su comunidad, la organización social y económica. Este tiene un claro propósito erradicar la idea de creer que nuestra cultura es inferior a la de la metrópoli y que podemos evocar a la historia para construir una literatura nacional.

Por último, también, evidenciamos la revaloración del folklore, a través del lenguaje con dichos propios de la oralidad; las costumbres tradicionales y las creencias, donde la oralidad se entrelaza con la escritura, en la preservación del escrito de la leyenda, que tiene como finalidad perpetuar una práctica discursiva y cultural que consolida la identidad de la comunidad.

Conclusiones

Aún resulta largo el camino por recorrer para llegar a la elaboración de una sistematización de la Literatura Infantil, replantear el lugar de literatura para niños en el canon de la literatura peruana, el cual podría establecerse con el respaldo de la comunidad académica, que revalore el estudio crítico en torno a los títulos que consideramos fundacionales.

Por ello, esta investigación basada en *Leyendas y fábulas peruanas* (1945), de Enriqueta Herrera, pretende contribuir a la crítica, a través de un enfoque hermenéutico literario, que permita la revalorización de esta en la sistematización actual empleada, porque los libros dedicados a un público infantil no solo deben ser reducidos al ámbito educativo, ya que estos responden a códigos estéticos y culturales, que les permite formar parte de esa “gran literatura”.

El proyecto establecido por Enriqueta Herrera en sus *Fábulas y leyendas peruanas* nos demuestra, que podemos forjar una literatura nacional partiendo de la originalidad, del sentido histórico y del folklore, donde predomine la oralidad; permitiendo así la construcción del pasado

prehispánico, el sueño de un mejor ciudadano mediante la educación y la lectura y la valorización de la heterogeneidad étnica inclusiva y multicultural.

En el análisis de la leyenda “La laguna maravillosa” evidenciamos discursos tomados de la oralidad peruana, que se manifiestan: en los peruanismos, en las rupturas de sintaxis y en los dichos propios, que emplean los personajes. Asimismo, en la representación de las costumbres, a través de las comidas tradicionales; las creencias en los dioses y la forma en que estos intervienen en los runas, permitiéndolos lograr sus objetivos. Todo ello, refleja nuestro acervo cultural heredado de generación en generación, que perpetua una práctica discursiva y cultural que consolida nuestra identidad, perteneciente a los miembros de la comunidad peruana, que se logrará preservar solo a través de la escritura.

En la leyenda, también observamos la presencia del sentido histórico, debido a que la narración es situada en una determinada época de nuestra historia, la época incaica, donde nos muestra lo mejor del imperio Inca, sustentado en la sabiduría, el respeto de las leyes, la benevolencia de su soberano hacia su comunidad, la organización social y económica. Todo ello, con el propósito de revalorar nuestras raíces andinas, erradicar la idea de que somos una cultura inferior o que no somos parte de nuestra comunidad; ya que, de lo manifestado pretendemos conceptualizar que todos somos miembros de una misma nación híbrida, herederos de una tradición narrativa propia.

Finalmente, manifestamos que el sistema literario peruano está estrechamente ligado a los proyectos históricos y políticos de construcción de culturas nacionales, donde los procedimientos discursivos y los mundos representados constituyen una privilegiada vía para conocer el devenir de estos proyectos; donde la literatura nacional, permita también el acercamiento al público lector infantil, a través de las lecturas locales realizadas en los hogares y escuelas, con el propósito de conocer y revalorar nuestros discursos peruanos.

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, H. (1990). Narrating the Nation. En Homi Bhabha (Ed.) *Nation and narration*. Routledge.
- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Cabel, J. (2000). Derrotero para una historia crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en el Perú. En J. Cabel, *Literatura Infantil y juvenil de nuestra América* (pp.45-52). San Marcos.
- Carvallo, C. (1947). *Rutsí, el pequeño alucinado*. Ediciones de la dirección de educación artística y extensión cultural.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector Literario*. Fondo de Cultura económica.
- Cornejo, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. (2ª ed.). Latinoamericana Editores.
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Amaru Editores.

- Espinoza, A. (1946). *Cuentos populares españoles*. El Almacén.
- Estrada, C. (2021). Aproximación crítica y analítica al libro *La literatura infantil en el Perú* (1969) de Francisco Izquierdo Ríos. *Heterogénea. Revista de Teoría y Crítica Literaria Latinoamericana*, 2, 117-137.
- Estrada, C. (2022). *Historiografía del libro de Literatura Infantil en el Perú (1920-1992)*. Editorial Bestezuela.
- García, C. (2012). *Hermenéutica literaria. Una introducción al análisis de textos narrativos y poéticos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- García, C. (2019). *Indagaciones heterogéneas. Estudios sobre literatura y cultura*. Ediciones Pakarina.
- Huamán, A. (1999). En defensa del Indigenismo. *Letras* 80(115), 1-15. <https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/letras/v80n115/a03.pdf>.
- Herrera, E. (1945). *Leyendas y fábulas peruanas*. Ministerio de Guerra.
- Herrera, E. (1948). [Carta] 1948 oct. 4, Lima [a] Gabriela Mistral, Santa Bárbara, California [manuscrito] Enriqueta Herrera Gray. Archivo del Escritor. <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/623/w3-article-140736.html>.
Accedido en 18/7/2023.
- Isbell, B (1976). *La otra mitad esencial: Un estudio de complementariedad sexual en los Andes*. Estudios Andinos.
- Izquierdo, F. (1969). *La literatura infantil en el Perú*. Casa de la Cultura del Perú.
- Moreno, A. (1994). El folclore en la Escuela. En A. Moreno, *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica* (pp. 59-90). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ortiz, J. (1945). *La canción menuda*. Colección Tierra Peruana.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Cíncel.
- Rodríguez, A. (1993). Los arquetipos del cuento popular. En A. Rodríguez, *Literatura Infantil de Tradición popular* (pp. 9-22). Universidad de Castilla- La Mancha.
- Rostworosky, M. (2000). *Estructuras andinas de poder*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Scaramutti, C. (1984). *Reflexión y crítica en torno a la literatura infantil*. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.
- Soriano, M. (1995). *Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Sosa, J. (1938). *La literatura infantil. Ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la Literatura Infantil*. Losada.
- Tubino, F. (2003). La recuperación de las memorias colectivas en la construcción de las identidades. En, M. Hamann, S. López, V. Vich (Eds.), *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana* (pp. 77-104). Universidad del Pacífico, Instituto de Estudios Peruanos.
- Villa, E. (1991). *Los mitos en la Región Andina*. Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andrés Bello.

Carta de Enriqueta Herrera a Gabriela Mistral

3659.


MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

Lima, 4 de octubre de 1948.

Exta. Gabriela Mistral.
729 East Annapolis Street.
Santa Bárbara.
California.
U S A

Querida Gabriela:

Me es especialmente grato invitarle a participar y a asistir a la Primera Exposición del Libro y Material Pedagógico Americano que se celebrará en Lima, en la segunda quincena del mes de diciembre de este año.

Desde los comienzos de la organización de este Certamen deseé escribirle pero me privé de hacerlo al carecer de datos exactos sobre el lugar en que se hallaba. Me dirigí hace muchos meses al Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile inquirendo su dirección y recién hoy he tenido el gran placer de recibir respuesta del Sub-Departamento de Informaciones.

Siempre recordamos aquí su estadía en Lima donde ha dejado una huella que nada podrá borrar.

Por correo marítimo tengo el agrado de enviarle mi libro para niñas "Leyendas y Fábulas Peruanas". Espere su opinión sobre él.

En el Ministerio de Educación estamos empeñados en la organización de una Exposición Pedagógica a la que concurrirán todos los países del Continente. Tanto los Gobiernos como los profesores particularmente, los escritores, los colegios y las editoriales así como instituciones culturales responden enviando aportes a esta Exhibición.

Nos han solicitado y hemos recibido ya de distinguidos maestros del Continente: El Padre Flannagan, Helen Keller, Laurence Pilbe, fotografías y mensajes que serán colocados en lugar preferente. Desearíamos, recordarle Gabriela que Ud. nos envíe una fotografía suya y unas líneas dedicadas a los maestros que vendrán de toda América a asistir a este Certamen, y a los niños. Usted que por tantos méritos es la Primera Maestra de América no puede dejar de hallarse presente en espíritu y en efígie, ya que son muchas ocupaciones las que le impiden asistir a este Certamen como hemos de apreciar que Ud. se digne acceder a este deseo de los maestros del Perú que es también

Anexo 2. MÉTODO DE ANÁLISIS PROPUESTO POR CARLOS GARCÍA BEDOYA MAGUIÑA
HERMENÉUTICA LITERARIA (ESQUEMA DE TRABAJO)

1. Explicación (operación de análisis inmanente)

1.1. Estrato superficial (plano de la expresión). Análisis de la dicción textual (elocutio):

- nivel fónico y gráfico
- métrica y versificación
- figuras retóricas
- estilo

1.2. Estrato intermedio (forma de contenido). Análisis de la sintaxis textual (dispositivo):

- estructuras narrativas: trama y fábula
- pragmática intratextual
- estructuras discursivas: puntos de vista, voces, espacios, tiempos, modalidades discursivas, técnicas.

1.3. Estrato profundo (sustancia del contenido). Análisis de la semántica textual (inventio):

- personajes
- temas y motivos
- campos semánticos e isotopías
- mundo representado (mundo posible)

2. Comprensión (operación de síntesis trascendente)

2.1. Síntesis del sentido inmanente

2.2. Relaciones con el contexto literario

2.3. Relaciones con el contexto cultural

2.4. Relaciones con el contexto social

GUÍA DE LECTURA DE *SUBNORMAL*, EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DE ANIMACIÓN LECTORA Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Emma Moya Mier

Tutores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

En el presente trabajo/artículo se realiza una propuesta de actividades de aula en torno al cómic *Subnormal*, de Fernando Llor y Miguel Porto, en que se cuenta de forma gráfica el acoso escolar que sufrió en su adolescencia el protagonista, el jugador de baloncesto Iñaki Zubizarreta. El hecho de que sea una historia real tiene una fuerza innegable, y además el formato visual va a resultar atractivo para el alumnado. Con las actividades, dirigidas a 3º y 4º ESO y estructuradas en 5 sesiones, se pretende tanto la mejora de la convivencia como el fomento de la lectura. Por ello, primero se sitúa la lectura como competencia clave en el desarrollo académico para luego situar la literatura y su disfrute como pieza clave en el desarrollo personal, lo que la convierte en herramienta de intervención socioeducativa. Tras repasar algunos conceptos sobre el acoso escolar y la convivencia en los centros, se expone un análisis de la novela gráfica que da paso al desarrollo de las actividades. Las conclusiones tratan sobre la utilización de esta guía en otros contextos educativos.

Palabras clave: acoso escolar, novela gráfica, animación lectora, convivencia, adolescencia.

Abstract

In the present work/article a classroom activities proposal is made around the comic "Subnormal", by Fernando Llor and Miguel Porto, which shows the bullying undergone by basketball player Iñaki Zubizarreta at high school in a first-hand account. The fact that it is a true story endows it with an undeniable force, and the visual format is aimed at making it appealing to students. Throughout the five sessions activities thought for 3rd and 4th ESO, the aim is both to improve coexistence and to encourage reading. Therefore, reading is highlighted as a key competence in academic development and then literature and its enjoyment are placed as an essential skill for personal development, which turns it into a tool for socio-educational intervention. After a revision of some concepts about bullying and coexistence in schools, an analysis of the graphic novel is made, which leads to the development of the activities. At the end of this paper/article the use of this guide in other educational contexts is discussed.

Key words: bullying, comic, cultural animation, peaceful coexistence, reading, adolescence.

Introducción

Con esta propuesta se pretende un doble objetivo: la animación lectora a través de la novela gráfica y la mejora de la convivencia. La propuesta se dirige al colectivo adolescente, ya que es en esta etapa donde decae el interés por la lectura y aumentan los conflictos de relación. Empezaremos conociendo más a nuestros destinatarios.

La adolescencia hoy

La adolescencia es una etapa clave para la formación de la identidad (autoconcepto y autoestima) en la que juegan un papel fundamental las relaciones familiares y el grupo de iguales. Además, es crucial el papel del contexto sociocultural y el impacto de las nuevas tecnologías. Es esta una etapa de la vida muy vulnerable, ya que las personas adolescentes son muy influenciables y a falta de referentes se encuentran a merced de modelos de comportamiento poco empáticos, insolidarios, basados en el consumo y en la apariencia. Por lo tanto, ante una sociedad que favorece el mirar hacia otro lado es muy importante que los educadores trabajemos la empatía y la solidaridad.

Es precisamente en la fase de la adolescencia media (Gaete, 2015) cuando el adolescente se involucra más en la subcultura de pares. La presión del grupo de iguales puede influir de forma positiva o negativa. Por este motivo es necesario trabajar el acoso escolar en el aula de forma preventiva, ya que, como veremos más adelante, para que éste se produzca hace falta un grupo de iguales que contribuya a ello. Por otra parte, en la adolescencia se forma la identidad del individuo, los valores y la ideología que le van a conformar como persona; y esto sucede a través de vivencias, de experiencias, de elecciones y decisiones no siempre meditadas. Si en el aula provocamos la reflexión sobre el buen trato o las negativas consecuencias de nuestro silencio ante el maltrato, estaremos ayudando a la formación de personalidades conscientes, empáticas y que se integren de forma positiva en la sociedad.

Importancia de la lectura

La competencia lectora es una competencia clave, no sólo para el éxito académico, sino para desenvolverse en la vida en general y para integrarse en la sociedad como adultos competentes y como ciudadanos (es decir, miembros conscientes y participativos de la sociedad). Además, la lectura puede ser algo que nos proporcione placer y entretenimiento, o evasión en caso de necesitarlo (Delgado Cerrillo, 2007). Otro beneficio de la lectura es que nos permite alcanzar conocimientos a los que no podríamos llegar de otra manera, y no nos referimos a hechos o datos, sino a la vivencia de otras situaciones que nos acerque a otras

realidades. Así, se conocen otras vidas, otras personas o personajes que ejercen de modelos en el aprendizaje vicario (Yubero et al., 2022).

Si saber leer es importante para insertarse en la sociedad, disfrutar leyendo lo es para hacerlo felizmente, o al menos con herramientas que nos ayuden a superar los problemas que vengan y a gozar de lo bueno que nos pase, como nos recuerda Michelle Petit (2019).

Para alcanzar la competencia lectora es importante la práctica, por supuesto, pero también la motivación, el gusto, la conexión con el ejercicio de la lectura. El alumnado (decimos alumnado y no personas lectoras porque el aprendizaje va a producirse en un contexto escolar) ha de encontrar en la lectura una práctica positiva, emocionante y con sentido para animarse a seguir con ella, y para una vez aprendida la tarea de descodificación, usarla para lo que uno elija: adquirir conocimientos o entretenerse. El interés y la motivación son los pilares del aprendizaje, así como la competencia lectora es el pilar del éxito académico.

En la etapa de educación secundaria nos encontramos con que, además, el alumnado está pasando un momento convulso de su vida. Entre otras cosas, decae el interés por la lectura y los contenidos del aula se alejan cada vez más de la realidad de sus vidas o de lo que les motiva e interesa. Es, por lo tanto, nuestro trabajo como docentes, y más si queremos motivar al alumnado, ofrecer lecturas que generen interés. El cómic resulta en la actualidad muy adecuado para estos fines.

Además, Sullivan et al. (2003) recomiendan utilizar el currículo para comprender y enfrentarse al acoso escolar.

La lectura como estrategia de intervención socioeducativa

Nos encontramos con que, por una parte, el fin último de la educación es el desarrollo integral de la persona y el bienestar social (Caride, 2011, citado por Yubero et al., 2022), y por la otra, la lectura es la piedra angular de la escuela ya que es la vía por la que se transmiten conocimientos y se provocan reflexiones.

Los textos literarios, además de aportar belleza y ser por ello un valor en sí mismos, amplían el proceso formativo. En la narrativa encontramos sucesos, decisiones, y especialmente personajes con los que uno puede sentirse identificado y que se produzca así el aprendizaje vicario. Los modelos de referencia son importantísimos en la conformación de la personalidad, y estos modelos existen en la vida real (los adultos que rodean al niño y al adolescente) y en la ficción, en la narrativa. Los hallamos en las series, en las películas, en las novelas juveniles, en las redes sociales... e influyen en nuestras actitudes y comportamientos, y en nuestros juicios morales (Borgia y Myers, 2010, citados por Yubero et al., 2022).

Al utilizar *Subnormal* en el aula estamos poniendo en práctica estas cuestiones. Además de generar un gran impacto visual debido a las ilustraciones, va a generar mucha empatía por tratarse de una historia real. También proporciona un protagonista con el que es fácil identificarse, por tener la misma edad y compartir el mismo contexto (el escolar). Esto facilita que el alumnado se ponga en el papel de Iñaki como víctima de acoso; pero también en el papel de observador inactivo y comprenda la diferencia entre actuar y no.

El valor pedagógico de la lectura está en las experiencias narradas, reales o ficticias, que nos abren expectativas de la vida y nos pueden fortalecer personalmente, ofreciendo posibilidades de aprendizaje social y de desarrollo personal (Cerrillo y Yubero, 2015). Los libros presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas, que no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad. Las obras literarias plantean distintos conflictos sociales y culturales que permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una activación que puede ayudar a conocer, entender y o sobrellevar los propios conflictos (Larrañaga et al., 2015).

El cómic en el aula

Como se ha dicho, durante la adolescencia y en la etapa de la secundaria, decae el interés por la lectura de los chicos y chicas en favor de otras actividades de ocio (informe anual de la FGEE, 2021), por lo que si pretendemos que se recupere o que se genere, tendremos que ofrecer lecturas que despierten especial interés y resulten motivadoras. Aquí el cómic se torna herramienta imprescindible en la animación lectora y en la educación literaria, ya que se presenta como formato novedoso e incluye temáticas que no suelen estar presentes en el aula o en las lecturas que habitualmente se trabajan.

La narrativa en viñetas, la secuenciación, el predominio de lo visual sin que por ello se pierda narrativa, el diálogo en bocadillos, la acción por encima de la descripción... Todos estos elementos resultan novedosos a la par que interesantes para el lector o alumno adolescente que está sintiendo rechazo por formas literarias clásicas frecuentemente asociadas a lo obligatorio o a la clase de lengua. A los que ya conocen el mundo del cómic, o del manga, les supone un incentivo y además les sitúa en un papel protagonista.

Por otra parte, el cómic, debido a su alta carga visual, genera mayor empatía y por ello resulta muy adecuado para tratar temas (como el que nos ocupa) en los que queramos que el público destinatario se identifique con el colectivo cuya situación queremos visibilizar.

Ibarra y Ballester (2020) ya defienden el uso del cómic en el aula como parte de la educación literaria, ya que uno de sus objetivos esenciales es la formación de lectores (y el cómic contribuye a ello de forma muy importante). Además, ésta ubica al discente en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y atiende a su aprendizaje significativo desde el contacto directo con la obra literaria y su implicación en la interpretación del texto, otra cuestión para la que el cómic se revela especialmente útil.

Otro motivo, añaden, es que ayuda a generar placer lector, lo que resulta necesario para hacer de la lectura un hábito de vida y no de vida escolar. Ambos profesores nos animan a superar los prejuicios que el cómic pudiera generar e incluirlo en el corpus de lecturas debido a sus múltiples beneficios. Uno de ellos es sin duda, que hace que el lector o lectora participe de forma activa en la construcción de significado y requiere una forma de lectura diferente a la meramente textual.

El cómic ha ido progresivamente conquistando la atención de los especialistas en didáctica de la lengua, ya que es un poderoso instrumento para la adquisición y desarrollo de las competencias lectora y literaria y la formación del hábito lector. El cómic potencia la vertiente lúdica de la experiencia lectora (Ibarra y Ballester, 2020).

Por otra parte, el cómic como parte de la literatura que cumple las funciones señaladas por Colomer (1999, citado por Ibarra y Ballester, 2020, a partir de Bettelheim): acceso al imaginario colectivo, aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos y socialización cultural. Con *Subnormal* se ve esto de forma muy clara.

Por último, y siguiendo a Maldonado y Gutiérrez-Zornoza (2022), sabemos que la investigación ha demostrado que los cómics son herramientas útiles para trabajar con adolescentes, especialmente para la educación en valores (que es el caso que nos ocupa) y la creación de una ciudadanía crítica, ya que les resulta un medio muy atractivo.

Acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno complejo en el que intervienen varios factores y que implica a varios agentes. Mucho se podría discutir y escribir sobre ello, desde la conceptualización hasta lo que deberíamos hacer como sociedad y como miembros de la comunidad educativa; sin embargo, no es este el espacio para tales reflexiones. Nos limitaremos en este trabajo a acotar el fenómeno con una definición que nos permita desarrollar la guía de lectura. Seguiremos a Díaz Aguado (1996, 2006).

El acoso escolar es un tipo específico de violencia, que se diferencia de otras conductas violentas que puntualmente el alumno puede sufrir o ejercer en un determinado momento, por formar parte de un proceso con cuatro características que incrementan su gravedad:

- Suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas...
- No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo.
- Lo provoca un individuo, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y que no puede salir por sí misma de esa situación.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas, sin intervenir directamente.

El acoso escolar tiene graves consecuencias tanto en la víctima como en los agresores, en los cómplices, los espectadores, el entorno y el resto de la sociedad.

Entre las características de los acosadores encontramos dos que especialmente preocupan en los cursos más agitados, como son 3º y 4º ESO, y que motivan este trabajo y el uso del cómic *Subnormal*, contado en primera persona. Una es la falta de empatía y las dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Gracias a la historia de Iñaki, el alumnado podrá conocer y experimentar las vivencias de una víctima, y aumentar así su capacidad de empatía. Utilizando este cómic hacemos un trabajo preventivo. La otra característica es la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración y la escasa capacidad de autocrítica; características que encontramos precisamente en las edades de los cursos con los que se va a trabajar, debido a los procesos de maduración del cerebro.

También Sullivan et al. (2003) nos indican que el acoso escolar llega a su punto álgido al principio de la adolescencia para posteriormente disminuir. Aunque el acoso disminuye en su conjunto, a medida que los chicos se van haciendo mayores las agresiones físicas son menos frecuentes, pero aumentan los métodos indirectos verbales y no verbales. Si la intimidación continúa hacia el final de la adolescencia suele ser de forma grave y con menor empatía por parte de los agresores más mayores hacia sus víctimas.

Por supuesto, si contemplamos el acoso como el fenómeno complejo que es, nos decantaremos por un enfoque ecológico y basado en la teoría de sistemas, tal y como hacen López y Sabater (2018). El trabajo con *Subnormal* debe entenderse como una pieza más dentro del conjunto de acciones para la mejora de la convivencia que pueda implementar un centro educativo, y destinado a causar impacto en el grupo clase.

Convivencia

Como profesores, como adultos, tenemos el deber de proteger a las personas más vulnerables y de no perder de vista el carácter compensador de desigualdades de la escuela en la que trabajamos. Por ello, contribuir a una convivencia positiva es una parte fundamental de nuestro desempeño profesional. El buen clima de centro y de aula, además de ser un derecho del alumnado, trae consigo grandes beneficios para el desarrollo personal y para el aprendizaje.

Leyendo y compartiendo *Subnormal* en el aula de 3º y 4º estaremos previniendo el maltrato entre iguales y contribuyendo a un clima saludable de convivencia al mostrar modelos de buen trato al alumnado (en este caso, mediante profesores y compañeros que se preocupan y ocupan de lo que sucede).

Sullivan et al. (2003) resaltan el papel de la escuela y del profesorado cuando desarrollan el enfoque escolar general (aunque aquí seguimos el modelo integral de Torrego, 2006), ya que no hay que tratar el acoso escolar como el conjunto de agresiones que sufre una víctima, sino tener en cuenta en qué ambiente se llega a producir, en qué contexto, qué es lo que lo permite. De hecho, en el desarrollo de las fases del acoso, una que resulta crucial es la llamada “probar la temperatura del agua” que es cuando el acosador realiza una acción que debería tener respuesta, y al no encontrarla, continúa o aumenta el grado de acoso.

Centrándonos en el aula, el papel del docente es fundamental, al ocuparse de construir un espacio seguro en sus clases. El hecho de trabajar el cómic *Subnormal* dará a los estudiantes una idea clara de lo que se espera de ellos, lo permitido y lo no permitido, lo que se debe y no debe hacerse.

Por otra parte, sabemos que en la mayoría de las situaciones de acoso el poder real radica en el grupo de iguales ya que la intimidación es normalmente una actividad de grupo. Con la historia de Iñaki contribuiremos a que el alumnado, a nivel individual, no sea un futuro “compinche” y sí una persona que actúe a favor del vulnerable.

Si el grupo de iguales rechaza el acoso, el viento que lo empuja dejará de soplar y éste no podrá seguir avanzando.

La función de la escuela es educar, naturalmente, pero trascendiendo la mera transmisión de conocimientos para formar ciudadanos libres y autónomos, que se integren en una sociedad plural y democrática. Por lo tanto, formar parte de un buen clima de convivencia es importantísimo, ya que, en el centro educativo, además de los contenidos curriculares se va a producir un aprendizaje crucial: el de la interacción respetuosa entre iguales, el de formar parte de un conjunto que nos enriquece.

Para combatir la intolerancia y la desigualdad es decisivo el papel de la educación (Díaz Aguado, 2006), haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso. Con este objetivo

construimos una escuela inclusiva, donde todos tienen cabida, donde todos y todas participan, nadie está excluido. El acoso escolar es una forma, quizá extrema, de exclusión; así que una buena forma de hacer escuela inclusiva es prevenir situaciones de desigualdad o de acoso.

Ya está comprobado (Díaz Aguado, 2006) el impacto de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores y cómo afecta al desarrollo de las competencias la interacción con el profesor o profesora y con el grupo de iguales. Prevenir el acoso escolar no sólo es trabajar para los grandes fines de la educación que figuran en todas las leyes, sino también una forma de garantizar el éxito académico de nuestros chicos y chicas.

Como afirma Caride (2004, citado por Larrañaga et al., 2015), es necesario “promover una acción-intervención educativa que dé respuesta a las necesidades y a los problemas que surgen de la convivencia social”, ajustándonos a la realidad sociocultural de cada momento.

Motivar al alumnado

Siguiendo a Torrego (2006) y su modelo integrado de mejora de la convivencia, uno de los ejes es motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. Recordemos además la necesidad de tratar el acoso escolar desde el currículo.

Cuando trabajamos con el cómic o novela gráfica, estamos introduciendo en la clase de Lengua y Literatura un elemento altamente motivador, por lo novedoso y por lo accesible. Si además promovemos el debate sobre el contenido del cómic trabajamos la resolución de conflictos (y si es colectiva, mejor) y también el diálogo, la comunicación, y la interacción positiva entre alumnado y profesorado y entre los propios alumnos; cuestiones ambas que contribuyen a mejorar la convivencia y a prevenir el acoso escolar.

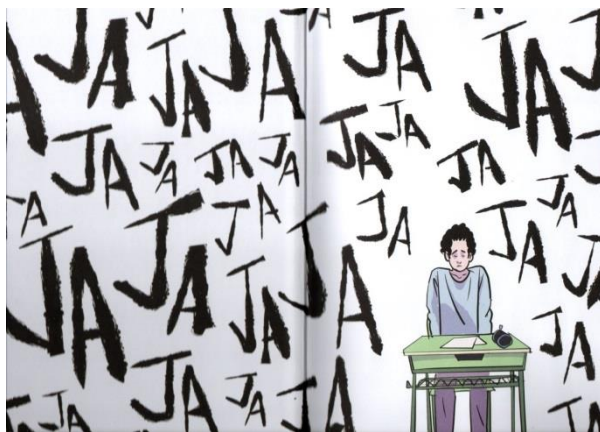
Material

Subnormal, una historia de acoso escolar, se publica en agosto de 2020 de la mano de la editorial Panini, a color y en tapa dura. Hoy en día la podemos encontrar o encargar fácilmente ya que se ha editado por segunda vez. Tiene 152 páginas y es de tamaño mediano (17x26cm). El título no deja lugar a dudas sobre el tema, y nos cuenta la historia en primera persona y basada en hechos reales de Iñaki Zubizarreta, que sufrió acoso escolar durante su adolescencia.

Fernando Llor es un laureado guionista gallego (encontramos más información en la tebeosfera: https://www.tebeosfera.com/autores/llor_fernando.html) y ha sido el responsable de trasladar al papel las vivencias de Iñaki, que recogió durante sucesivos encuentros y entrevistas. Miguel Porto es un historietista e ilustrador (de nuevo, encontramos información más abundante en https://www.tebeosfera.com/autores/porto_hermida_miguel.html) que se ha encargado de las imágenes de esta obra.

Estructura narrativa

Al coger el cómic para analizar su estructura narrativa nos fijamos en las guardas, en las que el Iñaki adolescente está rodeado de unas risas que llenan todo el espacio y casi le igualan en tamaño, mientras él se sienta cabizbajo en una de las inconfundibles mesas verdes de instituto. Como hemos dicho, el tema de la novela está claro desde el principio.



Tras esto, la primera imagen que vemos es la de Iñaki adulto y fuerte, como jugador de baloncesto profesional, haciendo un mate con un balón que parece salir de su terrible pasado. Una idea central y fundamental de esta obra, y que la hace tan adecuada para tratar al acoso escolar, es que el protagonista se muestra como víctima que supera el trauma y logra tener una vida adulta satisfactoria.

Después del prólogo escrito de José Luis Córdoba nos encontramos con una página ilustrada que hace también las veces de prólogo. Así como en la obra se va a mantener el diseño de página más habitual del cómic, viñetas rectangulares sobre fondo y márgenes blancos, aquí (y después cuando se vuelva a este momento de la historia) nos encontramos con algo distinto. El fondo de la página es una ilustración sobre la que se sitúan las viñetas. En ella vemos a Iñaki al borde de los acantilados de Getxo, a punto de tirarse y pensando en los insultos y el desprecio que recibe. Predomina un color azul grisáceo, oscuro, propio de los días de tormenta o de las noches oscuras del alma. De forma cinematográfica se enfocan los pies de Iñaki, su puño apretado, su cara de sufrimiento. Si quisiésemos hablar con el alumnado de la relación entre cómic y cine, este sería también un buen comienzo.

Para organizar las actividades de esta guía de lectura, se ha dividido el cómic en cuatro partes. Como hemos dicho, vamos a conocer en primera persona el acoso escolar que sufre Iñaki, un adolescente de una pequeña localidad del País Vasco. Veremos la escalada de violencia que padece, empezando por los insultos y terminando con una grave agresión; mientras conocemos un poco el ambiente social y familiar hasta llegar a la cuarta parte.

Primera parte

A modo de introducción, se plantea el problema que hay en el centro escolar, conocemos a los implicados y también otros ambientes en los que vive Iñaki y las personas que le rodean.

A la entrada del instituto, alumnos de diferentes cursos se ríen de nuestro protagonista, le hacen gestos y burlas, le ponen un mote. Él destaca por su altura, y vemos que, por su carácter (y circunstancias) no devuelve las bromas ni aumenta la violencia, a pesar de ser más grande y más fuerte.

En casa encontramos un ambiente positivo y de cuidados, padres presentes y preocupados y un hermano pequeño que le idolatra. Hay que destacar la figura del cómic dentro del cómic, ya que ambos hermanos utilizan el dibujo para expresarse: Iñaki se dibuja a sí mismo como un monstruo, pero su hermano lo ve como un superhéroe. Intuimos que hay una situación de tristeza, ya que la madre se queda ensimismada y se le quema el guiso, y al advertirlo el padre ella se muestra angustiada. Iñaki se da cuenta porque se levanta y los ve abrazados en la cocina. En esta sucesión de viñetas se utilizan colores más oscuros y apagados, y la viñeta final no tiene bordes, se funde con la página.



Cuando más adelante, realizando actividades con el alumnado, surja el tema de por qué Iñaki no se defiende de sus acosadores o no cuenta nada en casa, habrá que analizar sus circunstancias. Si visionamos esta entrevista, veremos que la familia había perdido dos hijos e Iñaki no quería causar más tristeza. Entrevistas a Iñaki Zubizarreta: programa BBVA “aprendemos juntos”
<https://www.youtube.com/watch?v=gODzdiZ4Gj8>

En el centro escolar conocemos al principal acosador, el que va a liderar los ataques a Iñaki y del que poco sabemos (pues no es esta una obra para analizar su papel, sino para dar visibilidad a la víctima). En esta primera parte, añade a los insultos y bromas unas agresiones leves de las que es testigo la profesora. Ella, que contribuye al acoso ya que le ridiculiza en clase y se da cuenta de su extraño comportamiento (al retrasar su salida del aula para no encontrarse con los otros chicos), decide llamar a los padres. Para nuestro asombro, le quita importancia a lo que está sucediendo y decide que sea Iñaki el que se quede en clase durante los recreos. También

vemos en esta primera parte de la historia que los compañeros se meten con nuestro protagonista a través del teléfono móvil, factor siempre presente en las formas de acoso actuales y que los chicos y chicas utilizan con frecuencia e inconsciencia.

Segunda parte

Asistimos a una escalada de la violencia hacia Iñaki y conocemos otros ambientes y personas. Como hemos dicho, los ataques hacia Iñaki se hacen más violentos, más frecuentes y salen del centro educativo. Así, un día en el que se encuentra jugando al baloncesto él solo en el parque, el acosador y sus secuaces se meten con él de forma muy agresiva. Afortunadamente, unos desconocidos que pasan por allí intervienen. En el centro escolar siguen los insultos y las bromas, en clase y a través de las redes sociales, y la profesora continúa contribuyendo a ello. Las situaciones más graves, donde vemos a Iñaki más vulnerable, están dibujadas directamente en la página, sin recuadro de viñeta que las contenga.



Un día de camino a casa, los acosadores agreden a nuestro chico hasta hacerlo vomitar. Los momentos de la agresión están dibujados en rojo y nuevamente, al pasarlo mal, se pierde el borde de la viñeta. Sus padres se dan cuenta de que algo pasa porque llega tarde a casa, y el padre le ofrece apoyo, aunque Iñaki no cuenta nada. Cada vez sentimos a este adolescente más cerca, la empatía nos inunda, y resulta imposible no sentirse triste con esta historia.

En esta segunda parte conocemos una faceta de la vida de Iñaki que es positiva y que va a ser (también) su salvavidas, es el baloncesto. Vemos un buen ambiente, compañerismo, y un entrenador que va a ser una figura de referencia. En esta parte de la obra se reflejan los factores de protección, en este caso la familia y el deporte. Esto nos da pie a trabajarlos en clase, pues resultan algo fundamental en el desarrollo personal.

Tercera parte

Agresiones graves y punto de inflexión. Esta es la parte más dura de la novela, a la que cuesta enfrentarse y a la que no queda más remedio que mirar a la cara. La profesora continúa con su horrible trato hacia Iñaki, incluso le expulsa de clase. Una vez en el pasillo, se encuentra con los matones que le vejan de manera terrible (ya que él se niega a comprar tabaco para el líder, en las historias de acoso es frecuente que este empeore cuando el agresor siente que la víctima cuestiona su autoridad). Nos vamos a encontrar con que al alumnado le impacta mucho esta parte, los más empáticos lo pasan mal y no les gusta. Aquí va a ser muy importante que estemos atentos como profesores, que animemos a seguir con la actividad y si es necesario que recordemos que Iñaki es un adulto funcional.

Tras lo ocurrido, Iñaki va al acantilado y piensa en suicidarse. Este es un punto de inflexión en su historia, ya que decide vivir y hacer frente a los acosadores. Los autores nos sitúan otra vez en el paisaje que conocimos en el prólogo, pero tras ese angustioso momento sale el sol y vemos a nuestro protagonista determinado y comprometido con la vida. El tema del suicidio está muy presente en los medios de comunicación y es una preocupación entre los adolescentes, por ello debe dejar de ser un tabú. Es necesario dar en clase espacio para que expresen sus dudas, preocupaciones y temores, y para estar muy atentos a sus reacciones.

En esta parte sigue presente el baloncesto como fuente de alegrías para Iñaki.

Como hemos comentado, ha decidido hacer frente a los agresores, y la siguiente vez que es atacado devuelve el golpe. Ante el puñetazo, tanto el líder de los acosadores como sus compinches propinan una paliza a Iñaki que le causa graves lesiones y tiene que ser atendido en el hospital. El padre va a buscar a los causantes del daño, y encuentra al líder, al que amenaza. Como no podía ser de otra manera, éste resulta ser un cobarde y se amilana ante la presencia de un adulto fuerte. Este momento de la historia también va a generar controversia entre el alumnado: ¿Es la violencia la solución? ¿No sentimos acaso grandísima empatía con el padre? ¿Cómo actuar? Son interrogantes a los que podemos dar respuestas a través de un debate organizado.

Cuarta y última parte

La acción se sitúa en el presente, en el futuro del Iñaki adolescente, y le vemos como adulto. Como hemos dicho, esta parte del cómic nos presenta brevemente al Iñaki adulto, ya pasada su etapa de deportista profesional. Trabaja como masajista, tiene amigos, mantiene buena relación con su familia... Podemos decir que ha hecho su vida. Sin embargo, estamos en 2004 y el joven Jokin Ceberio, que vive una situación similar a la que hemos conocido, sí decide terminar con su vida de forma similar a la que pensaba hacerlo Iñaki. Este hecho, del que se hacen eco los medios de comunicación y que causa un fuerte impacto en la sociedad, remueve

todos los recuerdos y desata la ira de nuestro protagonista. Quiere vengarse y causarle daño a la profesora, a la que sigue; pero cuando está a punto de agredirla, recapacita con un bello “este no soy yo”. En unas viñetas aún teñidas de oscuridad, Iñaki va al acantilado y se libera de su rabia. Allí recoge al Iñaki adolescente, al que lleva de paquete en la moto, y vemos su cara llena de paz. Miguel Porto y Fernando Llor escenifican de manera preciosa la reconciliación con el pasado. Puede ser que a algún alumno o alumna se le escape la metáfora, y podemos dejar que otros compañeros la expliquen y la analicen así de forma natural.

Por último, en el epílogo, conocemos a Iñaki que nos cuenta él mismo cómo ha surgido este cómic y al texto le acompañan fotografías de su vida.

Guía de lectura: actividades

Una vez que conocemos la obra y hemos decidido compartirla en clase e involucrar al alumnado, con el objetivo de visibilizar el acoso escolar y también de motivar a la lectura utilizando el cómic, tenemos que tener todavía dos cuestiones en cuenta antes de empezar:

Dado que vamos a trabajar un tema delicado y sensible, es aconsejable conocer bien al grupo y haber generado ya un clima de confianza. Es más que probable que entre los chicas y chicas alguno haya vivido una mala experiencia y no lo haya contado o no lo sepamos. Además, y teniendo en cuenta que en estas actividades vamos a charlar con el grupo, dispondremos las mesas y sillas del aula de modo que lo permitan.

Estas actividades se estructuran en 5 sesiones de 50 minutos cada una y en ellas se comenta una parte de la historia, que puede leerse en el aula o con anterioridad.

Primera parte: introducción

Empezamos anunciando que vamos a leer un cómic en clase, preguntando al alumnado si han leído alguno, si los conocen, si los recomiendan... Aprovechamos para recordar algunas infancias, para mostrar o recomendar otras obras y para dar espacio a que algún alumno o alumna hable de manga.

Tras esto mostramos la portada al grupo, ya que el tema está en el propio título les haremos las siguientes preguntas: ¿Qué esperas encontrar? ¿Por qué crees que hemos escogido este cómic como lectura?

Además, preguntaremos: ¿Qué sabes del acoso escolar? y pondremos en común las respuestas sin valorarlas ni indicar si responden al concepto o no. Puede que alguien cuente alguna experiencia vivida, como víctima o como testigo; lo que nos puede dar pie a ofrecer en privado la ayuda de Orientación si fuese necesario.

En esta sesión pediremos al alumnado que investigue en casa sobre su nombre: quién se lo puso, por qué, qué significado tiene. Todas estas cuestiones son muy emotivas y motivadoras para ellos.

Segunda parte: el inicio. Desde el principio hasta la llamada de la profesora

Vemos que lo primero que le sucede a Iñaki es que le ponen un mote. Le hemos pedido al alumnado que investigue sobre su nombre ¿Quién se lo puso? ¿Por qué? ¿Tienen algún apodo cariñoso en casa o entre amigos? Pondremos en común estas anécdotas de la vida cotidiana y valoraremos su significado. Distinguiremos el mote que molesta del apodo cariñoso. Pensaremos en qué busca una persona que se cambia de nombre. Si surge la cuestión de la transexualidad es una magnífica ocasión para hablar de igualdad.

También plantearemos las siguientes cuestiones:

¿Por qué crees que se meten con Iñaki?

¿Qué te gustaría que hiciese la profesora? ¿Qué harías tú? ¿Qué harías como padre?

Describe los lugares y las personas que aparecen

Elabora una lista de situaciones en las que Iñaki es agredido

A estas actividades podemos darle forma de ficha y que se realicen en pequeño grupo para su posterior puesta en común (en la siguiente sesión). Usaremos técnicas de aprendizaje cooperativo para ello y al quedar registro escrito nos aseguramos de que permanece para su utilización. Otra actividad interesante para conocer el contexto de la obra es pedir al alumnado que busque hechos importantes alrededor del año 1985, las películas que se estrenaron o la música que sonaba.

Tercera parte: reflexión. El acoso escolar. Hasta que el padre va a buscar a Iñaki

Pondremos en común lo anterior. Es hora de hablar del acoso escolar, explicar en qué consiste y qué agentes están involucrados. Aquí no se trata de “corregir” las actividades, sino de identificar situaciones y agentes. Es muy importante señalar a la mayoría silenciosa o indicar cómo el agresor avanza en su acoso porque nadie lo para o percibe inmunidad.

Tenemos una lista de situaciones negativas para Iñaki, vamos a elaborar una de situaciones positivas. Estos factores de protección van a resultar cruciales en la vida del protagonista y es importante que el alumnado conozca los suyos, por ello, pediremos a los chicos y chicas que hagan su lista de situaciones, personas o actividades que les hacen sentir bien. Le daremos valor a ello, y dejaremos la puerta abierta al agradecimiento.

En esta sesión presentaremos a Fernando Llor, el guionista, y daremos a conocer su trabajo.

Cuarta parte: consecuencias del acoso escolar

Dado que esta es una parte que causa gran impacto entre el alumnado, permitiremos que expresen cómo se han sentido. Es un buen momento para observar sus reacciones, detectar a las personas sensibles o las que tienen que incrementar su empatía.

Al hablar del suicidio adolescente, además de utilizar siempre información rigurosa y ofrecérsela al alumnado, comentaremos quién fue Jokin Ceberio y recordaremos a Celia Cavia (una chica que se quitó la vida en Santander durante el curso 19/20).

Plantaremos ahora dos actividades de escritura:

Redactar un párrafo sobre el papel del deporte en la vida (propia, o en la de Iñaki).

Opinar sobre la frase “la violencia sólo genera violencia” y el momento en el que el padre de Iñaki encuentra al matón.

En esta sesión presentaremos a Miguel Porto, el ilustrador, y daremos a conocer su trabajo. Si algún alumno es aficionado al cómic o al manga puede proponer ilustradores de su gusto y aportar alguna obra para la siguiente sesión.

Quinta parte y final

Recordaremos brevemente la vinculación de los colores a la expresión de las emociones. Pediremos a los chicos que en parejas busquen viñetas o escenas donde esto se refleje: la casa de Iñaki, cuando sufre una agresión, cuando juega al baloncesto, cuando está triste o cuando está enfadado...

También podemos proponer que analicen la expresión facial de esas viñetas ¿cómo están las cejas? ¿Cómo está la boca? Y que intenten dibujar y colorear distintas situaciones imaginadas (o vividas). Podemos ampliar esto y trabajar en coordinación con la asignatura de EPVA (plástica).

Por último, leeremos juntos el final y daremos una explicación colectiva a qué significa que Iñaki de mayor se lleve de paquete en la moto a Iñaki de pequeño. Esto es importante por dos motivos: hay alumnos que no van a entender la figura, y así cerramos la actividad de una forma positiva.

Conclusiones

Muchas son las cuestiones que se han quedado en el tintero, ya que *Subnormal*, como novela gráfica, ofrece diversas posibilidades de trabajo en aula. En este trabajo, aunque se ha tenido en cuenta la perspectiva de género, no se cuenta con actividades explícitas de reflexión dentro de las sesiones. Sería muy interesante cuestionar el vínculo violencia – género – figura del acosador ya que haría que el alumnado se replantease muchos prejuicios y estereotipos al respecto.

También podría ampliarse el trabajo a otras obras relacionadas con el acoso escolar, como por ejemplo la novela *Invisible* de Eloy Moreno, que trata también el suicidio como consecuencia o la serie *Por trece razones*. El álbum ilustrado *Nombres robados* de Josep Antoni Tassies, añadiría jugosas reflexiones sobre la importancia del nombre, y la visibilización del apodo como primer escalón de un posible acoso, ayudaría además a no normalizar esta conducta.

Estas sesiones de trabajo están pensadas para un entorno escolar, para desarrollarse en un instituto de enseñanza secundaria por un profesor o profesora. Sin embargo, son fácilmente exportables a otros contextos, como el no formal. Con *Subnormal* pueden llevarse cabo estas sesiones tanto en ludotecas como en centros de menores. Sirvan estas páginas de cruce de caminos entre profesores y trabajadores o educadores sociales, ya que su interés es el mismo: el bienestar de la adolescencia.

Referencias

- Cerrillo, P.C. y Yubero, S. (2015). *Literatura, emociones y creatividad*. Fundación Botín
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos*, 3, 39-53.
- Díaz Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Pirámide.
- Díaz Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Federación de Gremios de Editores de España (Ed.) (2023). *Informe sobre el sector editorial español año 2021* <http://bitly.ws/FftS>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G. de la Maya Retamar y M. López Pérez (coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos, temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons.
- Larrañaga, E., Acosta, M. y Yubero, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 71-85.
- López Hernández, L. y Sabater Fernández, C. (2018). *Acoso escolar, definición, características, causas y consecuencias, la familia como agente clave y prevención e intervención ecológica*. Pirámide.
- Maldonado, M.J. y Gutiérrez-Zornoza, M. (2022). Lectura de cómics para el bienestar de los adolescentes en acogimiento residencial. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2741
- Petit, M. (2019) *Somos quizá ante todo animales poéticos*, conferencia en el Congreso Internacional Sociedad y Cultura Letrada, Cuenca, España.
- Sullivan, K., Clearly, C. y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria, el acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC Educación.
- Torrego, J.C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia, estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Grao 227.

Yubero, S., Larrañaga, E., Sánchez-García, S. y Navarro, R. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.23133

**BIBLIOTECAS PREESCOLARES EN EL PERÚ:
¿UNA OPORTUNIDAD DE LECTURA EN FAMILIA EN LA ESCUELA?**

Fany Luisa Saavedra Hidalgo

Tutoras: Raquel Gómez Díaz y Araceli García Rodríguez (Universidad de Salamanca)

Resumen

El presente trabajo trata el tema del fomento del hábito lector desde las bibliotecas preescolares. Si bien la biblioteca escolar suele ser considerada el primer espacio de encuentro -fuera del hogar- en la experiencia lectora para los niños, en este trabajo se propone que las bibliotecas preescolares (aun en ciernes y cuando disponen de un mobiliario, colección y sobre todo de actividades y objetivos dirigidos a su formación lectora) sean consideradas como espacios de interacción entre la lectura, la familia y la comunidad educativa; este es uno de los objetivos que buscamos cumplir. En este sentido revisaremos cifras estadísticas de los estudiantes matriculados en la etapa inicial (3-5 años) en el sistema educativo en los años 2020 en Perú y los resultados acerca de las características del comportamiento de las personas de 0 a 17 años publicados recientemente, a fin de reconocer y presentar las prácticas que hemos observado ocurren en el contexto peruano entre la familia y los niños en edad escolar. Con esta revisión presentamos nuestras reflexiones finales sobre su importancia, posibilidades e impacto social y educativo que se lograría desde una mirada transformadora acerca de las bibliotecas preescolares y la lectura en nuestra sociedad.

Palabras clave: Lectura; Biblioteca infantil; Biblioteca escolar; Literatura infantil y juvenil

Abstract

This paper deals with the issue of promoting the reading at early years. As we know the school library is usually considered the first space -outside the home- in the reading experience for children. In this research we proposed at preschool libraries (even when they are budding and when they have furniture, a collection and activities and objectives aimed at their reading training) been considered as spaces for interaction between reading, the family and the educational community; this is one of the objectives that we seek to achieve. In this case, we will review statistical data of students enrolled in the preschool age (3-5 years) in the educational system in the years 2020 in Peru and the results of the behavioral characteristics of people from 0 to 17 years old published recently, in order to recognize and present the practices that we have observed occur in the Peruvian context between the family and school-age children. With this review we present some final reflections on its importance, possibilities and social and

educational impact that would be achieved from a different perspective on preschool libraries and reading in our society.

Keywords: Reading; Children's library; School libraries; Children's and youth literature.

Introducción

El presente trabajo de fin de máster es presentado para obtener el Máster en Promoción de la Lectura y Literatura infantil, y lleva por título *Bibliotecas preescolares en el Perú: ¿una oportunidad de lectura en familia en la escuela?* Tiene como objeto de estudio a las bibliotecas preescolares y su importancia como espacio de iniciación lectora.

Hablar del proceso de formación lectora en el Perú ha sido por largos años, un tema de conversación, investigación y desarrollo aún pendiente. En ese sentido y tras una revisión de las investigaciones realizadas sobre bibliotecas escolares -donde se encuentra valiosa información, histórica, recopilatorio de normas y directrices, así como estadísticas que presentan un mapeo detallado del desarrollo de las bibliotecas escolares en Perú hasta la década de los 90- podemos afirmar que tales trabajos han estudiado una biblioteca escolar dirigida al nivel primario y secundario, dejando de lado, quizás por falta de interés o no mención en la normatividad, las bibliotecas del nivel preescolar las cuales aun siendo pocas, figuran en las estadísticas del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

Por otro lado, la reciente publicación en el Perú de la Encuesta Nacional de Lectura (2023), brinda información relevante para sustentar nuestras reflexiones en torno a la lectura en la edad preescolar, al mostrar algunos datos de interés acerca del estado de las bibliotecas en las Instituciones Educativas (IE) donde estudian los hijos de los encuestados.

Estos indicadores cuyos datos nos revelan un interés y necesidad real por la lectura en familia, nos plantea la siguiente pregunta: ¿pueden las bibliotecas preescolares ser un espacio de iniciación lectora en familia y la comunidad educativa? Responder esta interrogante será nuestro objetivo y para ello tomaremos algunos datos estadísticos (MINEDU, 2020), que nos permitirán realizar una reflexión cualitativa para presentar al Estado y comunidad, cómo las bibliotecas preescolares (casi invisibles pero necesarias) pueden aportar en el inicio y encuentro de los estudiantes hacia el camino lector, y en el desarrollo de competencias y hábitos que favorecen sus procesos de aprendizaje, así como la manera de relacionarse integralmente con su entorno familiar, social y cultural.

El trabajo que aquí se presenta está estructurado en cuatro apartados. En la introducción se establece el contexto, y la estructura del trabajo. A continuación, se declara el objetivo y la metodología seguida en el mismo. En el siguiente apartado se describen los conceptos de lectura, infancia y bibliotecas en Perú ya que, si bien existe una evidente relación comprobada

entre estos agentes que intervienen en el proceso de formación lectora, resulta de interés iniciar la investigación presentando la perspectiva de interrelación que puede propiciarse incluso desde una edad tan temprana.

El tercer capítulo recoge el estado más reciente sobre de las bibliotecas escolares en el Perú; en este acápite presentaremos datos históricos, estadísticos y normativos procedentes de investigaciones realizadas en torno a la biblioteca escolar en el Perú y de aquellas elaboradas por el MINEDU. En el cuarto se reflexiona sobre la experiencia de la lectura en familia con el análisis de un estudio piloto desarrollado en la zona andina del Perú, donde se viene trabajando con niños de la edad preescolar y sus familias desde la escuela, siendo esta es la única experiencia sistematizada y documentada que hemos encontrado debidamente descrita, en contraste con otras experiencias que todavía no han sido estructuradas.

El trabajo finaliza con las reflexiones finales sobre la propuesta realizada y se completa con las referencias bibliográficas consultadas para el estudio.

Objetivos y metodología

Partiendo de la idea de fomentar el hábito lector desde temprana edad, el objetivo es dar luces sobre las condiciones de las bibliotecas preescolares en Perú y proponer su implementación en el sistema educativo nacional del Perú.

Para alcanzar este objetivo se parte desde la apreciación de la importancia del hábito lector en la infancia en base a las evocaciones de algunos de los autores más representativos en el fomento de la lectura o en la vida intelectual del Perú, entre los que encontraremos a Manguel (2012), Reyes (2020), Machado (2004), Petit (2008) y Basadre (1959) entre otros.

Asimismo, también se analizan los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (2023), donde encontramos datos acerca del comportamiento lector de la población entre los 0 a 17 años y la participación de este grupo en actividades del fomento lector; por otro lado también presentamos la experiencia de fomento lector que se lleva a cabo en zonas rurales de escasa práctica de lectora a todo; finalmente se hará referencia en extenso, a la propuesta “30 minutos para leer en familia” llevada a cabo desde la Dirección Regional de Educación (DRE) con el apoyo del Gobierno Regional del Departamento de Junín (una de las 24 circunscripciones en que se divide el país); una práctica que ha contribuido a elevar las capacidades comunicativas de los estudiantes, pero principalmente la apertura por parte de los padres en el entendimiento de la importancia de la lectura en la vida de sus hijos.

La lectura y la infancia

Resulta difícil proponer un concepto de partida único que abarque todas las aristas que una definición sobre la lectura implica. A nuestro entender la lectura es una actividad constante, que nos emociona, que nos informa, que nos educa, pero principalmente nos prepara para comprender a las personas y al mundo: ¿aprender?, ¿disfrutar?, ¿soñar? ...y así podríamos seguir ad infinitum; en auxilio de estas disquisiciones damos luces al respecto con las ideas prístinas de Alberto Manguel, quien nos dice al respecto que: “Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender” (Manguel, 2012).

Así entonces, para este reconocido experto, quien lleva toda una vida dedicada a la lectura e investigación, es claro que el propósito final de la lectura y su hábito desde temprana edad es relevante para comprender(nos), a nuestro entorno, nuestras relaciones y nuestro desarrollo. En ese sentido, resulta de interés vital para un país como el Perú con exiguos niveles de lectura, reflexionar sobre el proceso lector en la etapa preescolar, porque es en estos años en los cuales los niños experimentan y empiezan a descubrir el mundo de la mano de sus padres, de sus maestros y sin duda, también acompañados de sus primeras lecturas.

Sobre el tema de la educación inicial en el Perú, conviene enfocar la mirada en los escritos de las educadoras e investigadoras Gabriela Guerrero y Flavia Demarini (2016) quienes aportan significativamente en la descripción de lo preescolar y los retos pendientes en las posibilidades de la primera infancia en el contexto peruano, al afirmar que:

Aunque la primera infancia involucra la etapa del desarrollo que va desde el momento de la gestación hasta la culminación de la educación inicial -agrupa a niños entre 0 y 6 años- el principal foco de atención de los programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)²⁰ ha estado puesto en los años inmediatamente anteriores al ingreso a la educación primaria -3 a 5 años de edad.

En el Perú, tales enfoques se dirigen a considerar que el entendimiento de la importancia del desarrollo cognitivo y socio afectivo en las edades consideradas preescolares, puede ser una oportunidad mediante la cual también se puede contribuir a prevenir las desigualdades educativas y sociales; constituyendo en consecuencia un periodo crucial y decisivo en el que es preciso abocarse para proporcionar las bases de una atención a la lectura, la cual tiene una estrecha vinculación con el desarrollo de sus capacidades comunicativas.

²⁰ Consideramos relevante mencionar sobre el tema de los AEPI, que se trata de uno de los programas que se enmarca en los propósitos que la Unesco propone para la primera infancia y, más aún, porque desde hace más de dos décadas, se trabaja e investiga sobre la infancia y juventud como fuentes de información para el establecimiento de políticas públicas.

Al respecto, citamos las nociones que sobre el particular la entidad más representativa de las naciones del mundo, la ONU -a través de su brazo dedicado al fomento de la educación, la UNESCO- describe: "... el aprendizaje comienza desde el nacimiento, y el componente educativo durante la primera infancia es fundamental, dado su efecto preventivo y compensador de las dificultades de aprendizaje y desarrollo, así como de las desigualdades educativas y sociales" (UNESCO, 2010, p. 26).

En esta senda de nociones que describan el contacto estimulante y formativo entre la lectura y la infancia, resulta muy ilustrativo compilar aquellos encuentros con la lectura desde su infancia, que muchos especialistas y académicos han escrito de sus experiencias lectoras a través de sus ensayos y testimonios; entre ellos encontramos a la distinguida antropóloga e investigadora de la lectura, Michele Petit, quien procura describir la inolvidable impresión que le ocasionó tal descubrimiento:

No tengo el menor recuerdo de la cubierta, la historia o los personajes, hasta tal punto que a veces me pregunto si realmente existió ese libro ilustrado. Pero hay algo que si recuerdo con toda claridad [...] si lo abro, se desprende una imagen, surgen animales de colores, árboles [...] ¡Deslumbramiento! es para mí. (Petit, 2008, p. 16).

En la misma línea cabe apreciar la historia de ese primer contacto de Ana María Machado, una de las escritoras de literatura infantil más reconocidas en el contexto latinoamericano quien nos comparte su singular encuentro con la lectura:

Nunca voy a olvidar las historias de Don Quijote que mi papá me fue contando por partes, con sus propias palabras, mientras me mostraba las ilustraciones que sólo reconocería mucho tiempo después como grabados de Gustave Doré al leer por mi propia cuenta las aventuras en otra edición (Machado, 2004, p.14).

Yolanda Reyes, promotora de lectura y educadora colombiana, en una entrevista brindada al diario El Tiempo, nos manifiesta sobre la lectura:

Fui lectora desde la infancia, y antes de leer, fui oidora de las historias de mis abuelas: de esas formas de contar, casi cantando, que tienen las santandereanas, y creo que las abuelas, en general, y todos los adultos cuando envuelven entre historias a los niños. Yo necesitaba palabras, y pedir cuentos era una forma de no quedarme sola (Reyes, 2020).

Y en el contexto peruano cabe citar al destacado intelectual Jorge Basadre (1959) quien en su libro *Infancia en Tacna* reflexiona sobre el significado trascendental que dicho contacto supuso en su distinguida vida académica porque para él "lo importante fue respirar el aroma de una biblioteca desde temprano".

En torno a estos primeros encuentros fecundos, tanto Machado como Petit, Reyes y Basadre, al compartirnos sus vivencias tan emotivamente, nos convencen de la importancia decisiva de tales acercamientos con la lectura en esta etapa tan trascendental para el desarrollo integral de los seres humanos. Tales expertos o figuras de renombre en sus países de origen, al revelarnos cómo la lectura ha sido parte de su crecimiento, nos muestran en el fondo, que dicho encuentro entre un ser ávido de estímulos y una obra orientada a ello puede ser aquel punto de apoyo esencial del que hablaba Arquímedes; un punto de apoyo donde apuntalar un interés para siempre.

Desde el micro panorama de las experiencias personales sobre la lectura por parte de reconocidos especialistas, se aprecia a continuación -a nivel macro- el estado de la lectura en el Perú y, para ello, se recurre al análisis del último cuestionario nacional sobre el tema

Así entonces, considerando que recientemente se publicaron los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL)²¹ se encuentra que en la mayoría de los hogares con personas en edad entre los 0 a 17 años, el 95% realizó una actividad de fomento de la lectura (figura 1).

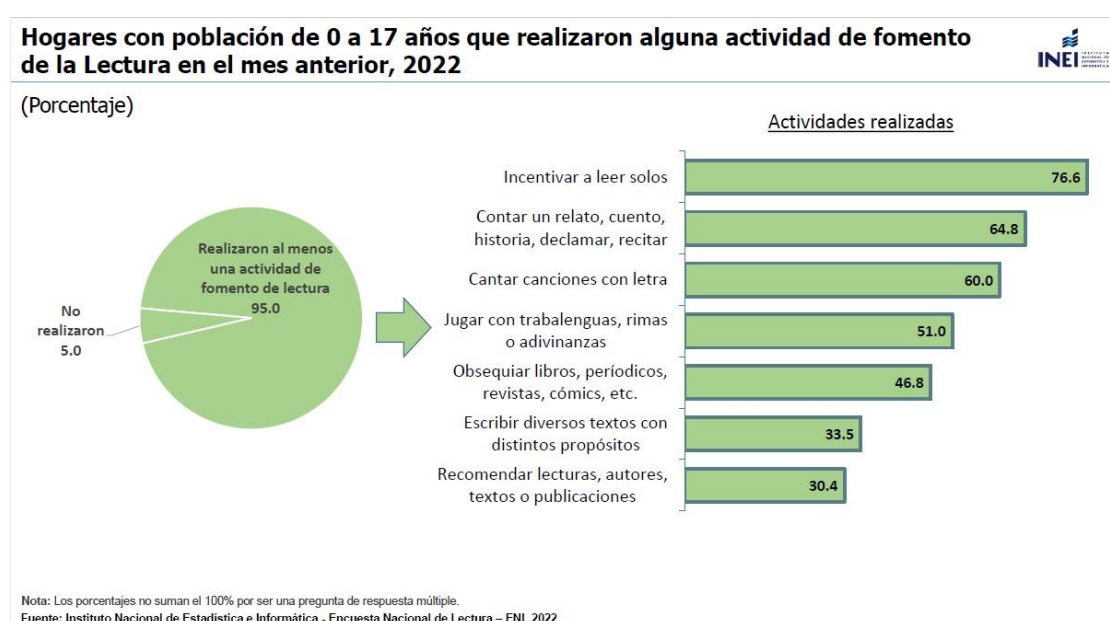


Figura 1. Hogares en los que se realizan actividades de lectura
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (Perú)

Resulta interesante encontrar en esta cifra que existiría una noción, básica quizás, de la importancia de la lectura en los primeros años; así, si bien es cierto la muestra comprende a un rango menor y mayor del que consideramos como edad preescolar, es interesante contar con

²¹ La muestra fue un total de 21.964 viviendas ubicados mayoritariamente en el ámbito urbana y en menor porcentaje en el ámbito rural. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2023).

estas cifras como puntos de partida para la toma de decisiones en el mediano plazo. Un dato que nos pone en alerta es lo referente al tipo de actividad que se lleva a cabo en los hogares, donde encontramos que en este rango (0 a 17) el 77.8% que reside en las zonas urbanas fueron incentivado a leer en soledad (un porcentaje mayoritario que nos da una idea sobre cómo entendemos la lectura en el entorno familiar, quizás, como una actividad obligatoria, desconectada y rutinaria para algunos).

Las bibliotecas escolares peruanas: historia y cifras

Según la encuesta mencionada anteriormente, encontramos que el 34.5% de los entrevistados participó de alguna actividad en su biblioteca escolar, la cifra que pudiera ser muy baja se debe a que un 59.4% indicó que su IE no contaba con una biblioteca escolar.

El concepto de biblioteca escolar en el Perú puede ser descrito como un mero espacio convencional y poco relevante en la formación del hábito lector, que no apoya y menos estimula a los alumnos en su formación integral; dicha imagen puede ilustrarse con la siguiente descripción:

...en el actual modelo educativo, la biblioteca escolar sigue significando poco y se ve reducida irremediabilmente a ser un espacio para la consulta, un lugar de deberes y de usos instrumentales de la información y, en ocasiones, para la [mal] llamada “promoción de la lectura (Castrillón y Álvarez, 1985, p. 6).

Sí bien es cierto que esta es una reflexión que tanto Castrillón como Álvarez establecieron hace más de una década para la realidad colombiana (la cual se ha configurado de modo distinto en los últimos años), tal descripción no está muy lejos de representar la realidad en el Perú en los últimos años.

En este sentido rescataremos una de las voces más reconocidas sobre bibliotecas escolares en nuestro país como es la de César Castro Aliaga, bibliotecario del Perú profundo, quien, como representante, conocedor y propulsor de las bibliotecas escolares, hace un recuento histórico de la creación y normatividad de este tipo de bibliotecas, mencionando que las mismas han existido desde mediados del siglo XIX²². Tal disposición histórica -que parte desde el Estado- nos muestra cómo las autoridades peruanas estuvieron preocupadas desde antiguo, porque las escuelas cuenten con una biblioteca escolar como espacio de apoyo al proceso educativo.

²² Reglamento General de Instrucción Pública del Perú (1876)

En el siglo XX, según Castro, las bibliotecas escolares en el país obtuvieron su mayor auge, al coincidir un desarrollo normativo -logrado con los alcances establecidos por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA)- con un momento de visibilización y valoración de la biblioteca escolar por parte de las autoridades, comunidad educativa y familias; un interés que luego fue decreciendo, en palabras de Castro: “...pareciera que antes hubo una mejor valoración y [...] mayor atención tanto por el Estado como por la propia comunidad” (Colegio de Bibliotecólogos del Perú, 2013).

Tales juicios de valor expresados por Castro describen el statu quo actual sobre el desarrollo de las bibliotecas escolares (una deuda gubernamental pendiente).

Si Castro nos acerca a la historia de las bibliotecas escolares en el Perú, Alejos (2007) nos aporta cifras significativas en cuanto a la existencia de las bibliotecas escolares en algunas IE públicas a nivel nacional, y nos describe en detalle las actividades de algunos programas que se venían desarrollando en torno a la biblioteca escolar, tales como un proyecto que considera como factor clave a la familia, para mayores señas, denominado: “bibliotecas de familia o bibliotecas maternas” (p. 129); una experiencia relevante en el sentido que es una de las contadas investigaciones que distingue a la familia como parte activa del acercamiento de los libros a los niños.

En ese sentido, cabe señalar que en el Perú, se cuenta con un modelo de organización de la biblioteca escolar establecido por el ente rector del sistema de bibliotecas (la Biblioteca Nacional del Perú - BNP), en el cual resulta notorio el desempeño central de los progenitores realizado a través de la Asociación de Padres de Familia (APAFA) e involucrando además a la familia en las sugerencias bibliográficas para las bibliotecas escolares donde sus hijos estudiarán revisarán y consultarán; a nuestro juicio, esta mención de los padres en la normatividad nos revela que el Estado tiene un concepto educativo basado en la participación de la familia (dicho enfoque nos conduce a plantear una inevitable interrogante: ¿los padres están familiarizados con los textos y lecturas que podrían leer sus hijos?).

La normativa a la que hemos hecho referencia presenta un modelo de organización de biblioteca escolar²³ que toma como referencia el manifiesto del IFLA (2015) sobre bibliotecas escolares; ambas orientadas a apoyar el programa educativo y de aprendizaje de los estudiantes de la etapa primaria y secundaria.

En el marco de la realidad peruana -donde se cuenta con una normativa para su desarrollo e implementación, principalmente a nivel primario y secundario- no hay una

²³ Biblioteca Nacional del Perú. Sistema Nacional de Bibliotecas. Dirección Ejecutiva de Bibliotecas Escolares, 2005.

organización similar que considere a nivel tan masivo, el desarrollo del hábito lector en la etapa preescolar.

Si bien es cierto que no existe una normativa que obligue a la creación de estos espacios de encuentro para el caso específico de la biblioteca preescolar, el MINEDU cumple con dotar a las escuelas de ambientes y materiales para que se organicen y desarrollen. Específicamente para el nivel inicial ha realizado una acción trascendental, al elaborar una guía sobre la organización y uso de la biblioteca de aula dirigida para niños de 3 a 5 años (MINEDU, 2013), y más recientemente otra manual donde orienta a los profesores sobre la competencia de la lectura en la etapa inicial (MINEDU, 2020); todo ello complementado con la distribución del material bibliográfico²⁴, y otros tipos de materiales que formarían las colecciones de las bibliotecas de aula.

Con estas acciones el MINEDU nos ofrece un panorama alentador, en el sentido que se advierte interés por desarrollar este tipo de bibliotecas para el fortalecimiento educativo de los estudiantes, más aún cuando los planteamientos de base para la implementación de las bibliotecas escolares y otros tipos de bibliotecas sea “la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras” (Centro Regional para el Fomento del Libro de América Latina y el Caribe, s.f.); una misión aún vigente para el Perú.

En este contexto y a fin de ir desarrollando nuestro objetivo de trabajo, cabe profundizar en los datos y preguntar: ¿cuántos estudiantes en edad preescolar están matriculados? ¿cuántos colegios para este grupo existen en el Perú?, ¿cuántos cuentan con bibliotecas preescolares?

Para resolver estas interrogantes, se revisan los datos del último censo educativo publicado en 2020, según el cual se cuenta con 1,631,781 estudiantes matriculados en edad preescolar en centros de gestión pública y privada (tabla 1).

Tabla 1. Alumnos matriculados en Educación Inicial (preescolares)

	Total	Gestión	
		Pública	Privada
Matriculados	1,631,781	1,251,870	379,911

Fuente: Ministerio de Educación - Censo Educativo

La significativa cifra que observamos en la tabla 1 nos permite estimar el impacto que podría obtenerse en esta etapa tan importante para la formación del hábito lector y el disfrute

²⁴ En 2016, el Minedu renovó las bibliotecas de aula de instituciones de educación inicial de gestión pública con módulos que comprendían 26 publicaciones seleccionadas (cuentos de escritores peruanos y extranjeros, libros álbumes, y libros informativos, entre otros materiales).

de las primeras lecturas en familia, si se considera la influencia de realizar esta práctica de lectura en los alumnos, sus familias y su círculo de conocidos más cercano.

Ante ello, también consideramos relevante presentar las cifras desde el ámbito geográfico (tabla 2), donde encontramos que la zona urbana cuenta un 75% del total de alumnos matriculados, mientras que la zona rural representa el 25% del total de la población estudiantil en edad preescolar matriculada; esta cifra final, dada su magnitud: uno de cuatro, podría ser considerada como objeto de estudio y universo de una propuesta de lectura a nivel familiar (detalle que retomaremos cuando hablemos sobre la experiencia que se viene realizando en la región andina).

Tabla 2. Matrícula en Educación Inicial según ámbito

	Total	Área	
		Urbana	Rural
Matriculados	1,631,781	1,216,232	415,549

Fuente: Ministerio de Educación - Censo Educativo

Pero si observamos las cifras²⁵ respecto a las bibliotecas de aula, encontramos que de las 66. 684 IE solo 16.578 cuenta con un espacio designado como biblioteca, es decir el 24.86%, agudizándose el panorama cuando analizamos por separado entre el ámbito rural y urbano, en donde solo cuenta con dicho espacio el 18.9%, frente al 42.9% del universo de IE en el ámbito urbano (cifras que corresponden al global de bibliotecas escolares en sus tres niveles de Educación Básica Regular: inicial, primaria y secundaria).

Si nos centramos en las bibliotecas para preescolares encontramos que el 10.1% cuenta con un espacio designado como biblioteca (así entonces, a la primera impresión favorable sobre las posibilidades de conseguir un impacto masivo considerando la población potencial existente, se opone el déficit material de apoyar las incipientes políticas propuestas con igual número de áreas adecuadas para fomentar el desarrollo del hábito lector en su seno).

En este sentido las cifras no pueden apreciarse como exiguas o alentadoras; nosotros elegimos advertir los esfuerzos y, por tanto, las posibilidades de poner en valor la necesidad de una biblioteca para la edad temprana. Más aún cuando encontramos y revisamos que la pregunta del censo es limitada a la recolección de datos cuantitativos que son empleados para la distribución del material que cada año se lleva a cabo por parte del MIEDU brindando una información limitada sobre lo que una biblioteca escolar o preescolar, en términos educativos,

²⁵ MINEDU, comunicación personal, 25 de enero de 2023.

representaría para los infantes y sus familias contar con un espacio donde el rol pedagógico y de fomento lector sería de gran impacto, tal como no los recuerda Castrillón (1985):

La biblioteca debería ser para el niño un espacio en donde se pueda liberar de las tensiones del aula [...] en donde pueda ejercer a sus anchas la lectura en libertad, en donde encuentre la posibilidad del diálogo, la posibilidad de disentir de la opinión del adulto y en donde la lectura no esté sesgada por fines utilitarios, en suma, en donde la lectura sea un placer.

A lograr estos fines excelsos posiblemente pero no inalcanzables, es a donde pretendemos llegar revalorando el rol de las bibliotecas preescolares (cabe añadir que no podemos dejar de mencionar que existen esfuerzos desde la sociedad civil e inversión privada que intentan impulsar la lectura en la primera infancia con el apoyo del Estado²⁶).

Las bibliotecas preescolares y la lectura

Al inicio de este trabajo presentamos unas nociones sobre la lectura, descritas en tono íntimo a fin de ilustrar la idea esencial de dicho proceso de descubrimiento entre un ser humano y la extensión del mundo reproducido y transformado en sus palabras. Ahora se propone unos conceptos académicos ligados a construir la relación entre la lectura y su apreciación desde la óptica de las bibliotecas preescolares. Para ello citamos a tres distinguidos especialistas de distintas etapas históricas del quehacer bibliotecario reflexionando sobre aquel proceso de práctica cultural realizado en un entorno de libros y bibliotecas.

El destacado bibliotecario argentino Domingo Buonocore (1963) nos decía que la lectura se distinguía por sobre todo por su “[...]sentido de conferencia, disertación o plática”, reconociendo, por tanto, un rasgo esencial a dicho proceso, como el de constituir un intercambio, una conversación enriquecedora para ambos interlocutores como muestra de la fecundidad de su praxis.

Mortimer Adler, filósofo estadounidense autor de una guía clásica sobre la lectura (1961), consideró que se trataba -además de una simple actividad de decodificación- de un proceso que involucraba la intervención de la habilidad de expresión e interacción, en el cual se trata de elaborar un mensaje en el que ya interviene nuestra experiencia: “[...] proceso de interpretación o comprensión que se presenta a los sentidos en la forma de palabras u otras señales razonables [...] leer en el sentido de recibir comunicación”.

²⁶ Desde hace más de 5 años el Ministerio de Cultura financia Proyectos de Estímulos Económicos para el Libro y el Fomento de la Lectura, lo cual ha permitido que organizaciones civiles creen espacios para impulsar la lectura en la primera infancia, esta iniciativa va de la mano con la promulgación de la ley que reconoce y fomenta el derecho a la lectura y promueve el libro, sin embargo, a la fecha no existe información sistematizada sobre la incidencia de la lectura en el rango de edad objeto de nuestro estudio.

El reconocido educador peruano Danilo Sánchez Lihón (1978) llamaría la atención sobre el carácter de “recuperación” del sentido originario que involucra el concepto: “el sentido etimológico de lectura que tiene su origen en el verbo latino *legere*, es muy revelador; connota las ideas de recoger, cosechar [...]”.

En atención a todos estos puntos de vista, podemos afirmar que, si bien un concepto básico de la lectura o del acto de poder leer es, de acuerdo a la práctica cotidiana más generalizada, un proceso por medio del cual podemos acceder al conocimiento contenido en la escritura y a partir de ello, a la elaboración de discursos propios; una noción más completa de la lectura ha de reconsiderar que el significado fundamental de dicho proceso, además de la destreza en la práctica de decodificación y entendimiento, está referido al pleno desarrollo de la aptitud para la expresión y la comunicación, progreso mediante el cual el ser humano mejora su condición como tal.

La práctica de la lectura debiera confluir habitual y simultáneamente en una productiva experiencia en los hechos, sin embargo, ello no siempre ocurre así. Este déficit de experiencias óptimas no sólo es una consecuencia del déficit de ámbitos también existe dificultades ligadas a cuestiones de acceso, y en consecuencia se advierten indicadores sobre la disminución de la capacidad de comprensión lectora y del desarrollo de la habilidad lectora (generalmente medida en la magnitud de libros leídos); de allí la importancia que concedemos a la propuesta de la biblioteca preescolar como un esfuerzo que el estado debe ir desarrollando gradual y más convencidamente.

Para culminar esta idea sobre la lectura y sus posibilidades como instrumento de fomento del hábito lector, citamos una entrevista realizada a Michele Petit, Argüelles (2003):

“¿Cómo vislumbra el futuro de la lectura ...? Por supuesto no lo sé. Me parece imposible vislumbrar ese futuro, porque la aceleración de los cambios es tal que no tenemos realmente idea de lo que pasará. Desgraciadamente, lo casi cierto es que seguiremos hacia un mundo con más segregación, fragmentación y violencia [...]. Lo que no cambiará, según mi opinión, porque constituye nuestra especificidad humana, es la necesidad de simbolizar nuestra experiencia, la necesidad de los relatos, de las narraciones, así como la exigencia del pensamiento y de la poesía. [...] En relación con eso, podemos pensar que mucha gente, en diferentes partes del mundo, va a redescubrir la función reparadora de la lectura y, de una manera más amplia, del arte y de la cultura, si tiene acceso, por supuesto, a bienes culturales”.

A los argumentos expuestos sobre la importancia de proponer a la biblioteca preescolar como la base del proceso de formación del hábito lector, precisamos además de describir juicios sobre el beneficio de desarrollar su existencia, considerar un esquema teórico básico del tipo de

lecturas que en este trabajo se admiten como existentes para complementar nuestra propuesta. En ese sentido, consideramos apropiada la tesis de Sánchez Lihón (1978), según la cual los fines de lectura son: información, entretenimiento y formación; siendo, por tanto, los tipos de lectura que en este trabajo consideramos como requeridos en la formación de colecciones para las bibliotecas preescolares, los siguientes: “lectura recreativa, informativa e instructiva”.

A los temas de lectura y tipos de lectura se ha de añadir el tercer elemento significativo en la propuesta que alcanzamos: las bibliotecas preescolares; las cuales ya existen, aunque a un número reducido y a un nivel de bibliotecas de aula.

En este sentido deseamos retomar lo que Silvia Castrillón (1985) nos comparte al hablar sobre la biblioteca como un espacio donde el niño pueda llevar a cabo una lectura sin presiones académicas, sin evaluaciones, es decir donde pueda encontrar libertad para leer.

Bajo esta perspectiva nos centramos en citar un estudio piloto sobre una experiencia de fomento del hábito lector en una biblioteca preescolar de zonas rurales; una experiencia que Castro (2020) ha sistematizado como propuesta para su evaluación y aplicación.

Esta propuesta denominada “30 minutos de oro para leer en familia”, realizada por la Dirección Regional de Educación de Junín, nace de la necesidad por fortalecer el plan lector y la comprensión lectora de los estudiantes de esta región andina, que por las labores que realizan los padres, “mayoritariamente campesinos” deben alejarse de sus hogares para trabajar en el campo, por lo que no pueden aportar ni realizar un seguimiento continuo respecto a la educación de sus hijos.

Para hacer frente a tales circunstancias desfavorables, los docentes plantean algunas estrategias y horarios para que la familia cuente con un espacio para la lectura; al respecto Castro (2020) describe: “Habilitación de un ambiente especial, en la entrada del plantel, al que se le denominó “Casita lectora ... en este espacio podían leer alumnos, padres de familia y profesores, antes o después de las actividades lectivas” (p.33).

Lo interesante de esta propuesta es que, si bien comenzó impulsada por una necesidad de índole escolar, acabó ofreciendo una alternativa concreta y familiar para los alumnos, los padres y menores en edad preescolar. Se trata de una experiencia de fomento del hábito lector sistematizada en un conjunto de procedimientos con resultados favorablemente comprobados a todo nivel:

[...] una biblioteca independientemente de su tamaño, pero abierta y accesible a todos, es un factor decisivo en la formación de un lector autónomo, crítico, capaz de seleccionar libremente, entre tantas posibilidades que se le ofrecen, el libro que mejor responda a sus intereses y necesidades.

Beneficios que no solo se ciñen a nivel académico sino además a conseguir un bienestar integral, lo que queda manifestado en el siguiente testimonio:

[...] la lectura estaba cambiando a su familia, compuesta por cuatro miembros: su esposo, dos hijos menores y ella. Sobre su esposo, de ocupación albañil, ella manifestó que [...] él llegaba a casa tarde y muy cansado, sin ánimos de participar en la actividad [...]. Sin embargo, [...] cuando escuchó pasajes del libro que estaban leyendo, Hombre rico y hombre pobre, él comenzó a interesarse y después a engancharse con la lectura.

Al igual que César Castro, sostenemos que las experiencias pueden venir de todos lados, como el viento que sopla y no se sabe de donde proviene pues lo verdaderamente trascendental es considerar que el efecto de este modesto pero indudable caso de éxito puede constituir un instrumento de interés nacional en el Perú, tan huérfano de proyectos de comprobado valor para el bienestar nacional.

A la propuesta de considerar la estrategia de “30 minutos de oro para leer en familia” como una oportunidad para fomentar el hábito lector y dar cuerpo a los esfuerzos ya realizados por el Estado respecto a la promoción de bibliotecas de aula y colecciones dirigidas a estos ámbitos, proponemos unir esta estrategia proveniente del Perú profundo y centrarse posteriormente en la selección de materiales regionales del interés de cada provincia como *Tungsteno* de César Vallejo y *Los ríos profundos* de José María Arguedas para la sierra o *el bagrecico* de Francisco Izquierdo Ríos en el oriente peruano.

Reflexiones finales

Un elemento constante en este trabajo es destacar la importancia de la lectura para el desarrollo de las personas, preferentemente durante la infancia y considerar además en ese proceso a la familia como un agente activo para la iniciación y continuidad con las lecturas a lo largo de la etapa escolar.

La falta de mención en la normativa educativa peruana, acerca de las bibliotecas preescolares, constituye una oportunidad para aplicar el fomento del hábito de lectura en un grupo de edad (3-5 años) en el que más posibilidades se dispone de atraer e inculcar la lectura como ejercicio de disfrute y curiosidad y no solo con fines pedagógicos.

El impacto de trabajar, a nivel preescolar, la lectura de la mano con familia sería no sólo a nivel cuantitativo muy representativo, (recordemos que la cantidad de alumnos matriculados sobrepasa el millón de estudiantes), sino también a nivel cualitativo, consecuencias en la formación de hábitos de lectura, sobre los cuales dispondríamos de información relevante para evaluarse en un corto plazo (tres años), considerando que los estudiantes permanecen tres años en esta etapa su formación preescolar, para luego ingresar a la formación primaria.

A lo anterior podemos añadir que los padres de familia se comprometen y acompañan en mayor medida a sus hijos, por ser un rango de edad en el que los niños aún se encuentran en una etapa del descubrimiento, al igual que sus padres, si consideramos que probablemente exista la posibilidad de que un 50% padres fueran primerizos.

La permanencia o continuidad, quizás de un 90%, de los niños en la etapa preescolar posibilita que el estudio que se plantea sea de mayor alcance en cuanto a indicadores educativos, por contar, casi siempre, con el mismo sujeto como objeto de estudio en el periodo de tres años.

La relación entre el hábito lector y las bibliotecas data de hace mucho, este trabajo se inspira en dichos alcances y vuelca su mirada en un grupo de edad fértil para lograr inculcar el ejercicio de la lectura, indistintamente del formato, lograr contribuir al tan ansiado desarrollo desde el bienestar integral que tiene como uno de los pilares, este ir y venir a la lectura, a ese ejercicio de ir por el mundo.

Referencias

- Abad Altamirano, P. (2023). *Encuesta Nacional de Lectura - ENL 2022*. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2023/05/DOC-20230426-WA0032..pdf>
- Adler, M. (1961). *Cómo leer un libro: el arte de lograr una educación democrática*. Claridad.
- Arguedas, J. (2011). *Los ríos profundos*. Estruendomudo.
- Argüelles, J. (2003). *Dirección General de Bibliotecas. Gobierno de México*. <https://dgb.cultura.gob.mx/bibliotecario/pdf/ElBibliotecario25.pdf>
- Basadre, J. (1959). *Infancia en Tacna*. Villanueva Editor.
- Biblioteca Nacional del Perú (2005). *Normas para bibliotecas escolares*. <https://www.bnp.gob.pe/documentos/directivas/lineamientos/RDN-234-2005-BNP.pdf>
- Biblioteca Nacional del Perú (2005). *Sistema Nacional de Bibliotecas. Dirección Ejecutiva de Bibliotecas Escolares*. <http://eprints.rclis.org/24515/1/normas%20para%20Bibliotecas%20Escolares.pdf>
- Bounocore, D. (1963). *Diccionario de bibliotecología*. Castellví.
- Carrión Espinoza, C. (2023). *Función de la biblioteca escolar como promotora del aprendizaje autónomo*. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18281/CARRI%20c3%93N_ESPINOZA_CARLOS_ALEXANDER%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castrillon, S. (1985). Los servicios infantiles. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 19-30. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/329231/20785740>
- Castro, C. (2020). *Una silenciosa revolución. Experiencias de promoción de lectura en la región central del Perú*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Centro Regional para el Fomento del Libro de América Latina y el Caribe (CERLALC) (2023). *CERLALC*. <https://cerlalc.org/que-hacemos/nuestra-mision/>
- Colegio de Bibliotecólogos del Perú (2013). Bases históricas de la biblioteca escolar en el Perú. En C. d. Perú, *La biblioteca escolar en el Perú: antecedentes, experiencias y reflexiones* (p. 102). Bibliotecas Escolares en Acción.
- Guerrero, G. y Demarini, F. (2023). *Biblioteca Clacso*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417121543/primerainfancia_GG_35.pdf

- INEI (2023). *InfoSistema de Información de las Industrias Culturales y Artes*. <https://www.infoartes.pe/enl-caracteristicas-comportamiento-lector/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). *Encuesta Nacional de Lectura. Características del comportamiento lector de las personas de 0 a 64 años*. INEI/Ministerio de Cultura.
- International Federation of Library Associations and Institutions (2015). *Repositorio IFLA*. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1096/1/ifla-school-library-guidelines-es.pdf>
- Izquierdo Ríos, F. (2004). *El bagrecico*. Instituto Nacional de Cultura.
- Manguel, A. (2012). *Una historia de la lectura*. Alianza Editorial.
- MINEDU (2013). *Minedu*. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/25-proyecto-organizador-de-bibliotecas.pdf>
- MINEDU (2020). *Escale. Estadística de la Calidad Educativa*. https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=29&cuadro=533&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo
- MINEDU (2020). *Perueduca*. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/inicial/transversal/leer-nivel-inicial.pdf>
- MINEDU (2023). *Ministerio de Educación. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana*. <https://www.dreim.gob.pe/dreim/noticias/un-millon-de-escolares-seran-beneficiados-con-nuevas-bibliotecas-de-educacion-inicial-2/>
- Ministerio de Educación (2023). *Dirección Regional de Educación Junín*. <https://drej.edu.pe/>
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Océano Travesía.
- Sánchez Lihon, D. (1978). *Lectura y biblioteca infantil*. Mantaro.
- UNESCO (2023). *Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa
- Vallejo, C. (1976). *Fabla salvaje; El Tungsteno; Paco Yunque*. Peisa.

GUÍA DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL SOBRE ACOSO ESCOLAR

Luis Sánchez Torres

Tutores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

En los últimos años, el acoso escolar se ha convertido en un problema social que afecta cada vez a más menores y amenaza su desarrollo personal y psicológico. Todas las instituciones deben aunar esfuerzos para enfrentarse a esta lacra desde su ámbito de responsabilidad. Las bibliotecas públicas, como centros que participan de la vida social y cultural de la comunidad, no deben ser ajenas a este problema. La Literatura Infantil y Juvenil puede ser una puerta de entrada para niños y jóvenes, a través de historias comprometidas contra el acoso escolar, para detectar, prevenir y concienciar de los problemas y consecuencias que se derivan de este acoso si no se actúa a tiempo. Las bibliotecas tienen un papel decisivo a la hora de seleccionar obras adecuadas y de calidad contrastada. En este trabajo, se hace el análisis de contenido de seis obras, tres infantiles y tres juveniles, adaptadas a distintos tramos de edad y que reflejan varias situaciones en las que se dan problemas de acoso, con historias que muestran las causas que lo provocan, las reacciones de los personajes y la resolución de los conflictos. Se pretende que los lectores empaticen con estos personajes y sepan detectar a tiempo estos problemas en la vida real. En la guía también se incluyen preguntas que invitan al debate y la reflexión. Creemos que los clubes de lectura proporcionan un marco adecuado para propiciar este debate entre los lectores.

Palabras clave: Acoso, literatura infantil y juvenil, contexto social, inadaptación, comportamiento del alumno.

Abstract

In recent years, bullying in schools has become a social issue which affects more and more minors, and threatens their personal and psychological development. All institutions must join forces to battle these problems within their scope. Public libraries, as centres which form part of the community's social and cultural life, mustn't avoid this issue. Children's and young people's literature can be an opening for young people, through stories surrounding school bullying, to identify, prevent, and become aware of the problems and consequences of bullying if action is not taken in time. Libraries have a decisive role to play in selecting appropriate works of proven quality. This essay analyses the content of six literary works, three for children and three for young people, adapted to three different age groups and reflecting various situations in which instances and consequences of bullying are shown, with stories showing the causes,

reactions from the characters, and the conflict resolution. The objective is that the readers empathise with these characters and know how to identify real life issues in time. The guide also includes questions which encourage debate and reflection. We believe that reading clubs provide an adequate environment to encourage debate amongst readers.

Keywords: Bullying, children's and young people's literature, social context, maladjustment, student behaviour.

Introducción

Desde hace ya algunos años, el acoso escolar o bullying, se ha convertido en una dura realidad en colegios e institutos en España. Se han hecho varias campañas de sensibilización y educación desde las instituciones para luchar contra una lacra que tiene terribles consecuencias en el presente y futuro de todos los actores.

Definición de acoso

Son muchas las definiciones que han intentado acotar este fenómeno. Una de las más conocidas es la del psicólogo Dan Olweus (1999): “Decimos que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes se ríe de él o de ella y le llama por nombres molestos e hirientes, le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Acciones como esta ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean”. (Citado por: Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 33)

En España, Cerezo (2009) lo define como “una forma de maltrato, normalmente intencionada, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación, dinámica de la que la víctima es incapaz de salir, acrecentando la sensación de indefensión o aislamiento”. (p. 14)

En el estudio realizado por el Defensor del Pueblo en 2006, sobre El maltrato entre iguales en la ESO, se distinguen como tipos de agresión:

- Exclusión social: ignorar, no dejar participar.
- Agresión verbal: insultar, poner mote ofensivo, hablar mal de otro a sus espaldas.

- Agresión física indirecta: esconder, romper o robar cosas a la víctima.
- Agresión física directa: pegar.
- Amenazas: amenazas solo con meter miedo, obligar a hacer cosas solo con amenazas, amenazar con armas.
- Acoso sexual: acosar sexualmente con actos o comentarios.

A estas formas de acoso, habría que sumar el ciberacoso, que se realiza a través de dispositivos digitales y entornos virtuales (Rivadulla-López y Rodríguez-Correa, 2019)

En opinión de Piñuel y Oñates (2006), “el acoso escolar sigue habitualmente una secuencia de cinco fases: 1) Incidentes críticos; 2) acoso y estigmatización del niño; 3) latencia y generalización del daño psicológico; 4) manifestaciones somáticas y psicológicas graves, y 5) expulsión o autoexclusión de la víctima” (citado por Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 38)

Consecuencias del acoso

Según Cerezo (2015) las víctimas de acoso escolar pueden presentar problemas de adaptación y miedo al entorno escolar, síntomas de ansiedad, depresión, aislamiento y dificultades para afrontar situaciones de intimidación.

Este problema debe abordarse desde varios frentes y ámbitos sociales y profesionales. Para Yubero et al. (2022), las familias y los profesores juegan un papel muy importante a la hora de detectar situaciones de acoso, así como las estrategias para solucionarlo.

Lectura y acoso

En este trabajo se aborda el acoso escolar desde el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ). La lectura puede convertirse en un medio para luchar contra el acoso, planteando situaciones que inviten a la reflexión y al debate. Algunos autores hablan de la Biblioterapia, que consiste en usar los libros como un instrumento para ayudar a resolver problemas mediante la lectura compartida y la puesta en común de opiniones, en la que cada lector muestra sus impresiones. Con la ayuda de un mediador, se fomenta el debate, y al hilo de la historia afloran situaciones personales parecidas al tema tratado. Todo en un ambiente de respeto y confianza.

Para autores como Nieto-Martín y González-Pérez (2002), “La lectura de textos es un método eficaz para enfrentarse críticamente a la realidad, se convierte en un medio adecuado para profundizar en aquellos que ya plantean conflictos y en convertir un asunto problemático en un tema de debate y reflexión” (citado por Yubero et al., 2022, p. 1).

En la actualidad, se puede encontrar una oferta muy amplia en LIJ que aborda el tema del acoso escolar. A la hora de acometer una selección, Cerrillo (2009) opina que se deberían

tener, al menos los siguientes criterios: “a) la calidad literaria de los textos; b) la adecuación de las obras a los intereses y las capacidades de los lectores; c) la capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los lectores” (citado por Cañamares y Navarro, 2015, p. 45)

Por otra parte, se dan enfoques y planteamientos diferentes sobre este tema, dependiendo si se trata de obras infantiles o juveniles.

Los cuentos infantiles suelen presentar el tema desde el punto de vista de la víctima, para provocar la empatía del lector. En los primeros lectores, los personajes se presentan por lo general como animales humanizados. El tipo de acoso que tratan es el verbal, social y, en algunos casos, físico. Suelen presentar este tema de una forma más ligera en la que se tiende a un final feliz. Hay que tener cuidado de que la resolución de conflictos sea poco realista, ya que pueden agravar los problemas reales del lector que esté atravesando esta situación.

En el caso de la novela juvenil, además de las víctimas, los argumentos también se centran desde el punto de vista del agresor. Aquí entran en juego el acoso psicológico, el físico, el aislamiento social y, en los últimos años, el ciberacoso. Las historias se sitúan en épocas actuales y en entornos conocidos por los lectores, como institutos, barrios, zonas de ocio... Con esto se pretende su implicación con los personajes y la historia. El planteamiento y resolución de los conflictos suele ser más realista, con finales cerrados o abiertos a interpretación. Algunas obras también señalan las consecuencias de los episodios de acoso para los personajes, ya sean víctimas, acosadores u observadores.

Justificación y contexto

De pequeño, no se es consciente del acoso escolar, aunque se sufra de forma esporádica. Tampoco existe el concepto desde hace tanto tiempo, ni se tenía la percepción en los colegios de que fuera un problema que hubiera que erradicar.

Pero el caso es que esta realidad existe y en estos últimos años se ha tomado conciencia de su gravedad. En mi etapa educativa, este problema no se trataba en los colegios. Para los profesores cualquier episodio de este tipo era el típico “cosas de niños”, que era la mejor forma de pasar de puntillas sobre estos conflictos que, seguramente, tampoco sabían cómo abordar. Si buceamos en nuestra propia infancia, todos podemos recordar episodios de abusones, “compañeros” que la tenían tomada con alguien y hacían bromas pesadas. Nunca nos planteamos si era por un tiempo continuado, o cómo se sentía la persona acosada. Tampoco que hubiera que prestarle algún tipo de ayuda o hablar con un profesor. Éramos, en el mejor de los casos, perfectos observadores pasivos.

En el instituto las cosas no mejoraban. Allí estaba el típico grupo de repetidores que la liaban en clase, que iban en pandilla y “se metían” con aquel al que consideraran “débil”.

Hoy, con perspectiva, sabemos que eran episodios de acoso, en los que no supimos hacer nada y no pensamos en las consecuencias de los compañeros que lo sufrían, más allá de pasar un mal rato. También sabemos que este tema es mucho más complejo que un grupo de repetidores que se meten con alguien. A ello sumamos el efecto multiplicador (y devastador) que tienen las redes sociales y el ciberacoso.

En el momento actual, el acoso escolar es un problema que condiciona la convivencia de los centros de enseñanza y que tiene graves consecuencias, físicas y psicológicas, para el presente y futuro de todos los actores.

Los centros de educación son lugares de socialización y aprendizaje. Siempre pueden surgir conflictos, pero estos deben solucionarse por cauces pacíficos sin que desemboquen en episodios de acoso. Por fortuna, son varias las medidas que se han puesto en marcha desde las instituciones educativas. Campañas de concienciación para evitar estos episodios, protocolos de actuación una vez que se han producido, así como acompañamiento de las víctimas.

En el Manifiesto IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas (Krass, et al., 2022, p. 3), se establecen, entre otras, las siguientes funciones: “brindar oportunidades para el desarrollo personal creativo, y estimular la imaginación, la creatividad, la curiosidad y la empatía; crear y consolidar hábitos de lectura en los niños desde sus primeros años hasta la adultez.” Las bibliotecas públicas son lugares de encuentro abiertos a todo el mundo y que promueven valores como el respeto, igualdad y diversidad de personas u opiniones.

Llevo años dedicándome al mundo de las bibliotecas, en el campo de la LIJ. Trabajo en la biblioteca pública de una ciudad media. Estoy convencido de que las bibliotecas pueden (y deben) aunar esfuerzos para concienciar sobre los peligros y consecuencias del acoso escolar. Por fortuna, la LIJ está abierta a tratar temas complejos como el caso que nos ocupa. Autores como Yubero et al. (2022) opinan que estas obras contribuyen a que el lector entienda que otros pasaron ya por estas situaciones y les pueden ayudar a entender sus propios conflictos.

El objetivo de este trabajo es elaborar una guía de lectura sobre acoso escolar para ser empleada en un club de lectura de la biblioteca pública.

Método

Material de trabajo

Se ha trabajado con seis obras, tres cuentos infantiles y tres novelas juveniles.

Cuentos infantiles:

- Torrent, Marc (2021). *Mochilas*. Baobab.

- Kerascoët (2018). *Todos con Vanesa. Un pequeño gesto puede cambiar el mundo*. Beascoa.
- Serrano, Pilar (2018). *Hoy no juegas*. NubeOcho.

Literatura juvenil:

- Carreras de Sosa, Lydia (2010). *Sé que estás allí*. Edelvives.
- Moreno, Eloy (2018). *Invisible*. Nube de Tinta.
- Salmerón, Rafael (2019). *El Club*. Loqueleo

Unidades de análisis

En cada una de las obras se ha analizado:

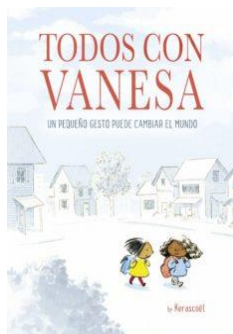
- Sinopsis.
- Personajes: acosados, acosadores, observadores.
- Formas de acoso: acoso verbal, físico, social, psicológico, ciberacoso, con diferencias respecto a la edad.
- Desarrollo de la historia. Con especial atención al papel que juegan los adultos.
- Resolución de la historia. Se analizan cómo se resuelven los conflictos y las posibles consecuencias para los personajes.
- Relación texto/imagen. En los cuentos infantiles se analiza cómo interaccionan el texto y la imagen.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó el análisis cualitativo de las obras de estudio. Con posterioridad, se han realizado las propuestas de trabajo atendiendo al contenido de cada obra y a la edad del grupo de lectura. Se han propuesto preguntas para tratar a modo de debate en un club de lectura.

Resultados

Todos con Vanesa



Kerascoët (2018). *Todos con Vanesa. Un pequeño gesto puede cambiar el mundo*. Beascoa.

Vanesa vuelve sola a casa después de clase cuando un compañero se mete con ella, pero, por suerte, una de sus compañeras ve lo ocurrido y decide que toda la clase debe hacer piña para no dejarla sola.

Este es un libro sin texto. Con él se pretende que cada lector se implique, imagine los diálogos a través de la sucesión de imágenes construyendo una historia y que, al final, saque sus propias conclusiones.

- Personajes

Aunque son varios personajes, solo podemos identificar con su nombre a Vanesa.

Acosados



Vanesa acaba de mudarse de ciudad. En su primer día de colegio es presentada al resto de sus compañeros. Como no conoce a nadie, al principio se siente un poco cohibida. En su clase hay compañeros de distintos lugares del mundo.

Acosadores



Un niño rubio al que no conoce, la alcanza por la calle cuando salen del colegio. Le habla de malos modos y con gesto muy enfadado. Vanesa se siente, primero sorprendida y después, intimidada y triste. El chico rubio, cuando la deja, parece muy satisfecho con su comportamiento.



Observadores



Una niña con vestido amarillo lo ve todo y se queda impactada con el comportamiento del niño rubio. Le da pena que haya tratado así a Vanesa y se entristece, porque no sabe qué hacer. El resto de sus compañeros no han visto nada porque están mirando una ardilla en

un árbol.

- Formas de acoso

Como el libro no tiene texto, solo podemos intuir lo que le está pasando a Vanesa, la situación de acoso a la que se ve sometida:



Acoso verbal. El niño rubio no conoce a Vanesa. Tampoco sabemos qué le dice, pero tenemos elementos que nos ayudan. La expresión de ira y menosprecio de él, la cara de sorpresa y estupor de Vanesa y, muy importante, todo enmarcado en color rojo, para dar la sensación de una situación violenta.

Acoso social. ¿Qué pretende el niño rubio? ¿Aislar a Vanesa? ¿Decirle que no es bienvenida? ¿Que se sienta diferente? Su actitud parece surtir efecto, porque Vanesa se va a su casa llorando.

- Desarrollo de la historia



A la salida del colegio, todos los compañeros están alegres y conversando unos con otros. Menos dos, el niño rubio que va solo y serio, y Vanesa, que también va sola porque todavía no conoce a nadie. Que no se conozcan hace que el ataque sea tan sorprendente.

La niña del vestido amarillo lo ve todo y, aunque en principio no sabe reaccionar, pronto les cuenta a sus amigos lo que ha sucedido. Todos se van preocupados. Por la noche, desde su ventana, la niña del vestido amarillo ve a Vanesa desconsolada. Hasta que, por la mañana se le ocurre una idea.

- Resolución



La niña del vestido amarillo va a casa de Vanesa para acompañarla al colegio. Pronto se unen a ellas sus amigos y, poco a poco, todos los compañeros del colegio, que seguramente, se han enterado de lo que sucedió el día anterior. Vanesa se siente arropada por sus nuevos amigos, que no permitirán que el niño rubio la vuelva a intimidar.



El niño rubio, al ver cómo todos acompañan y arropan a Vanesa, queda en evidencia. El gesto de sus compañeros de colegio lo deja más aislado que nunca. No están dispuestos a tolerar su comportamiento. Quizás, solo quizás, esté avergonzado por su proceder con Vanesa.

- Relación texto/imagen

En esta historia no hay una interacción texto imagen propiamente dicha, ya que carece de texto. Se juega con los colores y con distintas tonalidades para describir el estado de ánimo de los personajes y transmitir esas sensaciones al lector.



Al principio, predominan los tonos pastel, que nos da a entender una situación de normalidad. Estamos en las horas de clase y la salida del colegio.



En el momento del ataque, del acoso verbal, los dos personajes se ven envueltos en un color rojo intenso. Ese color, más el gesto del niño rubio, nos transmite una situación de violencia y tensión.



Después del encontronazo, cuando Vanesa corre a su casa llorando, los tonos son azulados. Éstos dan la sensación de frialdad y tristeza. Los personajes siempre conservan su color y ese contraste le confiere a la página cierto dramatismo y desolación.



Al día siguiente, cuando la niña del vestido amarillo va a buscar a Vanesa para acompañarla al colegio, vuelve el color, destacan los verdes y los ocre. Los personajes están contentos. Vuelve la normalidad y la alegría. El color contagia al lector de esa sensación. Vanesa ya no se siente sola.

- Temas de debate

Proponemos los siguientes temas de debate:

- ¿Os ha costado integraros en un colegio nuevo?
- ¿Por qué creéis que el niño rubio actúa así?
- ¿Pensáis que Vanesa tendría que haber pedido ayuda?
- ¿Qué os parece la reacción de la niña del vestido amarillo?
- ¿Comprenderá el niño rubio que no se ha portado bien con Vanesa y debe cambiar de actitud?

Hoy no juegas



Serrano, Pilar (2018). *Hoy no juegas*. NubeOcho.

Ana estaba nerviosa, le sudaban las manos y le dolía el estómago. Desde que la niña nueva, Emma, llegó a la clase, todo se había convertido en una pesadilla.

- Personajes

En esta historia, los personajes principales son:

Acosados

- Ana. A Ana le gusta jugar en el recreo con sus amigos Zoe y Víctor. Pero desde hace un tiempo “Ana estaba nerviosa, le sudaban las manos y le dolía el estómago”. La razón es una chica nueva, Emma, que desde que llegó al colegio decide quién puede jugar en el

recreo y le roba el bocadillo a ella y a otros compañeros. Ana quiere quejarse a su profesora, pero teme que la acusen de soplona. A veces se siente tan mal que le provoca vómitos.

Acosadores

- Emma. Es la chica nueva en el colegio. Es una abusona. Por alguna razón se ha impuesto a toda la clase y decide quién juega y quien no en el recreo: “Antes el recreo era el mejor momento de día, ahora era una carrera para intentar entrar en “el club de Emma”. No duda en quitarle el bocadillo a cualquiera, en propagar rumores: “Ayer Ana se estaba besando con Víctor en el comedor!” o humillar a sus compañeros para amedrentar al resto.

Observadores

- Víctor. Es amigo de Ana y Zoe. Pero se unirá al club de Emma para poder jugar en el recreo. De hecho, cuando duda en irse con sus amigas, Emma le reprende: “Víctor, ¿tú también te vas a ir con ellas o quieres jugar con todos los demás?” Al principio, estas amenazas surten efecto hasta que se harta de ella.
- Zoe. Es amiga de Ana y Víctor y la única que no se deja intimidar por Emma. Sabe que desde que llegó, todo son problemas. Llega un momento en que estalla: “No necesitamos a esta mandona. ¡Estoy harta de que nos amargue el recreo!”.
- El resto de los compañeros de clase no se atreve a enfrentarse a Emma, hacen lo que ella dice. Le tienen miedo.

- Formas de acoso

- Acoso verbal. Emma se ha hecho dueña del patio. Decide quién juega y quién no. Por otra parte, todos los días les quita el bocadillo a sus compañeros. Y no duda en amenazar: “¿De qué me habéis traído hoy el almuerzo? Espero que esté rico, porque si no, hoy tampoco jugáis”. Al principio, nadie sabe cómo negarse.
- Acoso social. Emma no duda en burlarse de sus compañeros sin importarles las consecuencias. Difunde rumores sobre Ana: “¿Ana? ¡Esa es una pelosucio!” o la humilla en público: “¿No sabes hablar? Habla chucho que no te escucho”. Llega a tales extremos que Ana enferma y se queda sola.
- Acoso psicológico. Emma decide quién entra en su club para jugar en los recreos. Intenta aislar a quién no le hace caso: “Tú cállate si no quieres quedarte sola”. Ningún alumno es capaz de decirle a su maestra lo que está pasando, y Emma se vale de ese silencio para aprovecharse de todos sus compañeros.

- Desarrollo de la historia

Todo comienza el día que Emma llega al colegio. Para ella la amistad significa imponerse a los demás. Siempre está enfadada. En realidad, no tiene amigos. Los extorsiona a todos, pero

especialmente a Ana, a quien quita los bocadillos, humilla en público y sobre la que difunde rumores. Actúa así para que le tengan miedo y la obedezcan. No le importan las consecuencias de sus actos. Con su actitud, nadie se divierte ya en el colegio.

- Resolución

Un día Emma le pide su bocadillo a Zoe, la única niña que no le tiene miedo. Pero Zoe responde: “Está riquísimo, pero no pienso dártelo”. Todos los compañeros se quedan asombrados. A partir de ese momento las cosas empiezan a cambiar. Cada día más compañeros se unen a Zoe y Ana en ‘el grupo del banco’ para jugar y almorzar en el recreo: “No la necesitamos, podemos inventar nuestros propios juegos”.

Poco a poco, todos abandonan a Emma y la aíslan por cómo los ha tratado. Parece que tendrá que reflexionar mucho antes de que pueda jugar con los demás.

En esta historia se demuestra que, si todos se unen para hacer frente a una situación injusta, se puede acabar con ella. En este caso, aunque la madre de Ana se preocupa cuando vomita, los adultos no intervienen. Especialmente la maestra, que no se da cuenta de lo que pasa en el recreo.

No tiene un final feliz, como en otros cuentos infantiles. En este caso, Emma se queda sola por su mal comportamiento y por ser una abusona. Sus compañeros no la aceptarán hasta que cambie su aptitud y quizás, hasta que les pida perdón.

- Interacción texto-imagen

La relación entre el texto e imagen es simétrica. Ambos desarrollan la historia al mismo tiempo, sin que se pueda observar que aporte más información o algo distinto las ilustraciones frente al texto.

- Temas de debate

Proponemos los siguientes temas de debate:

- ¿Cómo creéis que Emma se ha impuesto a todos en el recreo?
- ¿Por qué le tienen miedo?
- ¿Qué opinión os merece Zoe frente al resto de compañeros?
- ¿Creéis que Ana tendría que haber hablado con su madre o la maestra?
- ¿Qué os parece que la maestra no se enterase de nada?

Mochilas



Torrent, Marc (2021). *Mochilas*. Baobab.

Todas las mañanas, Lis guarda en su mochila los juguetes que quiere compartir con sus tres amigos, pero, sin darse cuenta, guarda también sentimientos como la tristeza, el miedo o la vergüenza... ¿Encontrarás la manera de deshacerse de esa carga?

- Personajes

Esta es una historia coral, con varios personajes, aunque el principal es el de Lis.

Acosados

- Lis. Su familia la componen sus padres, su abuela y su hermano pequeño. Los padres trabajan y cuando llegan a casa están tan ocupados con las tareas del hogar, atender al hermano pequeño y a la abuela, que no tienen tiempo para ella: "... ¿dónde está Lis? En su habitación, como siempre". Lis se siente muy sola, pero no quiere molestar y calla. Cada mañana, prepara su mochila para ir al colegio. Pero cada día es más grande y pesada.

Acosadores

- Cata, Rudy y Sofi son las amigas del colegio de Lis. La admiten en su grupo, pero para aprovecharse de ella. "Sofi decía: ¡Lis, queremos ir en patinete! Y Lis lo sacaba de la mochila y miraba cómo jugaban". Lis piensa que la ayudan, pero no es así. Además, la convierten en el blanco de sus bromas pesadas.

Observadores

- Los padres de Lis. Están tan agobiados con las tareas de la casa, que no se dan cuenta de la soledad y tristeza de Lis. Solo se fijan en ella cuando les molesta algo: "¡No se dejan las cosas en mitad del pasillo!, gritaba el padre. ¡Esta mochila es un estorbo!, rugía la madre. ¡No sé dónde ponerla!, lloraba Lis, desesperada..."
- Compañeros del colegio. Aparte de sus 'amigas', otros compañeros participan de las burlas a costa de Lis sin prestarle ayuda. "Con la mochila a cuestas, Lis empezó a mover los pies mientras sus amigos giraban alrededor. Giraban, giraban y la animaban, pero también se reían de ella..."
- Rosa, la profesora. Es la única adulta que se preocupa por Lis. Sobre todo, el día de la excursión, cuando la empapan con el agua de las cantimploras. Pero Lis, avergonzada, no dice nada.
- Martina. Compañera del colegio que cuando ve que Lis lleva una mochila tan grande que amenaza con aplastarla, decide ayudarla.

- Formas de acoso

- Acoso verbal. Cata, Rudy y Sofi se pasan el día poniendo en ridículo y burlándose de Lis. No dudan en atacarla cuando quedan en evidencia. “Lis es una pánfila que no se sabe defender! ¡Es culpa suya y de nade más! ¡No veis que es la única que lleva una mochila tan estúpida!”
- Acoso social. Lis se cree que Cata, Rudy y Sofi son sus amigas, aunque no es así. No pierden la ocasión para aislarla de sus juegos. “Sofi dijo: Juguemos a los secretos (...) Lis esperaba que alguien le susurrara algún secreto, y de tanto esperar se le contagiaron las orejas”. Tampoco la ayudan cuando lo necesita.
- Acoso físico. Algunas veces, las burlas degeneran en acoso físico. En una excursión, Sofi le pide agua a Lis de su cantimplora. Lejos de dejarle algo para después, se la tira encima: “¡Aquí tienes tu parte! Y Rudy y Cata también la rociaron con sus cantimploras mientras cantaban ¡Lis se ha hecho pis!”. Para ellas es simplemente gracioso, y no les importan los sentimientos de Lis.

- Desarrollo de la historia

Todos llevamos una mochila. A todos nos pesa el día a día. En algún momento nos sentimos tristes, solos, o de mal humor. Sobre todo, si no tenemos a nadie con quien hablar. Este es el caso de Lis. Sus padres están tan estresados que no le prestan atención. Sus ‘amigas’ se aprovechan de ella. Y Lis no se queja por no molestar y por tener la sensación de pertenecer a un grupo. Eso hace que cada día la mochila que lleva auestas sea más pesada. Hasta que no puede más. Que no puede avanzar, que la mochila la está ahogando. Es justo ese momento, cuando la ayudan sus compañeros.

- Resolución

A Martina se le ocurre vaciar la mochila de Lis para que pese menos y deje de estar atrapada. Todos ayudan. ¿Qué sacar primero? “A ver si encontráis la cantimplora con la que me empaparon, los bolos con los que no jugué y el almuerzo que se zamparon... y a tristeza que siento cuando estoy sola, y todas las veces que se ríen de mí, y el mal humor de mis padres, y el hambre que he perdido...”. Poco a poco vacían la mochila hasta que descubren una roca negra como el carbón: “Esto es el miedo que me ha dejado muda. Por eso nunca he podido pedir ayuda a nadie”. Otro compañero también se atreve y dice: “¡Yo también guardo muchas cosas que no me gustan! La enfermedad de papá, la tristeza de mamá, las peleas con mi hermana...”.

Pero decididamente, la mochila más grande de todas es la Sofi, que no quería hablar para que nadie se diera cuenta de sus preocupaciones... Hasta que, a otro chico, Gael, se le ocurre que todos vacíen sus mochilas, sus penas, miedos y angustias, dolor y vergüenza.

Lo último que sale de la mochila de Sofi es una nota para Lis, que dice: “Lo siento mucho”.

Ese día, después de romper el muro de silencio que les pesa y les ahoga, todos los compañeros de Lis vuelven a su casa más ligeros.

Se podría concluir que, el final, sin ser una historia del todo optimista, muestra el camino para afrontar los problemas de forma más saludable.

- Relación texto/imagen

Relación simétrica. Texto e imagen cuentan la misma historia. Ésta, se desarrolla en el texto de forma paralela a las ilustraciones. No se tiene en ningún momento la sensación de que sugieran algo distinto.

- Temas de debate

Proponemos los siguientes temas de debate:

- ¿Qué papel juegan los adultos en esta historia?
- ¿Por qué Lis no es capaz de pedir ayuda?
- ¿Creéis justificado el comportamiento de Sofi y sus amigas con Lis?
- ¿Creéis que Lis se animará para hablar con sus padres, o todo seguirá igual?

Sé que estás allí



Carreras de Sosa, Lydia (2010). *Sé que estás allí*. Edelvives.

Los insultos resuenan en los oídos de Rosendo Moncadas. Su trastorno de las cuerdas vocales le han convertido en el blanco de las humillaciones y el acoso de Lautaro, dos años mayor que él. Pronto su vida comienza a ser un infierno, y teme revelar esa pesadilla a sus padres y profesores. No ve ninguna salida a ese problema, hasta que un día se le presenta una solución inesperada.

- Personajes

Esta historia se desarrolla en Argentina. Se deduce que los personajes pertenecen a una clase social alta. Estos son:

Acosados

- Rosendo Moncadas. Es el personaje principal. Vive con su madre Lucía y su hermana Marianela. Es un buen chico. Querido por los suyos y algo más protegido porque tiene un problema en la laringe que le hace hablar con voz aflautada. “Rosendo estaba acostumbrado a que la gente le echara un segundo vistazo sorprendido cuando lo escuchaban hablar por primera vez. Aunque “acostumbrado” no era la palabra. Estaba resignado, no acostumbrado”. Por esta circunstancia se siente acomplejado y, aparte de su círculo más cercano, apenas tiene amigos. “No era que la amistad de los chicos se hubiera terminado, porque se veían todos los días, pero en algún momento Rosendo

dijo que no iría a una fiesta, que no participaría en un proyecto, que no integraría un grupo [...]. Como resultado, la vida social de Rosendo se redujo casi a cero”.

Acosadores

- Lautaro Rial. Es un chico alto, con ojos celestes, con hombros anchos. Aparentemente, educado y encantador. Se incorpora al colegio Manuel Belgrano con el curso empezado gracias a la influencia de su padre, por problemas en su colegio anterior. Le gustan las caricaturas, le apasiona la pintura y quiere dedicarse profesionalmente a ella a pesar de la negativa de su padre, un prestigioso abogado. Esto provoca graves fricciones: “Una rabia soda y profunda invadió a Lautaro cuando cruzó la mirada con su padre. Quería hacerle daño, mucho daño”. A su padre la pintura le recuerda a la familia de su esposa, que los abandonó cuando Lautaro era pequeño. Pero, sobre todo, Lautaro es un acosador. “Él no era un bully cualquiera de esos que andan en pandillas. No. Eso era meterse en problemas. Lo que realmente le gustaba era elegir al sujeto con la mirada, acercarse despacio y ponerle la soga en el cuello, pero sin violencia. [...]. Nada de golpes ni violencia física. Solo quebrar el ánimo y la resistencia hasta quebrar a su víctima. Hasta que sintiese el abandono, la más completa soledad”.

Observadores

- Los padres de Rosendo, Lucía y Ernesto. Están divorciados, siempre muy ocupados, pero muy pendientes de sus hijos y especialmente de Rosendo. Sobre todo Ernesto, que no vive en la casa familiar. Buscan médicos que traten su problema de laringe e intentan ayudarlo cuando notan el cambio de ánimo y en la salud de Rosendo. Se sienten culpables de que su fracaso matrimonial haya podido mermar el bienestar y la felicidad de Rosendo y Marianela.
- Marianela. Es la hermana mayor de Rosendo, al que adora. Lo conoce bien. Es de las primeras en detectar el cambio de actitud de su hermano. “No era su hermano ese energúmeno inquisidor y furioso. Algunas de sus amigas tenían uno así en casa, pero Rosendo no había pisado nunca esa raya”.
- Juanita. Es la interna de la casa de los Moncadas. Conoce a Rosendo desde pequeño y es, junto a Marianela, de las primeras en sospechar que algo le ocurre: “Cuando el señor Ernesto le preguntó “¿Cómo ve usted a Rosendo?”, a ella le faltó claridad. En vez de decir: “Alguien que lo llama lo pone de mal humor”, debió haber dicho: “Lo asusta”. Quizás él hubiera prestado mayor atención”.
- Josefina Puntillado. Es la mejor amiga de Rosendo. Se conocen desde pequeños y está enamorada de él. Es, además, su mayor defensora: “Me importa cómo te sentís, Rosendo -murmuró ella-, sosteniéndole la mirada por entre los rulos colorados”. No

comprende la extraña relación de amistad de Rosendo con Lautaro. “A Josefina le disgustaba Lautaro Rial. Eso de las caricaturas ya la tenía harta [...]. Le molestó algo que advertía en el dibujo de Rosendo [...]. Lautaro había reproducido el escudo de la escuela, pero en lugar de la trompeta que sostenían las dos manos cruzadas en la insignia, aparecía un silbato”.

- Martín Rodríguez. Es el mejor amigo de Rosendo. No van al mismo colegio, se conocieron en el Club del Hobby porque a ambos les encantan los rompecabezas. Sabe que Rosendo está enamorado de Josefina y le anima a que se declare. “Son amigos desde hace tres años. Ella ya no escucha el pito, ¿me entendés? Igual que yo. Sacá de adentro lo que tenés que decirle y mandate”. Además, que Martín sea capaz de enfrentarse a un compañero mayor que ha ofendido a su hermana, hace que Rosendo se sienta aún más cobarde. Él no sabría reaccionar así.
 - Carlos María Torres. Es profesor de Rosendo y el primero en sospechar que algo no cuadra en la amistad entre Rosendo y Lautaro. Lo comunica al director del centro. “Creo que el alumno de cuarto -continuó Torres- está acosando al de segundo. He presenciado un par de ocasiones en las que esto estaba claro y me atrevería a decir que, si yo he visto eso, es posible que haya más”. Pero el director le quita importancia a esta situación, cree que los acosadores son pandilleros. Además, tiene que salvaguardar el prestigio del centro. “...Pero no quisiera tomar medidas..., ¿Cómo llamarlas, qué palabra emplear? Fuera de proporciones, ¿verdad? Porque eso nos traería necesariamente problemas con los padres que, después de todo, nos dejan a sus hijos para que cuidemos de ellos y no para que les compliquemos la vida”. Tendrá una actitud vigilante.
 - Gabriela. Es la encargada de la cafetería donde van los chicos. Sabe cómo imponerse a los alumnos, incluso cuando Lautaro la amenaza. También sabe que Rosendo no está bien y sospecha por qué, pero no tiene pruebas para denunciar. En todo caso, su papel será determinante en la resolución de la historia.
- Formas de acoso

En este libro se da sobre todo el acoso psicológico, pero también, y de qué manera, acoso telefónico y físico.

- Acoso verbal. A Lautaro le gusta observar a la gente a través de sus dibujos para buscarles sus puntos débiles. En Rosendo es su voz aflautada y su timidez. El acoso empieza el día en que le quita un portaminas, regalo de su padre: “Vamos a hacer un trato de caballeros, como le gusta decir a mi viejo. Yo me guardo tu lapicito hasta que vos me cuentes cómo te las arreglás con las chicas”. La forma de acoso de Lautaro es privada, no necesita público. De hecho, para casi todos los alumnos Lautaro y Rosendo

pasan por amigos, aunque muchos albergan sospechas que de que no es así. Poco a poco, el acoso verbal va de la burla a la humillación y la amenaza: “Rosi -susurró con voz ronca-. Rosamel, Rosaura, Rosalía, ¿dónde te has escondido, pillín? [...] – Ven, rapaz, mequetrefe, que tengo algo para ti. Y te prevengo antes para que no me diga que no soy justo. Si no salís por las tuyas, el castigo será infinitamente peor -susurraba con voz rasposa”.

- Acoso psicológico. Lautaro chantajea emocionalmente a Rosendo. Todos los días le obliga a reunirse con él en la cafetería para humillarlo. Como él mismo dice: “No tenía nada en contra de Voz de Pito, pero verlo nada más le encendía la llama. Era algo incontrolable y no podía detenerlo. Ver sus ojos asustados, luchando por contener las lágrimas, la boca apretada, la impotencia, la rabia, le producía un irrefrenable deseo de rodear, de acechar, de atacar, de infligir dolor”. El primer episodio de alarma sucede en la biblioteca, cuando Lautaro busca y acecha a Rosendo, hasta que éste, de la presión y el miedo, pierde el conocimiento y acaba en enfermería. Pero esto, lejos de ablandar a Lautaro, le estimula. Toda su frustración personal la descarga contra Rosendo.
- Acoso telefónico. A partir del episodio en la biblioteca, empieza el acoso telefónico. Cada vez que Lautaro le llama a su casa, Rosendo se vuelve taciturno. Juanita se da cuenta y cuando le llama, responde que Rosendo no se haya en la casa. El propio Rosendo apaga su móvil para no recibir ni llamadas ni mensajes. Esto acrecienta la ira de Lautaro: “Sí, pequeño, estamos jugando. Yo soy el gato. Adivina quién sos vos. Y colgó. Rosendo corrió al baño a vomitar”. En otro momento, Lautaro obliga a Rosendo a ponerse el delantal de Juanita: “Se me acaba de ocurrir una idea todavía mejor, pichón. Quiero escucharte cantar y lo vamos a grabar aquí para poder divertirnos luego”.
- Acoso físico. La constante presión a la que es sometido Rosendo, además de volverlo taciturno e irascible, hace que pierda el apetito y tenga un intenso dolor de estómago que le produce vómitos. Además, Lautaro en las reuniones en la cafetería le da patadas a Rosendo por debajo de la mesa, sin que nadie se entere y sin que éste se sepa defender. Es otra manera de someterlo. En una revisión, el médico de la familia comenta: “Tu hijo siempre se ha mostrado muy razonable, muy equilibrado, pero ahora está saliendo la presión por otro lado. El cuerpo, de una forma u otra, termina por acusar el sufrimiento”. Su madre se alarma cuando le mira las piernas: “Lucía, sorprendida, miraba los moretones azulados. Algunos, más colorados, tenían que ser recientes”.
- Desarrollo de la historia

Rosendo es un adolescente con un problema en la laringe que hace que su voz sea aflautada. Su familia y amigos apenas reparan en ello. Pero a Rosendo le afecta y poco a poco,

se aparta de su grupo de amigos hasta reducir su vida social a casi nada. Es la víctima perfecta para Lautaro, algo mayor que él, que empieza su acoso verbal y psicológico cuando repara en esta debilidad. Lautaro tiene muchas carencias emocionales y las paga con el maltrato a otros niños prácticamente desde el jardín de infancia. Que sea un chico atractivo, aparentemente educado y encantador le hace más perverso. El detonante es un portaminas que quita a Rosendo sin que pueda impedirlo. A partir de aquí, teje una tela de araña en la que Rosendo se siente cada vez más atrapado y de la que no sabe escapar: “Ya había pensado en buscar ayuda. Quería hablar con su padre, pero no encontraba la manera de encararlo. No conseguía reunir las palabras para que le creyera, para que no se sintiera avergonzado de tener un hijo débil, incapaz, cobarde”. Le obliga, incluso, a robar cosas a su hermana Marianela. Su familia y su amiga Josefina le ofrecen su ayuda cuando notan que algo no marcha bien. También su profesor Carlos María Torres, que intuye el tema de acoso. Pero Rosendo no es capaz de romper el muro de silencio y vergüenza que lo atenaza. Esta situación le hace enfermar.

Según avanza la historia, Lautaro, tras una pelea con su padre, sufre un atropello que lo lleva al hospital con una pierna rota. Cuando se entera, Rosendo llega a desear su muerte con tal de que lo deje tranquilo. En esos días se siente renacer. Incluso, acude con su amigo Martín al club de su padre a verlo jugar al rugby y lo anima para que se incorpore a un equipo de fútbol. Por otra parte, sus padres encuentran a un médico que cree poder curar su problema de laringe. Está tan animado, que se siente con fuerzas para enfrentarse con Lautaro en el momento en que se incorpore al colegio.

- Resolución

Lautaro está frustrado y lleno de ira porque en el tiempo de convalecencia ha perdido el control sobre Rosendo. No responde a sus llamadas de teléfono. El día que se encuentran de nuevo en el colegio, Lautaro con muletas, Rosendo está decidido a acabar con esta relación, pero éste quiere doblegarlo nuevamente. Le promete devolverle los portaminas de su hermana y van al servicio de los chicos para hablar en privado. Allí hay una tubería rota y agua en el suelo. Nada más entrar le golpea con la muleta: “Mientras sentía los golpes sobre su espalda, en las rodillas, en las manos con que protegía su cara, Rosendo pensaba cuántas mentiras se había inventado durante todos esos días, cuántas fantasías creyó que podía llegar a ser realidad. Nada era cierto”. Lautaro intenta grabar un vídeo con su teléfono para enviárselo a Josefina, pero Rosendo reacciona, se vuelve hacia él, le coge la muleta, Lautaro se desestabiliza, cae al suelo y queda inmóvil. Rosendo, a pesar de todo busca ayuda. Afortunadamente todo queda en un desmayo.

Después del incidente, en el despacho del director, Lautaro asume el papel de víctima y cuenta que es Rosendo quien busca su amistad y que, por pena debido a su problema, le ofrece su apoyo. Rosendo, avergonzado, no es capaz de defenderse y asume la culpa. En casa, ya más

tranquilos, Ernesto le pide a su hijo que le explique qué ha pasado, por qué no se ha defendido. Por fin, Rosendo, entre lágrimas, habla de lo que lleva soportando todo este tiempo: “Ernesto se echó hacia atrás en el sillón y cerró los ojos mientras escuchaba el relato sin interrumpir. De poco a poco, entre hipos secos, roncós, salió la verdad. Entrecortada. En hilachas. Toda la verdad”.

En ese momento, Gabriela, la camarera del bar del colegio, con la cabeza erguida y convencida de que hace lo correcto, llama a la puerta de los Moncadas y le da a Ernesto el teléfono que Lautaro perdió en el trascurso de la pelea. En él está toda la verdad.

En esta historia, es importante que Rosendo siempre haya estado arropado por sus padres y sus amigos. Le han ofrecido su apoyo. Cuando vence su vergüenza y rompe su silencio, sabe que le van a ayudar. Tengo la impresión de que Rosendo, a pesar de todo, se recuperará.

Lautaro es desenmascarado, al final se sabrá qué tipo de persona es y lo que ha hecho a Rosendo. Pero, al igual que en otras ocasiones, es de esperar que su padre, decepcionado y con sentimiento de culpa, lo rescate de nuevo y lo traslade a otro colegio. Al fin y al cabo, el dinero siempre abre puertas.

¿Cambiarán las cosas en el colegio para que algo así no vuelva a suceder? Ciertamente, el director del centro se jubila, él ya no entiende a la gente joven. Quizás se tomen medidas, pero parece que siempre se pondrá por delante el prestigio del centro ante el bienestar de los alumnos.

- Temas de debate

Una vez leído el libro, proponemos estos temas de debate:

- ¿Por qué creéis que Lautaro actúa así?
- ¿Pensáis que Josefina, su profesor o su familia podría haber hecho algo más para ayudar a Rosendo?
- ¿Qué opinión os merece Rosendo ¿Creéis que se recuperará?
- ¿Qué pasará con Lautaro a partir de ahora?
- ¿Creéis que el colegio adoptará alguna medida?

Invisible



Moreno, Eloy (2018). *Invisible*. Nube de Tinta.

Emotiva, conmovedora, diferente... Invisible narra, a través de los ojos de un niño, una historia que podría ser la de cualquiera de nosotros. ¿Quién no ha deseado alguna vez ser invisible? ¿Quién no ha deseado alguna vez dejar de serlo? El problema es que nunca ha llegado a controlar bien ese poder: “a veces, cuando más ganas tenía de ser invisible, era cuando más gente me veía, y en cambio, cuando deseaba que todos me vieran, era cuando a mi cuerpo le daba por desaparecer”.

- Personajes

Aunque en este libro el personaje principal es el niño invisible, cuenta con otros personajes importantes en el desarrollo de la historia:

Acosados

- Chico invisible. Es el protagonista, pero no conocemos su nombre. Esta circunstancia acentúa su invisibilidad. Es un chico normal, con sus amigos, una chica que le gusta y al que se le dan bien los estudios. Hasta que: “Todo empezó un viernes, iba a ser un viernes como otro cualquiera, la única diferencia es que teníamos un examen de matemáticas a última hora... Shee... Eh gilipollas... Te hablo a ti. Pásame el examen”. El detonante será la negativa a entregar un examen. “Aquel viernes llegué a casa muy nervioso: No acerté a meter las llaves a la primera, ni a la segunda ni a la tercera. Entré en casa y cerré lo más rápido que pude, como si al otro lado de la casa hubiera un fantasma”. A partir de este momento se suceden los episodios de acoso, humillaciones, bromas pesadas y robo de sus pertenencias. El chico invisible opta por no defenderse, creyendo así que pronto lo dejarán en paz, pero esa actitud pasiva lo conducirá a una violencia física cada vez más intensa. Como él dice mismo: “He descubierto además la otra cara de la violencia, la que nunca se menciona: la de quien mira y no hace nada, la de todos esos compañeros que se han acercado a ver el espectáculo, pero han decidido no intervenir; la de los que, ante una pelea, solo saben sacar la cámara de su móvil para poder presumir después del momento”. Este es el gran tema de la novela: el miedo, la bajeza y la cobardía de los que observan.

Acosadores

- MM es el chico mayor de la clase porque ha repetido curso dos veces. Es atractivo y popular, pero poco inteligente. No sabe gestionar sus emociones y no está acostumbrado a que le nieguen nada. Que el niño invisible lo haga con un examen lo llena de ira. “Para gestionar esa debilidad, que jamás confesará a nadie, utiliza la violencia, pues de momento le funciona. Es la rabia la que compensa la impotencia, la

rabia contra un chico que representa todo lo que él no tiene, un chico que saca sobresalientes con la misma facilidad con la que él da puñetazos”. MM se siente con poder humillando a sus compañeros: “Lo que más le gustaba a MM era hacerme daño delante de la gente, para que todos se rieran de mí, para sentirse importante, con poder”. Su comportamiento se resume en: “atacar y esperar a ver las consecuencias, y si no las hay, pues seguir atacando más fuerte”.

Observadores

- Zaro es el mejor amigo del chico invisible. Ve en primera persona al acoso al que someten a su amigo, pero no sabe reaccionar, no sabe defenderle ni estar a su lado a pesar de que necesita su ayuda. “Pero al instante piensa en qué va a hacer si llega a los baños y ve a MM pegando a su amigo. Nada, eso es lo que hará, nada, porque él también tiene miedo, mucho miedo de que lo que le está ocurriendo a su amigo le pueda ocurrir a él también”.
- Ziri es la mejor amiga del chico invisible. Se gustan, aunque todavía no lo han admitido. Cuando empiezan a acosarlo sale en su defensa, y no comprende su actitud. “¿Pero por qué dejas que te lo quite? – me preguntaba Ziri, me preguntaba otra amiga suya, me preguntaban alguno de mis compañeros. ¿Y por qué no me ayudáis? – pensaba yo”. Cree que es un cobarde por no hacer nada. A Ziri le pasa como a Zaro, no sabe cómo defender a su amigo y entre ellos se crea un muro de silencio que deja al chico invisible cada vez más aislado.
- Sus compañeros de clase. Muchos participan activamente de las burlas al chico invisible. Otros asisten impasibles a esta situación, quizás para que no les toque a ellos. “Hay, por ejemplo, un chico rubio, sentado en la tercera fila, que prefiere reírse y ser monstruo, a protestar y convertirse en víctima. Hay otro al que le ocurre lo mismo, no le sigue el juego, pero hace lo posible por mantenerse al margen. Y así, uno a uno todos ellos tienen sus razones para ser monstruos, la principal es no transformarse en víctimas”.
- La directora, los profesores, los padres, los adultos en general, o no ven lo que está pasando, o se comportan como observadores pasivos. “La directora prefiere ir dejando pasar el tiempo a ver si así el problema desaparece solo; el profesor de inglés no ha visto nada; el de historia se va a jubilar pronto... al final lo más importante es mantener la buena fama del centro”.
- Profesora de lengua. Es la única que sabe lo que le sucede al chico invisible, y la que denuncia su situación a la dirección del centro. Conoce su sufrimiento porque ella también lo sufrió a su edad: “¿Sabes? – le dice ella intentando sostener las lágrimas – , no eres el único que alguna vez ha sido invisible, hay mucha gente a la que le ocurre lo

mismo que a ti, lo que pasa es que todos lo mantienen en secreto, nadie dice nada”. Le ayudará, directa e indirectamente, y a la postre, le salvará la vida.

- Formas de acoso

En este libro hay varias formas de acoso que van cada vez a más, hasta hacer que el día a día del chico invisible sea insoportable:

- El ciberacoso. Lo vemos al principio ante la negativa del chico invisible de pasar un examen a MM: “Así que no, eh Ya ablaremos tú y yo el lunes”. A partir de ahí se suceden tal cantidad de mensajes, que el chico invisible tiene que apagar el móvil. También utiliza las redes sociales para aislarlo: “Empezó a amenazarme por el móvil, por el e-mail, por las redes sociales... consiguió también que me quitaran de todos los grupos de WhatsApp...”.
- Acoso verbal. Humillación pública al robarle MM el bocadillo delante de sus compañeros, o motes, como ‘tomate’ al no poder disimular su indignación se convierten en una constante diaria. “MM se colocó delante de mí y comenzó a reírse, a insultarme, a empujarme mientras otro grababa con el móvil. Un empujón, dos, tres, cuatro... hasta que me caí al suelo. Me quitaron la mochila y la vaciaron, y risas, y más risas, y nada más”.
- Acoso físico. También está presente desde el principio: empujones, zancadillas, bolas de papel, gomas de borrar, escupitajos, tizas, bolígrafos, pequeñas piedras que le dejan marcada la espalda de señales y que le hacen sangrar. “Abrí la puerta, entré, me quité la camisa, me di la vuelta e hice algo que intentaba evitar desde hacía ya muchos días: verme la espalda en el espejo. Empecé a llorar”. Las agresiones son cada vez más graves, hasta el episodio del cuarto de baño, por el que el chico invisible cree tener el poder de respirar bajo el agua...
- Acoso social. Este es uno de los grandes temas de la novela. El aislamiento social al que someten al chico invisible. Invisible porque quiere pasar lo más desapercibido posible para que no le hagan daño, y porque nadie parece ver qué le sucede. Esta percepción hace que se derrumbe. “Quizás es visible ahora porque siempre lo ha sido. Pero claro, eso sería admitir algo demasiado duro para un cuerpo tan frágil: significaría admitir que en los últimos meses todo el mundo ha visto lo que le ocurría y nadie ha hecho nada para ayudarle”.

- Desarrollo de la historia

La historia comienza en el hospital con un chico con muchas heridas, algunas visibles, la mayoría no. Narra las consecuencias de todo lo que ha sucedido. Para este chico, sus amigos y compañeros de instituto, y para sus padres. Todo empieza con una casualidad: poner a MM

detrás del chico invisible en un examen de matemáticas. MM necesita humillar a otros para sentirse importante y poderoso. Su mayor baza es: “Miedo, la gasolina que hace funcionar a gente como MM”. Ese miedo genera impunidad, una ley del silencio para que los que observan no se vean en el puesto del chico invisible. “Hace muchas semanas que la vida de un niño ha cambiado demasiado, ya no recuerda la última vez que se levantó de la cama sin miedo, que caminó por la calle sin mirar continuamente por todos lados, la última vez que tuvo una conversación con algún compañero”.

Por otra parte, el chico invisible cree que para que le dejen tranquilo, lo mejor es no hacer nada, que ya se aburrirán y elegirán a otra víctima. Quizás él, como observador habría actuado igual que sus compañeros. Aunque el acoso y los ataques son cada vez más frecuentes, parece que no le importa a nadie, ni a sus compañeros, ni a sus amigos Zaro y Ziri. Tampoco a sus padres, que no saben ver lo que está sufriendo. El chico invisible cree que desaparecer es su única salida. Afortunadamente, su profesora de lengua sí es consciente de su sufrimiento y actuará en consecuencia.

- Resolución

Que la historia comience en un hospital supone, a priori, un fracaso al tener que llegar a este extremo para que todo salga a la luz. Un chico ya visible con ataques de pánico que a ojos de todos ha sufrido un ‘accidente’, porque llamar por su nombre a los verdaderos motivos que le han llevado al hospital es insostenible. Lo es para una madre mortificada, que ve la espalda de su hijo cubierta de señales que poco tienen que ver con un accidente, y, en definitiva, para unos padres que se preguntan qué sucedió en realidad. Para unos amigos que: “al verse frente a frente no supieron cómo mirarse, los cuerpos eran los mismos pero las palabras ya no se encontraban”. Y también para la directora “que estará preocupada por la salud del chico y, por supuesto, por cómo va a afectar eso a la reputación y a los ingresos del instituto”.

Podría decirse que lo que le sucedió al chico invisible no se soluciona, es una situación que estalla. No parece que la mayoría de los profesores y la directora del centro, vean la necesidad de tomar medidas drásticas para que algo así no se vuelva a repetir. Es más, pasado un tiempo, este problema podría repetirse en el mismo instituto.

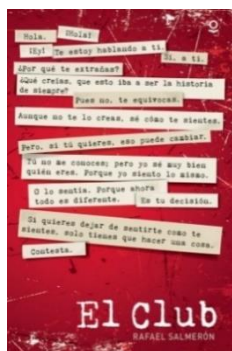
- Temas de debate

Una vez leído este libro, podríamos sugerir como temas de debate:

- ¿Conocéis a algún chico invisible en vuestro instituto?
- ¿Cómo creéis que deberíais actuar si a un amigo vuestro le pasara algo parecido? ¿Qué os parece la actitud de Zaro y Ziri?
- ¿Está justificado el comportamiento de MM por su pasado personal? ¿Cómo podríais enfrentaros a un acosador así?

- ¿Existe en vuestro colegio algún protocolo de actuación para situaciones de acoso?
- ¿Creéis que el chico invisible se recuperará? ¿Qué os parece su manera de afrontar su problema de acoso?
- ¿Qué opináis del papel que juegan los adultos en general?

El Club



Salmerón, Rafael (2019). *El Club*. Loqueleo.

En el instituto, Alba se enfrenta a uno de sus peores momentos por culpa de sus compañeras de clase. Desde hace algunos meses, el bullying que sufre ha crecido en intensidad: su peso se ha convertido en una diana en su espalda, algo que la ha llevado a aislarse progresivamente. Todo cambia el día que recibe un mensaje desde un número desconocido en su móvil: «Si quieres dejar de sentirte como te sientes, solo tienes que hacer lo que yo hice. Lo que hicimos todos nosotros. Contesta».

- Personajes

Esta es una novela coral, con varios personajes, aunque podría considerarse que toda la historia gira en torno a Alba.

Acosados

- Alba sufre acoso por parte de sus compañeros de clase. ¿Por qué? Alba es gorda, tiene sobrepeso. Es humillada constantemente por lo que su autoestima es muy baja. Siempre está alerta y a la defensiva, y esto la convierte en una chica muy desconfiada y resentida con la gente que la rodea, incluida su familia, que no la entiende. También es acosada a través del móvil. Tiene muchos prejuicios porque ve reflejadas en las “vidas perfectas” de los demás sus propias carencias. No sabe cómo salir de esta situación. “Tú, puta gorda, ballena, bola de grasa, saco de mierda, foca asquerosa, morsa, cerda repugnante, das asco, me dan ganas de vomitar, preferiría hacérmelo con mi abuela que contigo”.
- Mireia es la parte opuesta de Alba. Tiene tal nivel de autoexigencia y tanta presión de su madre que la llevan a la anorexia y dos intentos de suicidio. “Piénsalo, hija. El mundo es muy duro. Sobre todo para las mujeres. Y la única forma de triunfar es siendo la mejor. Siendo perfecta. Al mundo no le vale con que lo hagas bien”. Por otra parte, intentan acosarla, aunque no es de las que se dejan intimidar. “Pues todos te llaman la Walking. La Walking Dead. Porque estás muerta... Ojalá te hubieras muerto...”
- Juancho. Es jugador de baloncesto, viril y admirado por las chicas y... homosexual. Como a Mireia, la situación de más angustia le llega de su familia, de su padre, un político

supuestamente progresista. “Si a él le salía un hijo maricón ya podía olvidarse. Que dejaría de existir para él”.

- Álex es la chica perfecta, alta, rubia, delgada. Alba la envidia y la odia por ello, la llama Doña Perfecta. Sin embargo, Alex sufre ciberacoso a través de su exnovio, que la chantajea con difundir unas fotos íntimas si no vuelve con él. “No llores Princesa. No quiero que nadie vea las fotos. No podría soportarlo. Así que no me obligues”.

Acosadores

En esta historia los acosadores tienen nombre, se pueden identificar a casi todos. Las chicas que acosan a Alba son compañeras de colegio, Candela, Carlota, Julia y Sofía. Generalmente lo hacen en los servicios o en lugares sin público ni observadores. En un momento dado, Alba les pregunta qué les ha hecho para que la traten así. Ellas responden: “Existir”. Los personajes que la acosan por el móvil son anónimos. En el caso de Álex el acosador es su exnovio, Christian, que la maltrata física y psicológicamente. Dominarla para sentirse poderoso. Además, la amenaza con difundir fotos íntimas de cuando eran pareja. Por otra parte, ¿cómo habría que calificar a la madre de Mireia y al padre de Juancho? Porque también los llevan a situaciones límite... Para terminar, también hay otros acosadores anónimos que maltratan a un chico que se llama Pedro.

Observadores

Los observadores en el caso de Alba son sus propios compañeros de clase de 3ºB. Cuchichean, se ríen de ella, le ponen mote como ‘Miss Neolítico’, le tiran notas y todo delante de una profesora que no hace nada, que no quiere problemas.

- Formas de acoso

En el caso de Alba las formas de acoso son varias:

- Acoso verbal, es el más frecuente. A Alba le ponen mote por el hecho de ser gorda y la ridiculizan constantemente.
- Acoso social. Sus acosadoras le hacen la vida imposible e intentan echarla de todos los espacios del colegio: “¿No he sido bastante clara? Te he dicho que no puedes estar aquí. Vete a buscar el baño de cerdas asquerosas”. También intentan aislarla socialmente: “¿Tu amiga? No me hagas reír. Tú no tienes amigas. Las gordas asquerosas como tú no tienen amigas”.
- Acoso físico. Las formas de acoso contra Alba van escalando hasta llegar al acoso físico: “Lo mejor para la carne grasienta son el ketchup y la mostaza. Toma, cerda, cómete a ti misma y revienta. Parece una salchicha gorda y asquerosa”.

- Ciberacoso: Le llegan continuamente mensajes al teléfono tipo: “Hola guapa. ¿Qué llevas puesto? ¿Te has puesto tu bikini de piel de mamu?”. “Tengo treinta y dos mensajes sin leer del otro chat... Bloqueo el número y borro el chat”.

En el caso de Álex, las formas de acoso que sufre son:

- Acoso físico. Primero empiezan los celos de Christian para controlar su móvil, decirle qué debe ponerse... hasta que un día: “Estaban con unos amigos de él. Y uno de ellos dejó en ridículo a Christian. Una tontería si importancia. Pero Álex se rio. En cuanto se quedaron los dos solos, sin mediar palabra, él le dio un puñetazo”.
- Acoso psicológico. La relación de Álex con Christian es tóxica, por eso le deja. Pero él quiere otra oportunidad: “¿Otra oportunidad? ¿Para qué? ¿Para tratarme como una basura? ¿Para decirme cómo debo vestirme? ¿Para controlar mi móvil y decirme a quién puedo ver y a quién no? ¿Para ser mi dueño? ¿Para obligarme a hacer cosas que no quiero hacer? ¿Para reaccionar como un loco si no hago lo que tú quieres? ¿Para insultarme? ¿Para llamarme puta?”
- Ciberacoso. Christian amenaza a Álex con difundir unas fotos íntimas: “Sin aflojar la presión que sus dedos ejercen sobre el cuello de Álex, desbloquea el teléfono. Busca algo... ¿Te gusta? Seguro que a los de tu insti les encantaría. Y a tus profesores, y a tus padres, y al friki de tu hermanito. A tu abuela seguro que también le encantaría”.

- Desarrollo de la historia

La historia parte de un mensaje al móvil de Alba para que se una a un club. En principio cree que es otra forma de burlarse de ella o de hacerle daño. “Va a ser ahora. Espero a que aparezcan las palabras Miss Neolítico. La Vaca. La Morsa. La ballena. La Gorda”. Se siente tan sola y aislada que recela de todo el mundo y solo sabe responder con agresividad. Aun así, vence su curiosidad y acude a la reunión. Se encuentra a un grupo de chicos y de chicas, aparentemente distintos que se han sentido (o se sienten) mal y se unen para darse apoyo, ayuda y amistad. Esto les permite compartir sus problemas y reevaluar sus prejuicios. Según avanza el libro, nos vamos enterando también de las historias de Mireia, Carlos, Juancho, Álex e incluso de Pedro. Para chicas como Alba, que solo ha recibido humillaciones, la sensación de pertenecer a un grupo donde no la juzgan y la aceptan tal y como es, le permite relajarse, abrirse y mostrar su vulnerabilidad. A partir de ahí, afronta su situación de acoso de otra manera. Supone un cambio de vida total. “Salgo de clase con una sonrisa en los labios. No puedo creer todo lo que ha cambiado desde que recibí ese mensaje. Mi vida es completamente diferente. Yo soy completamente diferente”. La historia ofrece una posibilidad para salir del aislamiento y para sentirte mejor. De conocer a las personas solo con darles una oportunidad.

- Resolución

La narración no pretende que los personajes superen sus problemas de una forma sencilla y tenga un final feliz, pero muestra un camino para mejorar. El verdadero éxito del club es el club en sí mismo, es decir, la reunión de personas diferentes con distintos problemas y conflictos que se unen para apoyarse, ayudarse y compartir su amistad. Que se sienten parte de algo. ¿Resuelven sus problemas? Veamos: Mireia y Carlos se hacen pareja. Ella logra superar sus trastornos alimentarios con la ayuda de Carlos, que se convierte en su entrenador y nutricionista. Carlos llega a la conclusión de que perder la pierna, truncando su prometedor futuro deportivo como futbolista, le ha hecho madurar y le ha permitido conocer a la gente de verdad, más allá de las apariencias.

Juancho se enfrenta a su padre cuando sale a la luz un delito de corrupción política en el que está implicado. Le echa en cara su hipocresía de hombre decente y de moral intachable. El padre lo expulsa de su casa y de su vida. Juancho se siente liberado, pero le quedará una sensación amarga, de familia rota.

En el caso de Álex, todos los amigos planean robar el móvil de su exnovio para que deje de extorsionarla, y aunque lo consiguen, Álex no logrará desprenderse del todo del sentimiento de culpa.

Dice Alba: “No estoy más delgada, ni soy la más popular de mi clase ni nada parecido. No hay un montón de chicos haciendo cola para pedirme salir, pero yo soy feliz. Gracias a ellos”. Efectivamente, sus problemas no desaparecen, pero empieza a aceptarse tal y como es. Se siente con fuerzas para mejorar y para tener una relación más sana con su familia y su entorno.

- Temas de debate

Una vez leído el libro, nos gustaría proponer algunos temas a debate:

- La importancia de pertenecer a un grupo para no sentirse aislado/a.
- ¿Cómo creéis que se desarrollaría la vida de Alba (o de los otros personajes) tanto fuera como dentro del instituto si no hubiera encontrado al club?
- ¿Con qué personaje os sentís más identificado? ¿Cómo actuaríais en una situación parecida?
- ¿Qué os parece el papel que juegan los adultos en la historia?
- ¿Por qué creéis que los acosadores actúan de esta forma? ¿Qué les impulsa a comportarse así? ¿De dónde les viene tanta agresividad?

Discusión

Esta guía está dirigida a los lectores de LIJ, también a padres y educadores. Los ejemplos analizados pueden servir para detectar situaciones de acoso y actuar para prevenirlos.

En los cuentos infantiles se parte de situaciones tan aparentemente inofensivas como no dejar jugar a alguien en el recreo, o hacer sentir a una niña que no es bienvenida. Situaciones que pueden empezar con una agresión verbal, y que pueden llegar al acoso psicológico e incluso, físico. Pueden ser también una llamada de atención a padres y educadores que, quizás, no presten suficiente atención a hijos y alumnos, o no actúan con celeridad cuando se detectan síntomas en el colegio. Y finalmente, para que niños y niñas tengan la suficiente confianza para pedir ayuda a los adultos cuando se sientan mal y evitar así las consecuencias del acoso escolar.

En las novelas juveniles se observa lo difícil que puede ser establecer un verdadero diálogo entre jóvenes y adultos, y las consecuencias del acoso escolar cuando ya es demasiado tarde. Estas historias muestran de una forma muy cruda situaciones que pueden desencadenar episodios de acoso, que empiezan con un ataque verbal y escalan al acoso psicológico y la agresión física. Y todo ello amplificado por las redes sociales. Las obras analizadas muestran diferentes desarrollos y plantea distintos finales, algunos esperanzadores y otros llenos de interrogantes. Proponen, quizás, más preguntas que certezas. Por último, el papel que puede jugar la sociedad en general y los padres y educadores en particular para enfrentarnos a estos problemas.

Estos libros trabajados en el entorno de un club de lectura pueden ayudar a tomar conciencia de situaciones de acoso escolar que se ven a diario, de empatizar con las víctimas, y de ser consciente de que actos de esta naturaleza tienen consecuencias desastrosas para el desarrollo personal de todos los actores.

Este trabajo es limitado en espacio y tiempo. Se ha realizado el estudio de una pequeña muestra de LIJ. Pero ha servido para ver el potencial y las posibilidades de un estudio más amplio. El análisis de un número mayor de obras permitiría:

- Incluir obras adaptadas a más franjas de edad y contrastar cómo tratan el acoso escolar, el nivel de complejidad de las historias en función de la edad y cómo abordan la resolución de conflictos.
- En los cuentos infantiles, con lenguaje gráfico y textual, permitiría un análisis más exhaustivo en el tipo de relación de texto e imagen, y cuándo las imágenes son suficientes para narrar o sugerir una historia.
- Se podrían contemplar igualmente otros géneros, como el cómic o la novela gráfica, para acercarse más a los gustos de los lectores.
- Sería revelador el estudio de obras de LIJ en función del género, analizar las diferencias y similitudes en las reacciones y formas de comportarse, en función de si los personajes son niños, niñas, chicos o chicas.

- En los ejemplos analizados sorprende el papel que juegan los adultos, tanto en cuentos como novelas, que va desde una mínima preocupación al desconocimiento o desinterés total. Sería interesante realizar una muestra más amplia para trabajar con padres y educadores, analizar cómo se ven reflejados y ayudarles a detectar lo antes posibles situaciones de acoso.
- Para finalizar, permitiría reflexionar sobre las consecuencias que se derivan de las situaciones de acoso. Hacer un ejercicio de imaginación y pensar cómo sería la vida de los personajes una vez acabado el libro.

Conclusión

Como ya se dijo al principio de este trabajo, el acoso escolar es un problema lo suficientemente complejo como para abordarlo desde diversos ámbitos. Las bibliotecas en general, y la LIJ en particular, deben tener un papel destacado a la hora de afrontar este tema.

Las bibliotecas públicas tienen amplia experiencia en clubes de lectura. A estos clubes, fuera de la presión del centro educativo, los lectores y lectoras acuden de forma voluntaria, en su tiempo libre y con predisposición a la lectura. Son un marco propicio para fomentar el debate, la participación libre y sin prejuicios, el análisis y la reflexión de estas historias desde su posición y puntos de vista.

Referencias

- Cañamares, C. y Navarro, R. (2015). Selección de lecturas para la prevención del acoso escolar (bullying). *Literatura Infantil y Juvenil*, 13, 39-54.
- Cerezo, F. (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares: claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Horsori.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *Violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Krass, U., Allen, M., White, E., Cybelle Ferrari, A., Brigant, A., Prucková, L., ... McGuire, C. (2022). *Manifiesto IFLA-UNESCO sobre Bibliotecas Públicas 2022*. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2019/1/Manifiesto%20IFLA%20UNESCO%20sobre%20Bibliotecas%20P%C3%ABlicas%202022.pdf>
- Rivadulla-López, J.C. y Rodríguez-Correa, M. (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 179-201. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23541>
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Sánchez-García, S. (2022). *Lectura y acoso escolar: propuestas para la mejora de la convivencia*. Narcea.
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R. y Sánchez-García, S. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2).

https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133

HABÍA UNA Y OTRA VEZ... LA CENICIENTA

María Soledad Silvestre Rey

Tutora: Paloma Muiña (SM)

Resumen

En el mundo se han registrado más de 700 versiones de *La Cenicienta*. La historia circula, con más o menos variaciones, desde tiempos anteriores a la era cristiana y, aún hoy, se sigue reversionando en distintos formatos (sin ir más lejos, Amazon estrenó una versión fílmica en septiembre de 2021). ¿Qué tiene de fascinante este relato para que, después de tantos siglos, lo sigamos contando? Este es uno de los interrogantes que motiva nuestro trabajo, que se propone explorar seis versiones diferentes a fin de analizar los puntos de encuentro y desencuentro entre ellas: La Cenicienta o el zapatito de cristal de Perrault, Ye-xian (versión china), la Gata Cenicienta de Giambattista Basile, Finita Cenicienta de Madame D'Aulnoy y La Cenicienta (en sus versiones de 1812 y 1857) de los hermanos Grimm. El corpus contempla variedad genérica, acceso a las fuentes originales y la posibilidad de repasar no solo las voces consagradas sino también algunas de las que han sido injustamente silenciadas por la Historia. Concluimos que el cuento folclórico es un organismo vivo que tiene que reinventarse permanentemente para sobrevivir y en este sentido cada versión es única e irrepetible y no caben las jerarquías: todas son auténticas y originales, y su validez se cifra en torno al contexto de difusión que habilitó cada versión. Sin embargo, reconocer los hilos invisibles que siguen manteniendo unidas las distintas versiones nos dan la oportunidad de enriquecer cada lectura y cultivar una memoria colectiva que trascienda los límites geográficos y generacionales.

“He llegado a creer que solo existen media docena de cuentos”

Ana María Matute

"Los cuentos de hadas superan la realidad no porque nos digan que los dragones existen, sino porque nos dicen que pueden ser vencidos"

G.K. Chesterton

Introducción

Al optar por un enfoque diacrónico (la genealogía de un cuento de hadas, *La Cenicienta*, cuya primera resonancia concreta nos traslada hasta el siglo I a. C) sería deseable comenzar por la punta del ovillo: la primera versión del cuento que conoció el mundo.

La verdad es que no sabemos cuál fue esa versión. La mayoría de los investigadores coincide en que pudo haber sido la historia que Estrabón (1992) recogió en sus *Geografías* un

siglo antes de la era cristiana, que había sido previamente mencionada (aunque con menos detalles) por Herodoto, quien a su vez alude como fuente a Safo, poetisa griega que naciera por el año 620 a. C. Y podríamos seguir (con referencias menos claras).

Lo que nos cuenta Estrabón es bastante conciso: Rhodopis es una cortesana (por la época el vocablo señalaba a la dama de compañía, mantenida por los hombres ricos que gozaban de sus servicios sexuales) que pierde su calzado, como la Cenicienta que conocemos. Aunque en un contexto completamente diferente, la joven se estaba bañando en el río cuando un águila le arrebató una de sus sandalias (en algunas versiones es un halcón que representa al dios Horus). Esta va a parar al regazo del faraón, pues el ave la suelta justo encima de él. El soberano se queda tan admirado de la belleza del calzado que busca a su dueña con desesperación. Y cuando la encuentra, se enamora tan perdidamente que no solo se casa con ella, también manda a construir una pirámide en su honor (nada menos que la de Ghiza) que guardará sus restos para siempre. En algunas versiones, no llega a haber boda (Rhodopis apenas se convierte en favorita del faraón, pero teniendo en cuenta su status social y la cultura de la época, es de cualquier modo indiscutible el final feliz de la historia).

Asimismo, es necesario resaltar que la punta del ovillo (en el caso de que pudiéramos encontrarla) no es la única dificultad que se presenta en nuestro tema de investigación. La historia de *La Cenicienta* no solo es tan antigua que es imposible establecer un origen, sino que además se ha difundido y se sigue difundiendo por los cinco continentes. Se han registrado más de 700 versiones alrededor del mundo, y es esperable que sigan apareciendo más. En otras palabras: urge hacer un recorte en nuestro objeto de estudio y delimitar el área que vamos a investigar. Así como nuestro marco epistemológico.

Nuestra selección no es ajena a ese marco. Queríamos en primer lugar tener acceso directo a las fuentes que íbamos a analizar. Y muchas de esas Cenicientas que han sido cuidadosamente registradas por distintos especialistas no se encuentran disponibles para su revisión. Algunas, incluso, solo se conservan en sus idiomas originales y en versiones facsímiles guardadas bajo siete llaves. De este modo el corpus sobre el cual hacer la selección se redujo a poco más de una docena de versiones.

Por otra parte, al tratarse de un relato enmarcado en la tradición oral nos encontramos con un amplio abanico genérico cuya riqueza nos interesaba aprovechar. De quedarnos solo con las versiones literarias (las que entraron en el circuito escrito a través de autores más o menos consagrados como Perrault) habría quedado fuera de nuestro análisis, o al menos apenas esbozado, el carácter folclórico del texto que sin duda fue un antecedente e incluso justifica la inclusión de algunos núcleos narrativos fundamentales que no pueden explicarse *per se* en las versiones más modernas. En este sentido, los trabajos de algunos autores como el índice de

Aarne, Thompson y Uther (Uther, 2004), y el más resonado de Vladimir Propp (1928/1987), que no estudiaron puntualmente el cuento que nos ocupa, pero sentaron las bases para analizar los cuentos folclóricos en general, nos resultaron de enorme utilidad.

La mirada diacrónica de la que hablábamos al inicio requiere una selección variada en épocas y grupos socioculturales que nos permita cotejarlas entre sí y a la vez tomar suficiente distancia de nuestra propia realidad efectiva para extrañarnos frente al objeto de estudio e identificar las variables que nos acercan o alejan de esas versiones primitivas. Si bien, por cuestiones de espacio, no nos centraremos en las versiones del nuevo milenio (aunque las hay muchas y buenas, entre varias otras prescindibles) aspiramos a que las conclusiones de este trabajo dejen la tierra abonada para futuras investigaciones en ese aspecto.

Por último, tuvimos en cuenta la necesidad de ofrecer un corpus que, sin dejar afuera los referentes ineludibles del relato que nos ocupa, recupere también las voces ora vernáculas, ora menospreciadas por los sectores dominantes de cada grupo sociocultural (que son las que finalmente facilitan la circulación y establecen los cánones de lectura en las diferentes épocas).

¿Por qué seguimos contando estos relatos? ¿Por qué nos siguen encantando los cuentos de hadas? ¿Acaso es importante regresar a estas primeras versiones? ¿De qué modo pueden resignificar la lectura de nuestros días? ¿Cuánto de nosotros hay en ese discurso del pasado? ¿Y cuánto del pasado en las versiones de hoy? Como sería pretensioso intentar dar respuesta a estos interrogantes, solo nos permitiremos aspirar a la reflexión. E incluso, a generarnos más preguntas.

Método

Materiales

A fin de trabajar sobre los textos y no sobre comentarios de otros a esos textos, de ofrecer una diversidad genérica y un recorrido cronológico que nos permita analizar la evolución del relato a través del tiempo, de trabajar sobre intertextualidades que ponen en diálogo las distintas versiones seleccionadas, de repasar las voces consagradas y a la vez destacar aquellas que han sido injustamente silenciadas por la Historia, hemos decidido enfocarnos en las siguientes Cenicientas del mundo (Incluimos las transcripciones de estos relatos en el Anexo):

- 1) *Cenicienta o el zapatito de Cristal* de Charles Perrault.
- 2) *Ye- Xian*, la Cenicienta china.
- 3) *La gata Cenicienta* de Giambattista Basile.
- 4) *Finita Cenicienta* de Mme. D'Aulnoy.
- 5) *La Cenicienta* de los hermanos Grimm (en su primera y en su última versión).

Procedimiento

Vamos a analizar los datos textuales y narrativos de las versiones seleccionadas y compararlas entre sí; atender a la evolución histórica que dé cuenta de una posible genealogía del cuento de *La Cenicienta* en particular (y eventualmente extrapolar esas conclusiones al cuento de hadas en general); reflexionar sobre la incidencia de esas versiones de antaño en las variantes modernas y, sobre todo, atender a los cambios que en términos de selección darwineana han permitido la supervivencia de esta historia antiquísima.

Resultados y discusión

Punto de partida: Cenicienta o El zapatito de cristal de C. Perrault

Nuestro punto de partida es en París, fines del siglo XVII. Un hombre escribe sin saber que el libro que tiene entre sus manos lo hará inmortal. El hombre es Charles Perrault y es un intelectual de prestigio. Ha trabajado por más de veinte años en la corte de Luis XIV. Fue la mano derecha de Colbert, que a su vez era la mano derecha del rey. Tenía su propio despacho en Versalles.

Sin embargo, está alejado hace tiempo del palacio. En 1680, Colbert necesitó un puesto para su propio hijo y entonces prescindió de los servicios de Perrault como director de la Academia Francesa (antes había sido Canciller, y antes secretario, y antes Inspector General de Obras del Rey, y antes Superintendente de Finanzas, y antes Recaudador de impuestos, y antes Gestor Cultural: fue funcionario de la Corte toda su vida).

La cesantía lo sorprendió al poco tiempo de quedar viudo, con cuatro niños en casa. Fue la excusa perfecta para volver al hogar y a la familia. Y el tiempo libre le permitió escribir, todavía más. En efecto, Charles Perrault fue un autor prolífero: publicó 38 libros en vida (otros 8 se editarían póstumamente, entre ellos sus memorias inconclusas): biografías, odas, poemas, diálogos, ensayos que lo posicionarían en el acalorado debate entre antiguos y modernos, que tuvo plena vigencia en su época.

Sin embargo, entre esos 46 títulos publicados, no habrá ninguno más relevante que el que nos ocupa ahora. No lo firmará, tal vez por pudor o por considerarlo una obra menor e incongruente con su academicismo o porque preveía que los estamentos eclesiásticos iban a levantar la voz contra alguna de esas versiones. Lo cierto es que, por la razón que sea, el “privilegio del rey”, del 28 de octubre de 1696, concederá el permiso de imprimir el libro “al señor Darmancour” (que no es otro que Pierre Perrault Darmancour, su hijo).

Estos *Cuentos de antaño*, también conocidos como *Cuentos de mamá Oca* (porque en la primera edición, la que llegará en 1697, la ilustración de tapa va a mostrar esa inscripción sobre una puerta: *Contes de ma mère l'Oye*) inmortalizarán varios de los relatos más entrañables para

la infancia de muchas generaciones, entre ellos: *La bella durmiente del bosque*, *Caperucita roja*, *El gato con Botas*, *Pulgarcito* y el cuento que analizaremos en estas páginas, *Cenicienta o el zapatito de cristal*.

Partiendo de la clasificación Aarne-Thompson-Uther-ATU (Uther, 2004), que mencionamos en la introducción de este trabajo, diremos en primer lugar que se trata de un cuento mágico o cuento de hadas. Entre los más de cuatrocientos motivos que incluye esta categoría para los autores, la historia encajaría en el tipo 510A: la heroína es explotada, se viste con ropa burda, recibe ayuda mágica, encuentra un príncipe, prueba su identidad, se casa. La clasificación ATU resulta verdaderamente útil para determinar la coincidencia de las distintas versiones, sobre todo cuando se observan también muchas diferencias entre ellas. La ayuda mágica, por ejemplo, puede venir de parte de una madre muerta, de un árbol, de un pájaro, de un ser sobrenatural (como sería el caso del hada madrina en la versión de Perrault) y en cualquier caso el cuento seguiría siendo el mismo, aunque se trate de una versión diferente.

Este sistema de clasificación no deja de ser complejo (y también ha sido duramente criticado; incluso por el mismo Propp, cuya propuesta analizaremos más adelante). Pues en los distintos cuentos suelen aparecer motivos que exceden su categoría, que empiezan encajando en un esquema y terminan clasificándose en otro. Esta constatación, sin embargo, no nos hace desestimar el trabajo de Aarne, Thompson y Uther sino entender que probablemente coexisten versiones de distintos cuentos que se han ido fusionando con el paso del tiempo y en función de los distintos escenarios por donde esas historias circularon. En otras palabras, difícilmente encontraremos un cuento “puro”, que no haya sido contaminado por algún otro. Cenicienta no será la excepción. Reconocer esta dificultad es el primer paso para desentrañar la complejísima madeja que implica abordar un cuento milenario cuyas primeras manifestaciones fueron orales y, por tanto, irrecuperables.

De hecho, el eco de otras versiones anteriores (tal y como veremos en el próximo apartado) se percibe si atendemos a las lagunas narrativas que presenta el relato. Por mencionar algunas: ¿Por qué el hechizo acaba a la medianoche? ¿Qué tiene de extraordinario y sobrehumano el pie de Cenicienta que no existe en todo el reino otra doncella que pueda calzarse su zapato? ¿Por qué la prueba del zapato (que cuanto menos, es descabellada) es el único intento que hace el príncipe para buscar la identidad de su amada? Después de todo, ha pasado dos veladas completas con ella, conoce su rostro a la perfección.

Es cierto, es un cuento de hadas. Los personajes son planos y psicológicamente inverosímiles. Bettelheim (1994) señaló que los personajes planos tienen una función muy clara en los cuentos de hadas pues al presentar caracteres tan opuestos (el bueno versus el malo, el holgazán versus el trabajador, el tonto versus el astuto, etc.) el niño comprende más fácilmente

la diferencia entre ambos. El príncipe de *La Cenicienta*, cuanto menos, es perezoso (manda a un funcionario a hacer la prueba del zapato, mientras él espera tranquilo en el palacio). Y no es el único personaje pasivo en esta historia. La misma Cenicienta consigue su final feliz sin hacer nada. Su mérito, en todo caso, ha sido aceptar una injusticia y dejarse llevar por el destino. Jamás reacciona frente al abuso de sus hermanastras, a quienes “premia” en el final con casamientos ventajosos.

El padre, por su parte, es un personaje ausente. La historia comienza siendo de él (“Érase una vez un gentilhombre...”) pero desaparece apenas la madrastra entra en escena. El narrador advierte que el hombre no tiene una función muy clara en el relato y lo último que nos dice de él, apenas comienza la historia, es que “su mujer lo dominaba completamente”.

Incluso la gran villana de los cuentos, la madrastra, se va desdibujando con el paso de las páginas. Se presenta al principio como la gran antagonista, pero cede el rol a sus hijas conforme avanza la historia. De una de ellas, incluso, llegamos a saber el nombre (Javotte) mientras que la madre no vuelve a mencionarse ni siquiera en las escenas cruciales: el baile, la prueba del zapato, la boda. Llama la atención la forma en que va perdiendo protagonismo hasta invisibilizarse por completo.

Por último, la madrina (que es hada, nos aclara el narrador como al pasar) aparece sin ningún preámbulo. No sabemos si vive o no con Cenicienta, si es la primera vez que la visita ni si el resto de los personajes son capaces de visualizarla también (por ejemplo, cuando la toca con su varita al final del relato y la vuelve a vestir como princesa, frente a sus hermanastras y el gentilhombre que le prueba el zapato). La madrina es, sin embargo, la única que consigue hacer reaccionar a la protagonista. La joven se muestra más resolutiva cuando está con ella, incluso toma decisiones (“—Voy a ver —dijo Cenicienta— si hay alguna rata en la ratonera; haremos de ella un cochero”) y también se anima a replicar (¿Pero voy a ir así con estos vestidos tan feos?). Cabe pensar si la magia no estaría también en la propia actitud de Cenicienta, que parece despertar por un momento efímero a la vida (a la toma de decisiones, a las quejas) cuando está cerca de la varita mágica.

Si Perrault ha tenido la intención de mostrarnos esto, es algo que no sabemos. De hecho, existen otros misterios sobre el proceso de escritura que siguen generando debates en los ambientes académicos. Los zapatitos de cristal, por ejemplo. Se ha dicho que son el resultado de un simple error de traducción: Perrault habría confundido las palabras *vair* (piel) y *verre* (cristal), inaugurando así un motivo que quedaría para siempre grabado en la Historia universal de la Literatura. Nos preguntamos, sin embargo, si un hombre con su erudición habría podido cometer un error semejante. Los zapatitos de cristal, por otra parte, suponen una imagen tan refinada y visual como la particular carroza que lleva a Cenicienta al baile. ¿Por qué no habría podido

imaginarlos, simplemente? Después de todo, sabemos que son suyos otros detalles fundamentales que se han añadido a las versiones folclóricas de otros cuentos que también versionó, como la caperuza roja que lleva la niña más conocida del mundo maravilloso.

Además, no cabe poner en duda sus dotes narrativas, que se muestran claramente en el cuento que nos ocupa: la forma en que describe los escenarios, cómo da cuenta del contexto cultural (los detalles de moda, como los lunares postizos y los peinados de dos pisos; las habitaciones entarimadas; los espejos de cuerpo entero; las naranjas y los limones como frutas exóticas del momento), las licencias creativas (*Culocenzón*, el mote que le da una de sus hermanastras a la protagonista es una auténtica *portmanteau* que se adelanta casi un par de siglos al ingenio carrolliano), las intervenciones humorísticas del narrador (“Otra que no fuese Cenicienta las hubiera peinado al revés; pero ella era buena y las peinó perfectamente bien”) y el sarcasmo de la segunda moraleja (en la que señala que la bondad y la belleza están muy bien pero de nada sirven si no tenemos madrinas que nos patrocinen) son sobrados ejemplos de sus aptitudes creativas y literarias.

Y por todo esto Perrault es nuestro punto de partida. El criterio no es cronológico: Perrault no fue el primero en contar *La Cenicienta*. Hay suficiente evidencia de que muchos otros –y desde distintos puntos del planeta– lo precedieron. Pero es de Perrault, sin embargo, la versión que más se difundió por los cinco continentes. De él son los motivos más emblemáticos que incluye la historia: el zapatito de cristal, la calabaza que se convierte en carroza, los lagartos-lacayos, los ratones-corceles. Motivos que ya eran conocidos antes de que los Estudios Disney los fijara en el inconsciente colectivo del mundo occidental, con la versión cinematográfica animada del año 1950.

¿Es la historia de Perrault, la “original”? Cronológicamente, no. Pero es sin duda la primera versión conocida por muchos lectores y espectadores. Será “la historia original” para ellos, la primera con la que tuvieron contacto. Lo será incluso si conocen, en algún momento de sus vidas, versiones más antiguas que acaso hayan inspirado al mismo Perrault. Por eso elegimos partir desde aquí para abordar el análisis de un cuento con tantas ramificaciones: Perrault es el perfil más nutrido y rebosante del árbol, por más alejado que esté de sus raíces.

El antecedente indiscutible: Ye-Xian

Si bien no podemos aventurar cuántas ni cuáles fueron las versiones anteriores a *Cenicienta o el zapatito de cristal*, hay una en particular de la que sí se tienen suficientes señas y que además puede explicar algunas de las lagunas narrativas que señalábamos en Perrault. Se trata de “La Cenicienta China”, que es la primera versión escrita de la que se tiene noticia. Todas las anteriores, como la Cenicienta egipcia que mencionábamos en la introducción o la referencia

bíblica que se recoge en la historia de Joseph, están registradas de manera incompleta en diversas fuentes, a veces contradictorias. La historia apenas se menciona en el Génesis bíblico, pero durante el período helénico reaparece en distintas narraciones. Asenath, de origen noble, es abandonada en el desierto porque su madre fue violada. Un halcón se la lleva y cae en manos de un párroco pagano. Crece sirviendo y entre las cenizas. Se enemista con su madrastra al enamorarse del mismo hombre (Joseph). Comienza un proceso de conversión en el que interviene un anciano (o un ángel) que la ayuda a verse como una princesa, digna de ser desposada por quien será el faraón de Egipto.

La historia de la Cenicienta china, asentada por Duan Chengshi, se centra en los años de la dinastía Tang (618-907) y aparentemente reproduce una versión que el autor escuchó directamente de un sirviente. El texto forma parte de una compilación llamada *Youyang Zazu*, que fue traducida a lengua inglesa por el sinólogo Arthur Waley (2010), quien además se ocupó de explicar muchas particularidades del relato. Por ejemplo, que “la gente del sur” hace referencia a quienes vivían al sur del río Yangzi y que la “caverna” era un asentamiento nativo que contaba con alguna mina. Por esto podemos suponer que Wu, el padre de Ye-Xian y dueño de la caverna, es en realidad “el dueño de la mina”.

El nombre de la protagonista, Ye-Xian (o Yeh-hsien), escrito en caracteres chinos, ha generado algún debate en torno a su correcta traducción. Para algunos —entre quienes se cuenta el mismo Waley— significa “límite de una hoja”, lo que podría aludir al pequeño tamaño de su pie. Otros creen que la expresión proviene del sánscrito, aunque no se ha definido de qué palabra en concreto. Podría ser *Asan*, de la que deriva la voz alemana *aschen* (cenizas) y también *apsarā*, que significa “personificación de la niebla o de las nubes en forma de una bella doncella”. Esta última interpretación coincidiría con la idea de que la historia proviene de la tradición hinduista: el vestido de Ye-Xian, tejido con plumas de alción, remite a las doncellas cisnes (criatura mítica, popular en la India y Sur de Asia, que desciende de un Reino Celestial para bañarse en aguas terrenales) y era el vestuario típico de las chamanas.

Sin embargo, en el mundo occidental se ha impuesto una traducción más poética: las últimas ediciones del cuento chino recogen el nombre de la protagonista como *Yeh Shen* y aclaran que su significado es “pies de loto”. La preferencia tiene sentido: los pies de Ye-Xian son tan pequeños como una flor de loto y por tal razón nadie puede calzarse su zapato. La situación, que nos generaba extrañeza en la versión de Perrault, es perfectamente lógica en el cuento asiático. Para la cultura china, los pies femeninos (y pequeños, cuánto más mejor) son un símbolo de belleza y perfección.

Es tentador pensar en la tan conocida práctica del vendado de pies para explicar el tamaño inusual del zapato de Ye-Xian. Pero la Historia nos contradice, porque las mujeres

empezaron a vendarse los pies un siglo después de que Chengshi registrara la historia. Con todo, hay suficiente evidencia de que, mucho tiempo antes, el tema preocupaba a hombres y mujeres. Las doncellas más bellas, las “casaderas”, eran las de pies pequeños. Se trataba de la parte más íntima del cuerpo femenino, como dan cuenta algunas pinturas de la época que representaban mujeres completamente desnudas, pero con los pies cubiertos. Ya durante la dinastía Song, cuando la costumbre de los pies vendados comenzó a tener vigencia, las representaciones eróticas de la época no mostraban a las mujeres quitándose su ropa interior sino ajustándose o soltándose esos vendajes.

Por otro lado, cabe destacar que en la región donde transcurre la historia (según Waley, se trata del actual territorio de Nanning, en la provincia de Kwangsi) en el siglo IX los zapatos se confeccionaban con pliegos de satén bordado que se calzaban a medida, por lo que en ese contexto resulta perfectamente lógico y verosímil que el zapato perdido solo se ajuste al pequeño pie de Ye-Xian.

Todo esto nos permite suponer que algo de la Cenicienta china resuena en la versión de Perrault. Por supuesto, no podemos saber si el autor tuvo acceso directo al texto de Chengshi (es probable que no) pero el zapato a medida y el pie pequeño como símbolo de belleza son motivos seguramente heredados de la versión asiática.

Por otra parte, mencionábamos en el apartado anterior la extraña actitud del príncipe en el relato francés. Actitud que se acentúa todavía más en la versión fílmica de Disney, donde vemos que el joven va personalmente, casa por casa, a probar el zapatito perdido. ¿Por qué no reconoce a Cenicienta, por qué precisa la prueba del zapato para comprobar su identidad? En el relato de Chengshi está la respuesta: el rey de T’o-han (“el príncipe” en las versiones modernas) no conoce a Ye-Xian. Jamás la ha visto en su vida, no ha bailado con ella. Su interés (que es más bien una obsesión) está en el zapato mismo y no en su futura esposa. Por eso ni siquiera la mira y, mucho menos, la reconoce.

Por supuesto hay muchos otros motivos en la historia de Ye-Xian que no llegaron a la versión francesa. Algunos son culturales, como la poligamia (el padre tiene dos mujeres, el rey toma a la protagonista como “esposa principal”), el vestuario, los oficios (no olvidemos que Ye-Xian es hábil con la cerámica) y el modo de percibir el entorno. Otros afectan directamente la trama: la madrastra y su hermana quedan sepultadas bajo las piedras y el sitio se convierte en un santuario donde con el tiempo se harán ofrendas por matrimonio. Hay también diferencias en los personajes, no son dos hermanastras sino una (en realidad, es una medio-hermana, quien no llega a configurarse como antagonista nunca) y el “hada madrina” se desdobra en la figura de un hombre de cabellos largos y las espinas de un pez, y se configura también como un ayudante mágico más protagonista y sólido (del hada madrina de Perrault no sabíamos nada, del pez

conocemos toda su historia). También hay una diferencia de carácter entre el príncipe pasivo de Perrault y el rey tirano y ambicioso con quien termina casándose Ye-Xian (tiranía y ambición que serán castigadas al final, cuando el mar se lleva las espinas milagrosas). Y la diferencia que ya mencionamos: solo Ye-Xian (y no el “príncipe”) asiste al baile-festival, evento que estaba destinado al pueblo y no a las altas esferas gubernamentales.

Si repasamos la clasificación ATU, veremos que la Cenicienta China, como la de Perrault, es un cuento mágico o cuento de hadas. Se ajusta bastante al tipo 510A (la heroína es abusada, se viste con ropas burdas, recibe ayuda mágica, se casa con el “príncipe”) pero no cumple con un par de ítems: no se encuentra espontáneamente con su futuro esposo (aunque sí hay un baile) ni tiene que demostrar su identidad (aunque sí se prueba el zapato).

Sin embargo, si dejamos de buscar esta lógica cerrada, universal y concisa que propone la clasificación ATU tendremos una visión más compleja y, por lo mismo, más rica. Para ello es importante no desentendernos del contexto, del tiempo y el lugar por donde circuló la historia concreta de Ye-Xian.

Los relatos que integran el *Youyang Zazu* responden a un género específico que no coincide exactamente con lo que entendemos como “cuento de hadas”. Se trata del *zhiguai*, un género que está a medio camino entre el cuento popular y la crónica histórica. Chengshi se esfuerza por documentar la historia; nos da señas concretas del tiempo (“Entre la gente del sur existe una tradición según la cual antes de las dinastías Ch’in y Han...”) y el lugar (“La gente de la caverna se compadeció de ellas y las enterró en un nicho de piedra que se llamó la Tumba de las Mujeres Angustiadas...”), y cita también sus fuentes (“Esta historia me la contó Li Shih-Yüan...”). En otras palabras: se preocupa por la verosimilitud del relato. En este sentido, más que un escritor literario es un reportero en ciernes.

Sin embargo, este “rigor histórico” no alcanza para convencernos de que la historia de Ye-Xian nació en China. Por un lado, nos trae ecos de Cenicientas anteriores (no olvidemos que en la versión egipcia también había una tumba-monumento: la pirámide de Gizah) y por otro, hay detalles que nos trasladan directamente a Medio Oriente. Aunque no se explicita el agente que realiza la acción (“Poco después cayeron piedras sobre la madrastra y la hermanastra”), la mayoría de los especialistas coincide en que “las villanas” han sido apedreadas (ejecutadas públicamente). Por otra parte, el tópico de las hermanas rivales tiene reminiscencias bíblicas. Y es impensado que en la China Antigua (cuando los casamientos se concertaban) las jóvenes pudieran asistir solas a festivales recreativos.

Con todo, aunque sigamos sin encontrar la punta del ovillo, hay un hilo de voz en la historia de Ye-Xian que atraviesa las lenguas y las generaciones. Las que ya pasaron y las que vendrán.

La “bella” Cenicienta de Basile

Por recomendación de su maestra (que luego se convertirá en su segunda madrastra y será más cruel que la primera), Zezolla asesina a la mujer de su padre haciéndole buscar unos vestidos dentro de un baúl del que suelta la tapa para decapitarla. El asesinato fue planeado. La víctima actuó como se suponía que tenía que actuar: puso su cabeza voluntariamente en el baúl que se convirtió en guillotina. Zezolla no fue castigada por el crimen, no manifestó ninguna culpa ni antes ni después de cometer el delito. Es una asesina a sangre fría y, paradójicamente, no es la bruja ni la madrastra del cuento. Zezolla –la homicida– es Cenicienta.

La versión de Basile no nos deja impasibles. La imagen de la Cenicienta (dócil, obediente, conformista) que se ha impuesto en el imaginario de los lectores modernos entra en cortocircuito con esta niña que no solo es capaz de desear la muerte a otro ser humano: también puede concretarla. Así, se rompen las convenciones más básicas del género (por lo menos, del género tal y como lo conocemos hoy). Los roles de los personajes se trastocan: inesperadamente, vemos a la antagonista convirtiéndose en víctima y –en la misma jugada asombrosa– a nuestra heroína actuando como villana.

Es interesante analizar el cuento de Basile desde la mirada del etnólogo Vladimir Propp (1928), que propone un catálogo diferente al de Aarne y Thompson por considerar que los motivos pueden derivar en una clasificación caótica e infinita. Y no le falta razón: la versión de Basile responde en parte al tipo 510A, como las anteriores, pero también es reconocible en otras categorías bien distintas. Por ejemplo, el motivo del crimen perpetrado a través de un baúl usado como guillotina nos remite al tipo 720A (“el asesino”) y a otros cuentos como *El enebro* de los hermanos Grimm (2018, p. 287): “Y al inclinarse el pequeño, volvió a tentarla el diablo. De un golpe brusco cerró el arca con tanta violencia, que cortó en redondo la cabeza del niño, la cual cayó entre las manzanas”.

La propuesta de Propp se enfoca en la estructura de los relatos, determinada por las 31 funciones que pueden realizar los personajes, los que a su vez se mueven por siete esferas de acción. Las funciones que Propp encuentra de manera recurrente en los cuentos tradicionales rusos son: 1) alejamiento, 2) prohibición, 3) transgresión, 4) interrogatorio, 5) información, 6) engaño, 7) Complicidad, 8) fechoría o carencia, 9) mediación, 10) acción, 11) partida, 12) prueba, 13) reacción, 14) objeto mágico, 15) viaje, 16) combate, 17) marca, 18) victoria, 19) reparación del daño, 20) regreso al hogar, 21) persecución, 22) socorro. 23) incógnito, 24) falso héroe, 25) tarea difícil, 26) resolución de la tarea, 27) Reconocimiento del héroe, 28) Caída del falso héroe, 29) nueva apariencia, 30) castigo, 31) boda. Las esferas son: 1) antagonista o agresor, 2) donante, 3) auxiliar mágico, 4) la princesa y su padre, 5) el mandatario, 6) el héroe y 7) el falso héroe. Propp advierte que no siempre el personaje coincide con el nombre de la esfera (la princesa, que

es Zezolla, no oficia como tal sino como héroe e, incluso, como agresora en el inicio). Por otra parte, en ocasiones un único personaje atraviesa varias esferas (Carmosina, la segunda madrastra, actúa como auxiliar y también como agresora). Por último, en una única esfera pueden coincidir varios personajes (Zezolla tiene cuatro antagonistas: la primera y la segunda madrastra, el padre y el criado del rey).

En el cuento de Basile reconocemos claramente más de 20 funciones (varias de las cuales se repiten en más de una secuencia, aunque no siempre en el orden establecido por el etnólogo ruso). En Perrault reconocemos 15, que respetan estrictamente el orden establecido por Propp: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 31. En Ye-Xian, 17 pero con algún salto: 1, 11, 24, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 30 y 31. En Basile, aparecen más funciones, pero varias están desordenadas o repetidas: 5, 7, 8, 9, 1, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 14, 23, 24, 21, 5, 4, 5, 4, 25, 26, 27, 28, 31. Es probable que esta correspondencia se relacione con el carácter folclórico de *La gata Cenicienta*, que es el género específico al que se abocó Propp. Algunas otras pistas que delatan la transmisión popular del cuento de Basile: se repiten motivos que ya hemos observado en versiones antiquísimas como la de Ye-Xian (el maltrato de la madrastra, la transformación a partir de un objeto mágico, el baile, la prueba del zapato), se recogen los usos y costumbres de la sociedad napolitana, como vemos en el episodio del banquete donde se describe una cocina internacional, se replica la voz de la sabiduría popular con el proverbio del desenlace y se genera un clima legendario al describir un espacio que oscila entre lo real y lo intangible (la Isla de Cerdeña y la mítica gruta de las hadas). También cabe señalar que algunas incongruencias (como que Zezolla pueda generar monedas de oro a partir de un hechizo que sirve para vestirse y desvestirse) también podría remitir a la oralidad, que implica improvisaciones, giros inesperados, lagunas narrativas derivadas de las fuentes indirectas y ramificadas. De hecho, hay un vínculo innegable entre la versión que analizamos ahora y la *Vasilisa* rusa que dos siglos después recogerán Afanasiev (y que es uno de los muchos relatos en los que Propp se basó para elaborar su esquema de funciones): ambas son tentadas para cometer un crimen (la primera por Carmosina, la segunda por Baba Yaga) y lo cometen. En la Cenicienta rusa el objeto mágico que recibe la protagonista por parte de su madre agonizante es una muñeca prodigiosa. Además de la madrastra y sus hermanastras, aparece la Bruja Baba Yaga –personaje recurrente en los cuentos folclóricos rusos, cuya complejidad y riqueza merece un trabajo aparte–, como personaje auxiliar. Con su ayuda, Cenicienta consigue deshacerse de sus antagonistas, prendiéndolas fuego.

Como ya hemos observado anteriormente, si bien estos modelos típicos y estables nos permiten vislumbrar el tronco axial de esa hojarasca infinita que son los cuentos de hadas,

también nos hacen perder de vista la circulación del texto en un tiempo y espacio específico. Trasladémonos, pues, a los primeros años del siglo XVII.

Giambattista Basile se ha enrolado en el ejército de Venecia y se traslada desde Campania, su ciudad natal, hasta la Isla de Creta (que estaba amenazada por los turcos). Allí ingresa en la Sociedad Literaria, forma parte de la llamada “Academia de los extravagantes” y se integra a ese crisol plurilingüe tan habitual en las ciudades de frontera. Sin embargo, cuando termina sus funciones militares, su hermana Adriana –que es una famosa cantante lírica– lo recibe en Nápoles, una de las ciudades más grandes de Europa y la capital del virreinato español. Allí conviven voces de distintas procedencias que circulan sin cesar pues la vida social y cultural es riquísima.

Muy pronto, Giambattista comienza su trabajo como “literato” (lo sostendrá por tres décadas), animando fiestas y mascaradas. Compone canciones para el repertorio de su hermana, que otro de sus hermanos (Donato) musicaliza. Pasa por los salones de gente muy encumbrada (Vicenzo Gonzaga, Marino Caracciolo, Galeazzo Pinelli y el mismo virrey Antonio Álvarez de Toledo, duque de Alba). Escribe elegías, odas, madrigales, églogas y relatos que van del registro culto al dialecto napolitano. También se involucra en la política y llega a ocupar el cargo de gobernador en Avelino (1619), Basilicata (1622) y Aversa (1626).

Su estilo barroco y cosmopolita se refleja en sus textos: ese vaivén entre la lengua culta y popular, entre lo literario y lo espontáneo, la escritura y la oralidad será una constante en su obra y, particularmente, en su libro más famoso: *Lo cunto de li cunti overo Lo trattenemiento de' peccerille*, que más tarde se conocería como *Pentamerone*.

Fue una publicación póstuma, que gestionó personalmente su hermana Adriana dos años después de que Giambattista muriera a causa de una epidemia. La obra, un repertorio de cuentos populares que circulaban por Nápoles, estaba destinada a la recitación. Basile la había compuesto para animar las veladas en las cortes napolitanas y no con la intención de publicarla. El registro oral se pone en evidencia desde la primera línea de *La gata Cenicienta*, cuando el narrador se dirige directamente al auditorio (“Sabed pues que había una vez un príncipe...”), también con el uso de onomatopeyas que invitan a la representación (“Dicho lo cual, llama al escribano, convoca al trompetero y, tuturutú, manda a publicar un bando...”) y las expresiones en dialecto como *sufficit* y *prosit*.

Sin embargo, es la única de todas sus publicaciones (que fueron muchas y variadas) que perduró a través del tiempo y se sigue reeditando. Aquella primera publicación se hizo por partes, en cinco volúmenes que salieron entre los años 1634 y 1636, en función de su estructura que seguía los lineamientos de las colecciones medievales: una historia eje que justificaba la inserción de relatos breves en un esquema imaginario más complejo. En efecto, *Lo cunto de li*

cunti... reúne 50 relatos, uno de los cuales –el que abre y cierra la obra– sirve como hilo conductor. “La gata Cenicienta” es uno de los relatos interiores (el sexto de la primera jornada) y un modelo perfecto para conocer la poética del autor, entre cultivada y gamberra.

En el cuento prolifera un estilo barroco, rico en metáforas (“tantas teclas tocó la muchacha que al final dio con la precisa”), comparaciones (“el pan te quedará blanco como las flores”), antítesis, acumulaciones y paralelismos (“acabó pasando del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón, de los fulgores de seda y oro a los harapos, de los cetros a los espetones”), estructuras sintácticas retorcidas (“desvestida que se hubo de la manera que le había enseñado el hada”), hipérboles ridículas (¡oh, bellos corchos prendidos al sedal del amor...!”) e imágenes tan sobrecargadas que lindando con lo cursi develan el tono irónico del autor (“se lanzó solo, como el hierro atraído por el imán, a calzar aquel huevecillo pintado de amor”).

Y a la vez, no faltan ejemplos de coloquialismos (“cuando terminaron de manducar”), groserías (“le dijo que por cuatro reales cagados....”), símiles de mal gusto (“a cuyo alrededor iban tantos criados que parecía una puta sorprendida y perseguida por los esbirros en el paseo”), frases hechas (“Tú redactas y yo firmo”) y hasta expresiones verbalmente violentas (“si no me la encuentras juro que te doy una solemne paliza y tantas patadas en el culo como pelos tienes en la barba”) que ponen a esta versión a las antípodas de Perrault y su estilo refinado.

Sin embargo, hay varios indicios que nos hacen suponer que el francés conocía muy bien la versión de Basile y que pudo haberla utilizado como fuente (o al menos el cuento folclórico que él recogió de la oralidad). Entre las coincidencias más notables, cabe mencionar el inicio que señala al padre –erróneamente– como protagonista del relato (“...había una vez un príncipe viudo...”), la escena del bando real con el toque de trompeta/corneta, la analogía que muestra a Cenicienta como una presa a ser capturada (en Perrault era una cierva que huye, en Basile un pajarito que escapa del acecho del rey) y el montón de imágenes que el italiano condensa en un único párrafo y Perrault despliega con maestría en una escena crucial: (el agua de) calabaza, el carruaje, los corceles, los pajes/lacayos. También la figura del hada se refina en la pluma del francés (para el gusto de Versailles, la imagen que la muestra brotando de un dátil acaso resultara demasiado extravagante).

Con todo, la diferencia más notable está en los personajes. En el padre de Zezolla, que no se vuelve invisible sino antagonista. En las madrastras, que comienzan siendo dos y las hermanastras, que se multiplican por tres. En el rey, que se parece más al de Ye-Xian (autoritario y dominante). Y, fundamentalmente, en la gata Cenicienta que es capaz de matar, amenazar (conjura una maldición hacia su padre cuando este parte a Cerdeña), timar (como vemos en las sucesivas trampas al criado) y reaccionar bien o mal frente a un destino que no le agrada. Ni

quiera la ayuda mágica la recibe de forma pasiva: trabaja para cultivar el dátil (lo planta, lo riega, lo seca), y ella misma pronuncia, con su propia voz, el hechizo que hará prodigios.

Así, Zezolla emerge como una heroína moderna que está lejos de la perfección, pero es puro movimiento y acción. Está viva, como la lengua napolitana que nos contó su historia, con todas sus incorrecciones: auténtica, genuina y (por lo mismo) bella.

La versión preciosa de Madame D'Aulnoy

Finita Cenicienta, como Zezolla, también es una princesa de “armas tomar”. Y es sugestivo, porque su historia circuló por los mismos salones parisinos y refinados que frecuentaba Perrault. Por supuesto, hay muchos puntos en común entre ambos relatos: la protagonista es tratada como criada por sus hermanas y hay detalles que dan cuenta del contexto compartido: los lunares postizos, las naranjas de Portugal. Madame de Aulnoy se distingue en parte cuando intenta salvar algunas lagunas narrativas. La autora, por ejemplo, se preocupa por justificar la incongruencia de que sus hermanas no la identifiquen cuando la ven en el baile: “Así ataviada, y aunque no llevara puesto antifaz, estaba tan mejorada que no la reconocieron”. Sin embargo, este esfuerzo se malogra cuando la protagonista dice su nombre (no hay modo más directo de revelar una identidad) y sus hermanas no reaccionan. Hay otras coincidencias que también remiten a la versión de Basile: la historia no comienza siendo de Cenicienta (“Érase una vez un rey y una reina...”), aparece el motivo del pregón anunciando la prueba del zapato y se explicita una moraleja final. Hay, incluso, alguna reminiscencia a Ye-Xian (como el hecho de que el príncipe se obsesione con su chinela aun cuando nunca ha conocido a la princesa). Esta obsesión también remite al príncipe de Basile que en su hiperbólico enamoramiento no parece encontrarse en sus cabales. Asimismo, en las últimas páginas se evidencia el tipo 510A del índice ATU; aunque en este caso, como es un cuento híbrido (contiene tres historias y no solamente una) aparecen además otros motivos que nos llevan a categorías diferentes, como los tipos 327A, 328, 510B, 511, 545B y, 709.

En cuanto a las funciones de Propp, contamos al menos 28; lo que no es de extrañar dada la extensión del relato y el hecho de que la protagonista viva más de una aventura. No es un cuento folclórico, sin embargo. Se trata de una versión literaria que manifiesta con claridad los rasgos característicos de su autora.

La propia vida de Marie Catherine Le Jumel de Barneville es sin duda materia para un cuento. La casaron a los 15 años con un hombre que le llevaba 30: François de la Motte, Barón D'Aulnoy (de ahí que en todas sus biografías ella figure como Catherine D'Aulnoy).

El matrimonio no fue feliz. Catherine acusó a su marido falsamente de un delito de Lesa Majestad (que se pagaba con la muerte); pero el complot fue descubierto. Por venganza, su

marido dilapidó toda su fortuna y la acusó por Injurias, lo que la obligó a abandonar París. Pasó un tiempo en Inglaterra, y finalmente se radicó en España. Entre 1678 y 1680 narró sus impresiones sobre el viaje en un libro que tituló *Relation du voyage en Espagne* (1691), obra que fue muy alabada en Francia, pero generó grandes controversias por presentar una mirada exageradamente crítica hacia su país de acogida, al punto de que se puso en duda la veracidad e incluso la autoría de la obra. También se suele señalar a Madame D'Aulnoy como una de las principales difusoras de lo que se conoce como “leyenda negra de España”.

Una vez que enviudó, sobre fines del siglo XVII, pudo regresar a París: de acuerdo con varias fuentes, Luis XIV le habría otorgado el Perdón Real a cambio de que ella realizara algunas operaciones de espionaje. En efecto, sus salones literarios eran muy concurridos y Madame D'Aulnoy estaba muy bien “conectada” como para poder prestar estos servicios.

Pero más allá de sus influencias políticas, su nombre merece ser reconocido en la Historia de los cuentos de hadas. De hecho, a ella le debemos la expresión. Su libro *Les contes de fées*, publicado en 1697 –coincidiendo, curiosamente, con los *Contes du temps passé* de Perrault– marcó una tendencia e instaló el nombre que habría de utilizarse como referencia al género, no solo en Francia sino también en el resto del Europa. Y, asimismo, “L'île de la félicité” (cuento intercalado en su novela *Histoire d'Hippolyte, comte de Douglas*) es considerado como el primer cuento de hadas de autoría francesa y además inauguró una moda que estableció a estos personajes mágicos como protagonistas predilectos. En 1707 el libro se tradujo al inglés bajó el título *Tales of the Fairies* lo que derivó en poco tiempo en la expresión *Fairy tale*, que hasta el día de hoy se utiliza para hacer referencia a los relatos maravillosos (incluyan o no incluyan un hada como personaje).

La obra de Catherine D'Aulnoy se inscribe en un movimiento, el preciosismo, que fue relevante en su época, pero no duró demasiado. Tal vez influyó la reacción patriarcal: las preciosas fueron ridiculizadas (sirvan como ejemplos *Las preciosas ridículas* y *Las mujeres sabias* de Molière, así como *La culta latiniparla* de Quevedo); se las tildó de frívolas y artificiosas, al punto de que muchas preferían no firmar sus obras. La reacción patriarcal no se limitó a aquel tiempo. En 1925 la editorial catalana Mentora atribuyó la autoría a Hans Christian Andersen, de seis cuentos que pertenecían a Catherine D'Aulnoy. Madame de La Fayette reconoció ser la autora de *La princesa de Cleves* en el final de sus días. Pero lo cierto es que (gustara o no) a fines del siglo XVII las mujeres acapararon la producción literaria que empezaba a gestarse en los salones franceses. En los salones parisinos se contaban 7 conteuses (Mademoiselles Lhéritier, Bernard, de La Force y Madames de Murat, Durand, D'Auneuil y la propia D'Aulnoy) frente a 3 conteurs (Perrault, Préchac y Jean de Maully).

Fue un movimiento de reivindicación feminista: hubo una consciencia de que la empresa era colectiva –¿un antecedente de la “sororidad”? – en un mundo que se presentaba hostil para las mujeres. Las preciosas reclamaban un acceso igualitario al conocimiento (que no se limitara al baile, la música y la coquetería) y también se involucraron en el ámbito político. La palabra fue su arma fundamental: sus voces se elevaron por encima de los teólogos y moralistas que ya no fueron los únicos autorizados para hablar del “correcto” comportamiento de las damas. Y por eso se las equiparó a sus personajes: las hadas, como seres poderosos y femeninos, capaces de determinar el destino, de colaborar o de obstruir, de hacer y deshacer a su antojo, fueron un reflejo de sí mismas. Y así, podemos arriesgar que los “cuentos de hadas” inscriptos en aquel movimiento remiten a la vez a los personajes de esos relatos y a quienes los contaban.

Finita Cenicienta revela esa visión preciosista del mundo: el cuento nos muestra a una protagonista que puede tomar decisiones e incluso desobedecer a su hada madrina; que es astuta, reflexiva y no duda en matar si de ello depende su vida y la de sus hermanas (el pequeño matiz que diferencia a esta Cenicienta de la de Basile es que esta actúa por defensa propia); que pone sus condiciones para casarse (las que no tuvo oportunidad de poner Madame D’Aulnoy) y negocia los límites políticos del reino que su padre no supo defender. La madre de Finita e incluso la ogresa, aun como antagonistas, también se presentan como personajes poderosos que o bien imponen su voluntad o son lo suficientemente listas para engañar a sus parejas.

El hada, lógicamente, también destaca. Tiene un nombre propio –Merlucines– y se configura como una deidad pagana a quien se le hacen reverencias y se le rinden ofrendas (mantequilla, huevos, leche, harina) y sacrificios (Finita “cogió dos pollos y un gallo y les retorció el pescuezo, y también dos conejitos” para llevarle a su madrina). Exige pleitesía (“Bien, ahijada, quiero que seáis mi doncellita: despeinadme y volvedme a peinar después”) e impone sus mandamientos (“No debéis traer a vuestras hermanas, son demasiado maliciosas y si lo hacéis, yo no querré veros más”). Vive en una gruta alejada a la que Finita no puede llegar si no es por la intercesión de una “deidad menor” (el hermoso caballo español; referencia que probablemente se relaciona con la experiencia de vida de la autora), que el hada envía para ayudarla. Al dejar explícito el vínculo que une a las hadas con las deidades mitológicas, Madame D’Aulnoy nos da la clave para interpretar el extraño contrato que aparece en Perrault (“la Madrina le recomendó ante todo que no se quedara después de las doce de la noche...”): la magia es una transacción comercial, y los ahijados deben estar dispuestos a pagar un precio.

Zipes (2014) señala que las divinidades paganas fueron las predecesoras de las hadas y que una función común que puede encontrarse en ellas es la de ser protectora de los niños. Laurence Harf-Lancner (1984), por su parte, destaca que durante la Edad Media se impusieron dos arquetipos de hadas: la heredera de las parcas griegas que definía el destino de los hombres

(en este sentido, es sugestivo que Merlucines le dé a Finita un ovillo de hilo que jamás se corta) y la “dama del bosque” que eventualmente podía cruzarse con los mortales e influir sobre su suerte. Los dos tipos se fueron fusionando en una misma figura y pueden reconocerse en los perfiles de Melusina y Morgana, de las que hay numerosos registros y versiones. Sendos relatos pueden sintetizarse del siguiente modo: Melusina se encuentra con un mortal, hace un pacto con él, pero éste lo rompe. En el caso de Morgana, el héroe hace un viaje al otro mundo y pasa una estadía prolongada con ella, quien le otorga un permiso y le impone una prohibición, que el héroe finalmente transgrede. En *Finita Cenicienta* reconocemos a ambas deidades: el viaje de la niña al “otro mundo”, el pacto que implica una prohibición y la desobediencia a su madrina.

Si tenemos en cuenta que Madame D’Aulnoy creció en Normandía, una región donde la tradición celta referida a las hadas es fortísima, no debe extrañarnos la coincidencia. Por otra parte, es indudable el conocimiento que las *conteuses* tenían también de los mitos grecorromanos que eran permanentemente representados en los ballets, óperas y obras teatrales que se ofrecían en la corte de Luis XIV. De hecho, las preciosas se esforzaban – probablemente en el afán de demostrar su propio estatus social– por “elevar” los cuentos de las clases bajas haciendo numerosas referencias literarias que daban cuenta de su cultura: por esta razón, tal vez, cuando la protagonista se presenta para calzarse la chinela “estaba treinta veces más guapa que la bella Helena” y no hubo “ni un amante que no fuera infiel a su amor, por Finita Cenicienta, ni poeta que no rimase con Finita Cenicienta”, como la Laura de Noves que inspirara los sonetos petrarquistas.

Sin duda, Madame D’Aulnoy reinterpreta el cuento de la tradición oral desde una mirada aristocrática, lo adereza con referencias literarias y recursos retóricos que, al acumularse, generan un tono artificioso (el mismo nombre de las hermanastras, Flor de amor y Bella de noche, dan cuenta de una cursilería abrumadora). Su relato es mucho más extenso que los otros, y las oraciones largas, en ocasiones demasiado ornamentadas e hiperbólicas, ralentizan el ritmo de lectura. Con todo, resalta la valentía de una autora que no se deja censurar por el “buen gusto” parisino y eleva su voz más allá de cualquier corrección política: no reniega de las escenas truculentas (el ogro saca de una cesta quince niños pequeños y se los come como si fueran huevos frescos), explícitas (“Finita cogió un hacha y le dio por detrás un golpe tan grande que separó la cabeza del cuerpo”) y violentísimas (“Como sigas hablando, te matamos a golpes y te enterraremos sin que nadie se entere”), desafiando abiertamente las normas del “buen decir”. Finita, su protagonista, no solo es resolutive y audaz –como lo fuera la bella Zecolla de Basile–, se configura también como una deidad mitológica (“El caballo se agachó y ella se sentó encima como una ninfa”), una hábil narradora (“Primero debo contaros mi historia”) y más: una mujer que escribe y, al hacerlo, define el destino de los otros (“Finita escribió a su madrina (...)”).

rogándole llamar al rey a la reina para contarles su buena suerte y decirles que podían volver a su reino”). Un hada de la palabra –una preciosa– que consigue sacarse la mordaza para elevar su voz a través de los siglos y darnos una certeza: la lucha por la reivindicación femenina es una deuda antigua (y fundamentalmente, legítima) que merece ser saldada.

Entre ciencia y poesía: las versiones de los Grimm

Cuando Clemens Brentano y Achim Von Armin los convocaron para recopilar antiguos cantares populares, los hermanos Grimm se corrieron ligeramente del propósito. En cambio, se interesaron por las leyendas y los cuentos, también de tradición oral. Así comenzaron una recopilación que iba a trascender sus propias vidas.

En efecto, ningún otro libro alemán ha sido traducido tanto: sus *Cuentos de la infancia y el hogar* (publicados en 1812 y 1815 respectivamente, en dos volúmenes) obtuvieron un éxito tan rotundo que ellos mismos llegaron a supervisar, revisar y ampliar siete ediciones completas y otras diez abreviadas. Su difusión internacional empezó casi inmediatamente y aun en nuestra centuria continúa el reconocimiento: en 2007, la UNESCO declaró los manuscritos que se conservan en el Museo de Kassel como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Se plantearon un objetivo muy preciso: recuperar el espíritu del pueblo alemán (el *volkgeist*, idea romántica de que la cultura se define más en lo popular que en lo aristocrático). Tenía sentido: los Grimm pertenecían a una nueva generación de intelectuales que, siguiendo a Herder (quien, entre otras cosas, había criticado la idea ilustrada del progreso) entendían que era tiempo de mirar hacia el pasado y regresar a las raíces (Andrada, 1945).

Y había una razón de más peso: en el momento en que comenzaron a recopilar los cuentos, Napoleón estaba invadiendo Europa. La gran crisis política los hacía sentir desamparados y apátridas. Sensación que seguramente se recrudeció cuando la ciudad en la que residían, Kassel, pasó a formar parte del Reino de Westfalia bajo el mando de Jerome Napoleón, hermano del conquistador.

De este modo, sus *Cuentos de la infancia y el hogar* fueron la herramienta que encontraron para recuperar un poco de esa patria que les estaba siendo arrebatada. En una primera instancia, no pensaron en los niños como público receptor, el título que eligieron refiere no a los destinatarios sino a la procedencia de esos relatos, que se contaban en la intimidad de las familias. Al contrario, se trataba de una recopilación dirigida a un público erudito. Fue, de hecho, la primera antología científica y sistemática del género.

Por su perfil académico (eran bibliotecarios, catedráticos, juristas y filólogos) todas sus ediciones fueron rigurosamente anotadas. La última, incluso, desdobló la publicación de los comentarios científicos en un ejemplar aparte, dada la dimensión que estos tenían. Allí dejaron

un registro minucioso de cómo fue el proceso de recolección: quién les había contado cada historia (las informantes, mayormente, fueron mujeres), de qué regiones provenían esos relatos, cuántas y cuáles versiones diferentes estaban circulando en el momento que ellos hacían el registro. Y no dudaron en hacer rectificaciones cuando notaron que alguna de las versiones seleccionadas se alejaba de las raíces germánicas. En 1819, publicaron una segunda edición muy aumentada. Sin embargo, también eliminaron muchos cuentos (19 en total). Darnton (1987) comenta con detalle algunos de esos casos. Por ejemplo, *El gato con botas*: al darse cuenta de que la versión que les había contado Jeannete Hassenpflug no era auténticamente alemana, sino que provenía de la versión literaria de Perrault, no dudaron en quitarla de la antología.

Aunque fue una labor conjunta, sus roles también quedaron claros. La mirada más científica la aportaba Jacob, mientras que Wilhelm (de naturaleza más artística) se ocupaba del valor poético de los cuentos. Fue él quien se encargó mayormente de las reescrituras y modificó los textos para hacerlos más asequibles al público infantil, que –inesperadamente para ellos– se apropió de los relatos.

Entre los cambios más notables que pueden observarse al revisar la primera (V1812) y la última edición (V1857) de *La Cenicienta* resaltan los siguientes: se reforzaron las repeticiones (por ejemplo: en sucesivas escenas, Cenicienta salta un palomar y un peral; y su padre, con pico y hacha, los tira abajo) y la finalidad moralizante (se añade el castigo ejemplar a las hermanastras, que quedan ciegas de por vida tras la escabrosa escena en que las palomas vacían sus córneas a picotazos).

Y aunque los pasajes rimados ya proliferaban en V1812, en la última edición se observan más diminutivos (buchecito, pucherito) y se añaden jitanjáforas de imposible traducción (*ruke di guk*). Se hicieron, además, algunas simplificaciones (por ejemplo, las dos tareas que debe cumplir la Cenicienta en V1857 incluyen lentejas, cuando en la primera edición eran lentejas, algarrobas y guisantes).

Aunque los cambios hasta aquí señalados nos dejan suponer que los Grimm ya pensaban en la audiencia infantil, no todas las modificaciones se explican en la misma razón. En V1812 la cercanía con la versión de Perrault es mucho más estrecha. Aparecen los motivos del carruaje, los criados con libreas, una hermanastra apenas más benévola, el fin de la magia a la medianoche que se anuncia con las doce campanadas. Todos elementos eliminados de la última edición.

Por otro lado, hay un punto de convergencia con la versión D'Aulnoy en V1812, que se suprime en V1857: vemos a Cenicienta, como otrora habíamos visto a Finita, trepándose para espiar los movimientos del palacio; aunque cabe señalar que Finita se trepa a un árbol y Cenicienta a un palomar. Nos preguntamos si con estas supresiones no buscaban los Grimm

desvincularse de las versiones más afrancesadas y literarias, que los alejaba inexorablemente de las raíces germánicas que tanto añoraban recuperar.

Sin embargo, en ambas versiones mantuvieron –y hasta explotaron mucho mejor– una escena que ya nos había sugerido D'Aulnoy: las mutilaciones que se autoinfligen las hermanastras al probarse el zapato. Claro que en *Finita Cenicienta* no son las hermanastras puntualmente las que se mutilan, pero se nos cuenta que en el afán de pasar la prueba “hubo algunas damas que se hicieron pelar los pies para tener la piel más bonita; otras ayunaban o se los raspaban para tenerlos más pequeños”. Es probable que la baronesa haya tomado este motivo de otros cuentos populares, como la Cenicienta escocesa, *Rushen Coatie* (1540), en la que la madrastra insta a su propia hija para que se corte los dedos antes de probarse el zapato. Con todo, tampoco hay que perder de vista el carácter subversivo de las preciosas (como ya señalamos en el apartado anterior), que de algún modo las habilitaba para cruzar los límites del decoro y permitirse estas licencias.

Quizá en el carácter folclórico podamos explicar las muchas coincidencias (especialmente en V1857) con la versión de Basile, a quien los hermanos Grimm (1812) mencionan en el prólogo a la primera edición, manifestando la admiración y respeto que sienten por el italiano: “[El *Pentamerón*] escrito en dialecto napolitano, es en todos los aspectos un libro excelente. El contenido es casi perfecto y sin falsas adiciones. El estilo está repleto de buenas palabras y dichos” (Zipes, 2015).

Si bien se suprime la escena del asesinato y la Cenicienta de los Grimm no es tan resolutiva como Zézolla, en V1857 vemos una protagonista que al menos alza la voz para pedir lo que desea (a la madrastra, a las palomas). En contraste con las Cenicientas de Perrault y el mismo Basile (que eran presas de los príncipes acosadores) la Cenicienta de los Grimm tiene la “ligereza de una ardilla” para despistar a su acechador.

Y hallamos otros puntos de encuentro (también presentes en la última edición, pero no en V1812) en el viaje del padre, que promete costosos regalos para las hermanastras y otro más humilde para su propia hija (responde al tipo 425 del índice ATU, coincidiendo con otras historias muy conocidas como *La bella y la bestia* que recoge Jeanne-Marie Leprince de Beaumont); y en su configuración como antagonista al menospreciar a Cenicienta frente al príncipe. En cambio, hay otros motivos de Basile que se mantienen en ambas versiones de los Grimm: el árbol como ayudante sobrenatural, las palabras mágicas que habilitan el prodigio, el inicio que promete otro protagonista (en V1812 “Érase una vez un hombre rico” y en 1857 “Érase una vez una mujer, casada con un hombre muy rico”) y la actitud enfermiza y posesiva que manifiesta el príncipe (sobre todo en 1857, aunque el príncipe de los Grimm no usa intermediarios: él mismo se encarga de perseguir a su presa).

Como marca distintiva de los hermanos Grimm respecto a los otros cuentos que analizamos en este trabajo, podemos señalar: La aparición de la madre moribunda, que incluso tiene voz en el relato (en la versión de 1812 es quien le indica a Cenicienta que debe plantar el árbol sobre su tumba); el protagonismo de las aves y su rol como auxiliares, las tareas que realiza Cenicienta, el incumplimiento de la promesa por parte de la madrastra y los zuecos que usa la protagonista cuando está junto al fogón.

No podemos dejar de mencionar, por último, el valor que dan los Grimm al rito mortuorio. Cenicienta planta el avellano sobre la tumba de su madre, lo riega con sus lágrimas y tres veces al día también le reza (en V1857 invoca el nombre de su madre como una plegaria, y apenas termina de hacerlo recibe la ayuda de las aves). Su madre, en el lecho de muerte, la había instado a ser piadosa y a cambio, le aseguraba, que el buen Dios no la abandonaría. Su virtud cristiana se manifiesta cuando decide irse del baile por voluntad propia (como si quedarse a disfrutar de la velada fuera pecaminoso, lo que se relaciona con imagen bíblica del *vallis lacrimarum*, la Tierra como un lugar de paso adonde se viene a sufrir). Ginzburg (1991) señala un ritual que se relaciona directamente con Cenicienta y el motivo del zapatito perdido: un pie descalzo sobre el suelo ponía en contacto al individuo con la naturaleza y lo comunicaba con las potencias subterráneas. Además, hay una relación muy clara entre las avecillas que la ayudan y el espíritu de la madre que ha perdido. Se señala a Cenicienta como la primera “santita mártir” y se ve en su amistad con las aves un paralelismo con San Francisco de Asís (Rubio Torres, 2020). Y en el mismo sentido cabe señalar que las palomas, que sin duda representan el espíritu de la difunta madre, se configuran como emisarias de una entidad divina, y por eso castigan los pecados de las hermanastras.

Este motivo, entre religioso y mítico –la sepultura de los huesos remite a rituales antiquísimos, que involucran chamanes y celebraciones sagradas– nos trae reminiscencias de Ye-Xian. El pez, como la madre de Cenicienta, mediaba entre dos mundos. El de la realidad efectiva donde la protagonista era desgraciada y el de un universo alternativo, ligado al mundo de los muertos, que habilitaba mágicamente el final feliz. También de otras muchas versiones, la mayoría muy antiguas. Se han documentado Cenicientas que incluyen la recogida y sepultura de huesos también en Vietnam, India, Rusia, Bulgaria, Chipre, Sicilia, Cerdeña, Provenza, Lorena, Finlandia y Escocia, entre varias otras. En esta última, Rushen Coatie (del siglo XVI) también se involucra el motivo religioso. La protagonista conoce al príncipe no en un baile sino en la Iglesia.

Así, los Grimm recuperan un elemento primordial de las versiones folclóricas más antiguas. De hecho, en su Cenicienta aparecen –con más o menos evidencia– absolutamente todas las funciones que señalara Propp en los cuentos folclóricos rusos.

Queda claro, más allá del cuidado que sin duda pusieron en su trabajo, que los *Cuentos de la infancia y el hogar* no fueron ni tan populares ni tan nacionales como los autores creían. Y en este sentido, no podemos desatender el hecho de que sus informantes fueron mayormente jóvenes muy cultas (de la alta burguesía de Kassel, e incluso de la nobleza de Westfalia) entre los que había un buen número de hugonotes, que estaban familiarizados con la literatura francesa.

Por supuesto, esto no les resta mérito. En cualquier caso, las versiones de los Grimm (e incluso el hecho de que ellos mismos reescribieran una y otra vez los relatos) nos permiten ver con claridad que estos cuentos son parte de un patrimonio universal que no puede reducirse a una región geográfica, ni a un tiempo, ni siquiera a un género específico (sea este literario o histórico). Nos pertenecen a todos, incluso a los lectores que, desde el futuro en el siglo XXI, los mantenemos vivos al seguir contándolos.

Conclusiones

Al comenzar estas páginas ya advertimos que no íbamos a encontrar “la punta del ovillo”. Sabíamos, gracias a las muchas investigaciones que nos precedieron, que no hallaríamos respuesta: no hay forma de constatar cuál fue la primera *Cenicienta* que conoció el mundo. En palabras de Aína Maurel (2012): “Buscar el germen creativo del que surge un cuento folclórico no solo es una tarea históricamente imposible, sino que además falsea la realidad de lo que es el género” (p.70).

En efecto, por mucho que intentemos acercarnos a la tradición oral, está siempre resultará inaprensible. En el mejor de los casos, accederemos a la narración de un recopilador (a su discurso, su mirada, su propia interpretación). Asimismo, habrá detalles irrecuperables del contexto, de los circuitos de recepción y de la puesta en escena (la narración oral implica un tono, un volumen, determinados gestos que se producen *in praesentia* y escapan al registro escrito). Además, al no quedar fijada, la difusión se ramifica en múltiples versiones, que muchas veces coexisten y se amalgaman. Así, las distintas voces se confunden, se retroalimentan, van convirtiéndose en una única voz colectiva que contiene ecos de distintas regiones, épocas y culturas. El mismo Jacob Grimm (1811), deseoso como estaba de recuperar el *volksgeist* alemán, sabía de los límites infranqueables que suponía la tarea, y en estos términos reflexionaba sobre la poesía folclórica –podemos suponer, sobre la literatura folclórica en general– en conversación con su amigo Achim von Arnim:

La poesía folclórica surge del alma de la totalidad colectiva (...); no ha sido compuesta toda por una sola persona, ni dos, ni tres; más bien es la suma de la totalidad colectiva. Sigue siendo imposible explicar cómo se conformó esa totalidad y cómo se puso en

marcha. No obstante, como ya he dicho, no es más misterioso que la manera en que el agua (de diversas fuentes) confluye para formar un río (Zipes, 2014, p. 327).

Por todo esto, nos propusimos desde un principio no seguir un orden cronológico que nos diera la falsa impresión de que a una versión la sucedía o reemplazaba otra. Y tampoco quisimos partir de una descripción del género puesto que los mismos conceptos (cuento de hadas, tradicional, maravilloso, folclórico) requieren de una revisión constante en función del espacio y tiempo en que circularon –o incluso, siguen circulando– esos textos. En todo caso, compartimos la definición que ofrece Bloom sobre el género cuento de hadas: “una jungla textual en la que una interpretación crece sobre otra hasta que las interpretaciones se convierten en la historia misma” (Tatar, 1993, p. 12).

En cambio, queríamos abordar cada versión en su individualidad, sin establecer jerarquías ni asimetrías basadas en parámetros temporales: un cuento más antiguo no necesariamente es más auténtico ni más original ni más genuino. Adoptamos, por tanto, el criterio de algunos investigadores que, como Zipes (2014) y Bellorín (2015), entienden los cuentos inscriptos en la oratura (Prat Ferrer, 2007) como organismos vivos que están en constante evolución y deben adaptarse –en términos darwineanos– para sobrevivir. Así, como la biología evolutiva, que otorga a cada organismo la misma validez (independientemente de sus antecesores) quisimos ofrecer un recorrido que nos permitiera a la vez analizar la singularidad de cada una de las versiones y su pertenencia a un mismo linaje.

Repasemos, pues, los puntos de confluencia y divergencia entre ellas. Ye-Xian es la única versión que no presenta fórmula de inicio: es un *zhiguai* y, como tal, establece un pacto de lectura diferente al del cuento de hadas (recordemos que el *zhiguai* es un género que se relaciona con la crónica histórica, por eso Chengshi se preocupa por documentar su relato; por decirnos cuándo, dónde y quién se lo ha contado). En cambio, el “Érase una vez...” traslada al auditorio a un *illus tempus* donde operan otras leyes distintas a las del mundo efectivo. Todo es posible en ese tiempo acrónico y distante, suspendemos la credulidad para aceptar no solo lo maravilloso sino también lo ilógico. Por eso dejamos pasar, por ejemplo, que nadie reconozca a Cenicienta en el baile (lo que resulta inverosímil, por más engalanada que esté). Lo aceptamos porque es un cuento de hadas y si nos detuviéramos en cada laguna narrativa no podríamos avanzar en la lectura. Aun así, cabe preguntarse si el pacto que establecemos con el género no se explica en su mismo carácter oral: al recibir estos textos como híbridos en los que confluyen ecos de otras versiones anteriores o simultáneas las incoherencias narrativas son un rasgo recurrente y hemos aprendido a ignorarlas, generación tras generación.

También en el carácter oral de estos relatos, quizá, podamos explicar la paradoja de que en todas las versiones que analizamos la historia nunca comienza siendo de la protagonista.

Antes bien, es la historia del dueño de la caverna, de un gentilhomme que se casó en segundas nupcias, de un príncipe viudo, de un rey y una reina que malgastaron su fortuna, de un hombre rico que vivió feliz con su mujer muchos años o de una mujer casada con un hombre rico (que apenas sobrevive un párrafo en el cuento). La narración oral habilita la improvisación, los giros “sobre la marcha” que explicarían, también, el hecho de que algunos personajes se vayan diluyendo con el correr de las páginas.

Es el caso del padre de Cenicienta, en casi todas las versiones: Basile es el único que lo mantiene en primer plano a lo largo del relato y hasta lo convierte en oponente de nuestra heroína. Los Grimm parecen haber oscilado entre dos fuentes: en su versión de 1812, el padre desaparece completamente (como en las versiones de Chengshi y de Perrault) pero lo recuperan sobre el final del relato en la versión de 1857, ya transfigurado en antagonista (aunque nunca nos muestran el proceso de esa transfiguración, que sí nos mostró Basile: el personaje del padre en la versión napolitana está más sólidamente construido).

El caso de la madrastra (en D’Aulnoy, la madre) es todavía más llamativo. En todas las versiones se configura como la gran antagonista desde el inicio. En los relatos de Chengshi y de los Grimm (sobre todo en la versión de 1857) su rol se mantiene hasta el final. En cambio, en las versiones cortesanas francesas su protagonismo se diluye. En el caso de D’Aulnoy porque Finita se aleja de su madre para vivir otras aventuras y en el de Perrault, no hay razón alguna: simplemente el narrador parece olvidarse de ella. El giro más inesperado lo ofrece Basile al convertir en víctima a quien comenzara siendo la villana. Cabe preguntarse en este punto, si no fue la versión de Basile la que habría motivado la repentina desaparición de la madrastra en el texto de Perrault. El autor pudo haber eliminado la escena del cruento asesinato en favor de la corrección política y, de este modo, la muerte no explícita se habría traducido como ausencia. Y podemos suponer más: tal vez en la versión de los Grimm la madrastra no recibe el castigo (que sí reciben las hermanastras) por la misma razón. Si tomaron como fuente la versión de Basile, no había necesidad de ajusticiar a un personaje cuya cabeza ya había sido cortada en el inicio mismo del relato (aunque Basile incluye una segunda madrastra, que es quien insta a Cenicienta a cometer el asesinato y quien le “roba” el cariño de su progenitor, el personaje pierde fuerza en cuanto se establece la rivalidad entre padre e hija).

Como ya hemos señalado en este trabajo, el motivo de la rivalidad fraterna se remonta a los tiempos bíblicos. Aun así, en Ye-Xian —el relato más antiguo de todos los que analizamos— la inquina entre las hermanas nunca se hace evidente. Sin embargo, cabe suponer por la escena de la lapidación final que en alguna versión anterior el personaje pudo haber desempeñado un rol antagónico. Si así no fuera, la versión de Chengshi estaría develando una concepción de época: los hijos deben pagar por los errores de sus padres (la Biblia recoge un proverbio en

consonancia con esta idea: Los padres comen las uvas verdes y a los hijos se les pican los dientes. En Basile las hermanas son muchas, pero pasan inadvertidas, no son especialmente maliciosas con Zezolla, aunque sí compiten con ella (por el amor del padre, por la atención del príncipe).

En cambio, en las otras tres versiones la rivalidad entre hermanas se presenta como un tema principal: en Perrault son las únicas antagonistas (dado que el personaje de la madrastra se diluye desde las primeras páginas) y en los Grimm, las únicas que reciben un castigo ejemplar. El caso de Finita merece mencionarse aparte, porque en el relato de D'Aulnoy las hermanas cumplen un rol tan fundamental como ambivalente: sin bien son tremendamente violentas (mucho más que en cualquiera de las otras versiones), la protagonista no concibe verlas como rivales. Finita puede enfrentarse a su madrina, a dos temibles ogros, incluso a sus suegros y a su futuro esposo, pero a las hermanas (a las mujeres, a sus iguales) les tolera todo. Es una feminista de vanguardia y, como tal, entiende la rivalidad femenina como un obstáculo innecesario que hay que deconstruir.

El feminismo de Finita resalta en cuanto cotejamos la versión de D'Aulnoy con las demás. Vemos, por ejemplo, que es la única Cenicienta de todas las que analizamos que se autoproclama como tal. Ella misma se elige el nombre y lo que en las otras es un mote denigrante, en Finita es motivo de orgullo ("Nunca un nombre se oyó tanto en tan poco tiempo; los ecos no hacían más que repetir las alabanzas de Finita Cenicienta").

También es la única en cuestionar a su hada madrina y no duda en desobedecerla cuando debe proteger a sus hermanas. Por otra parte, la caracterización del hada Merlucines como una mujer autosuficiente y poderosa resalta en contraposición a los ayudantes de las otras versiones; aunque el hada de Basile también recoge ecos de la tradición celta (el padre de Zezolla, como Finita, emprende un viaje al otro mundo para encontrarla). Por su parte, Perrault no presenta al personaje ni contextualiza la aparición: tal vez contara con que sus lectores estaban familiarizados con el mundo feérico como para permitirse la omisión. Y hay que reconocerle que compensa con creces el olvido obsequiándonos la escena de transformación más hermosa en la historia de los cuentos de hadas. Por su parte, los Grimm rechazan la mitología pagana y recuperan las raíces religiosas, también presentes en el cuento chino: Cenicienta y Ye-Xian reciben ayuda del más allá, de la difunta madre y del pez muerto, tras cumplir con los rituales mortuorios.

Por último, vale la pena señalar una cuestión que resalta al contraponer cualquiera de las versiones que analizamos en este trabajo con la historia de Cenicienta que se ha impuesto en el imaginario colectivo de nuestros días. Nuestra Cenicienta, fundamentalmente, es una historia de amor: "el cuento de hadas" por antonomasia, cuya trama se sigue replicando en melodramas televisivos y comedias románticas. Sin embargo, en ninguna de las Cenicientas fundacionales (ni

en Perrault, ni en los Grimm, ni en Basile, ni en Madame D'Aulnoy, ni en la versión china) el amor es el tema principal. Ni siquiera es un tema secundario. No vemos a Cenicienta enamorada, y en cualquier caso la boda –que sí supone su felicidad– se presenta como una transacción comercial que habilita su ascenso social, y nada más.

No es un dato menor que el rol del príncipe consorte sea bastante desafortunado: es pasivo (insulso) en Perrault, autoritario y violento en Chengshi y en Basile, posesivo a un punto enfermizo en los Grimm y directamente demente en D'Aulnoy. Viendo la galería de personajes que han desempeñado este papel en los cuentos de las distintas Cenicientas, no sorprende que los estudios *Dreamsworks* hayan esculpido un Príncipe Encantador tan ridículo en la saga cinematográfica de *Shrek* (2001), inspirada en la adorable obra de Steig William.

Siguiendo con la analogía de la Selección Natural a la que aludimos desde el inicio de este trabajo, queda claro que una de las transformaciones que tuvo que sufrir el cuento para subsistir en nuestros días se produjo con relación al príncipe (lo que, además, habilitó la temática amorosa). Probablemente fue la versión fílmica de Disney (1950) la que más colaboró en fijar esta variante, pero lo cierto es que la figura del príncipe azul como un joven apuesto, bien educado y amoroso se siguió replicando en todos los soportes posibles (libro, cine, televisión, etc.).

Los cuentos reflejan la realidad del tiempo que los enuncia –aunque generalmente, con atraso: el mundo cambia más rápidamente que el lenguaje– y por ello no extraña la representación patriarcal del amor romántico que todavía se impone con relación a *Cenicienta*. Aun así, no podemos dejar de reconocer que estamos atravesando tiempos de cambio. Por ello se han alzado muchas voces –desde los medios de comunicación, los círculos académicos y el mismo quehacer artístico– para cuestionar esta imagen romantizada del príncipe salvador como único final-feliz posible para la princesa.

Así (solo por mencionar un par de casos) Roald Dahl (2008) nos regala una Cenicienta que “le da con el tarro en las narices” al príncipe lunático, para irse con un hombre que vende mermeladas; y la recién estrenada versión fílmica de Amazon (2021) nos muestra una Cenicienta que declina la oferta matrimonial del príncipe para ir tras un sueño más urgente, de índole profesional.

Si estos aires modernos y feministas terminarán por imponer una nueva variación del cuento, es algo que no sabemos. El proceso de la Selección Natural –como en la Biología– es lento y depende de múltiples factores. Por otra parte, forzarlo –como suele pasar con la manipulación genética– puede arrojar resultados desalentadores. Basten como ejemplo, los muchos libros de LIJ que en pos de la intención feminista prescinden de cualquier valor literario.

¿Y entonces? ¿Son válidos los cambios o conviene volver a las versiones primeras? ¿Por qué seguimos contando *La Cenicienta* si la historia nos resulta tan anticuada y entonces sentimos la necesidad de *aggiornarla*? Por supuesto, no podemos dar una respuesta definitiva. Pero creemos, con García Carcedo (2020) y otros teóricos de la Recepción Textual como Gadamer (1991), que los textos se enriquecen en cada una de sus versiones, así como nuestras propias interpretaciones. Cada relectura de un cuento –y cada versión es una relectura de quien fuera que sea su autor– aporta nuevos elementos a su esencia, resignifica su identidad y (fundamentalmente) la enriquece.

Y del mismo modo que no renegamos de las versiones modernas por el solo hecho de proponer variaciones (Perrault, los Grimm, D'Aulnouy, Basile, Chengshi también las propusieron en su momento), tampoco nos enojan las antiguas, aunque resulten arcaicas e ideológicamente “incorrectas” si las leemos desde el siglo XXI. No porque neguemos las muchas injusticias políticas, sociales y hasta humanitarias (que no solo reflejan, sino que muchas veces también defienden esos relatos) sino porque entendemos que nos ofrecen la valiosísima posibilidad de saber cómo se miraba el mundo en el pasado.

Porque las preocupaciones de la humanidad siguen siendo las mismas. Ya Bettelheim (1994), entre otros, nos señaló esto. Los cuentos de hadas nos hablan de los problemas internos del ser humano (en el caso específico de *Cenicienta*: del abandono, la envidia, el abuso de poder). No se trata de que nos den soluciones –poco importa cómo lo solucionó *Cenicienta*– sino de mostrarnos que los obstáculos pueden superarse, que siempre habrá alguna forma de salir adelante y buscar un “final feliz”. Y por eso los seguimos contando y volvemos una y otra vez a ellos, aunque ya el ser humano no aborde los problemas del mismo modo.

¿Vale la pena, entonces, volver a las versiones del pasado? Por supuesto que sí. Sobre todo, deberían hacerlo los mediadores de lectura, los escritores, los traductores, y los ilustradores de LIJ que aceptan el desafío de reescribir estos relatos. Para que los lectores de hoy también reciban al menos algún eco de aquellas versiones del pasado, que nos muestran que el mundo no es estático y somos el resultado de un tiempo que evoluciona y no detiene su curso vital. Seguramente así lo hizo Roald Dahl (2008). También, Roberto Innocenti (2012) que omitió el detalle de la madrastra invisibilizada por Perrault para ofrecernos su propia lectura del asunto en la última ilustración del libro que nos muestra a la antagonista no solo solitaria y huraña, sino también rodeada de botellas vacías.

Los cuentos de hadas nos muestran cómo pensaban los hombres del pasado e, incluso, por contraposición, nos dejan tomar distancia sobre nuestro propio tiempo, extrañar la mirada y ser conscientes de cómo estamos pensando hoy. Nos hablan de lo mucho que evolucionamos, pero también de cuánto nos falta evolucionar todavía. Son auténticos documentos históricos –

con un valor sociológico y antropológico y no solamente literario— que nos muestran el devenir de la humanidad, y cómo ha ido cambiando nuestra forma de pensar y de actuar a lo largo de los siglos. Porque todos somos uno. Y estos cuentos le hablan, parafraseando a Bettelheim (1994), ya no solo al niño en formación, sino también al ser humano en desarrollo.

¡Y por eso hay que seguir contándolos!

Referencias

- Aarne, A. y Thompson, S. (1961). *The types of the folktale: A classification and bibliography*. Indiana University.
- Aína Maurel, P. (2012). *Teorías sobre el cuento folclórico*. Institución Fernando el Católico.
- Álvarez, B. (2011). *La verdadera historia de los cuentos populares*. Morata.
- Andrada, C. (1945). El pensamiento filosófico histórico de Herder y su idea de la humanidad., *Humanidades*, 30, 21-36.
- Bellorín Briceño, B. (2015). *De lo universal a lo global: nuevas formas de folclore en los álbumes para niños* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3hbJtau>
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Blanco Corujo, O. (2014). Nunca te fíes del tío Perrault. *Arenal*, 21(2), 257-269. <https://doi.org/10.30827/arenal.v21i2.2632>
- Cabo Martínez, R. (1996). Huellas de textos folclóricos en un texto del siglo XX. *Lenguaje y Textos*, 8, 147-162.
- Cortés Gabaudan, H. (2019). Anotaciones a Cenicienta. En: *Los hermanos Grimm tal como nunca te fueron contados*. La Oficina.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Alfaguara.
- Darnton, R. (1987). Los campesinos cuentan cuentos: El significado de mamá Oca. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica.
- García Carcedo, P. (2020). *Entre brujas y dragones: Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Verbum.
- Ginzburg, C. (1991). Huesos y pieles. En *Historia nocturna* (pp. 173-213). Muchnik.
- Grimm, W. y Grimm, J. (2018). *Todos los cuentos de los hermanos Grimm*. Antroposófica.
- Harf-Lacner, F. (1984). *Les fées au Moyen Âge. Morgane e Melusine. La naissance des fées*. Honoré Champion.
- Innocenti, R. (2012). *Cenicienta*. Macmillan.
- Miguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(2). 41-58.
- Prat Ferrer, J. (2007). Las culturas subalternas y el concepto de oratura. *Revista de Folklore*, 316, 111-119.
- Propp, V. (1987). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Rubio Torres, C. (2020). La sabia Cenicienta: un cuento popular recuperado por Gianni Rodari. *Miradas y Voces de la LIJ*, 29, 46-54
- Tatar, M. (1993). *Off with their heads! fairytales and the culture of childhood*. Princeton University Press.
- Uther, H.J. (2004). *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography. Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson. Part III*. Academia Scientiarum Fennica.
- Waley, A (2010). *The secret history of the mongols and others pieces*. House of Stratus.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas*. Fondo de Cultura Económica.

Zipes, J. (Ed.) (2015). *The complete first edition: The original folks & fairy tales of the brothers Grimm*. Princeton University Press.

Anexo

Cenicienta o el zapatito de Cristal

Charles Perrault

Érase una vez un gentilhombre que se casó en segundas nupcias con la mujer más altiva y orgullosa que se pudo ver jamás. Tenía dos hijas de idéntico carácter y que se parecían a ella en todo. El marido tenía por su parte una hija joven, pero de una dulzura y bondad sin igual; esto le veía de su madre, que era la mejor persona del mundo.

No bien se hubieron celebrado las bodas, cuando la madrastra dio rienda suelta a su mal carácter, no pudo soportar las buenas cualidades de aquella niña, que hacían a sus hijas aún más odiosas. Le encargó de las tareas más viles de la casa: tenía que fregar platos y escaleras, limpiar la habitación de la señora y las señoritas, sus hijas; dormía en un desván, en lo más alto de la casa, encima de un mal jergón, mientras sus hermanas estaban en las habitaciones entarimadas, donde tenían camas a la última moda y espejos donde se podían ver de cuerpo entero. La pobre chica lo soportaba todo con paciencia, y no se atrevía a quejarse a su padre, que la hubiera reñido, porque su mujer lo dominaba completamente.

Cuando terminaba su labor se iba a un rincón de la chimenea y se sentaba en las cenizas, por lo que en casa la llamaban generalmente Culocenzón. La menor, que no era tan descortés como su hermana, la llamaba Cenicienta: sin embargo Cenicienta, con sus malos vestidos, no dejaba de ser cien veces más hermosa que sus hermanas, aunque iban magníficamente vestidas.

Sucedió que el hijo del Rey dio un baile, al que invitó a todas las personas de calidad: nuestras dos doncellas fueron también invitadas, pues estaban muy en candelero en el país. Y ahí las tenemos muy contentas y muy atareadas en elegir los vestidos y los peinados que mejor les sentaban: nuevos trabajos para Cenicienta, porque a ella le tocaba planchar la ropa de sus hermanas y alechugar los puños. No hablaban más que de la forma de vestirse.

—Yo —dijo la mayor— me pondré el vestido de terciopelo rojo y el aderezo de Inglaterra.

—Yo —dijo la menor— solo llevaré la falda ordinaria, pero, en cambio, me pondré el abrigo de flores de oro y el broche de diamantes, que no es de los más vistos.

Mandaron buscar a la peluquera para que hiciera los peinados de dos pisos y encargaron que se compraran lunares postizos en la sastrería; llamaron a Cenicienta para que les diera su parecer, porque tenía buen gusto. Cenicienta les aconsejó lo mejor que pudo y hasta se ofreció a peinarlas; cosa que aceptaron de buen grado.

Mientras las peinaba, ellas le decían:

—Cenicienta, ¿te gustaría ir al baile?

—Ay, señoritas, os estáis burlando de mí, eso no está hecho para mí.

—Tienes razón, se reirían mucho si vieran ir al baile a un Culocenzón.

Otra que no fueses Cenicienta las hubiera peinado al revés, pero ella era buena y las peinó perfectamente bien. Estuvieron casi dos días sin comer, de tan transportadas de alegría como

estaban. Rompieron más de doce cordones a fuerza de tirar de ellos para conseguir una cintura más fina, y siempre estaban delante del espejo.

Al fin llegó el feliz día, se marcharon, y Cenicienta las siguió con los ojos todo el tiempo que pudo; cuando las perdió de vista se echó a llorar. Su Madrina, al verla bañada en lágrimas, le preguntó qué le pasaba:

–Me gustaría mucho... Me gustaría mucho...

Lloraba tan fuerte que no pudo acabar. Su Madrina, que era Hada, le dijo:

–Te gustaría mucho ir al baile, ¿no?

–¡Ay, sí! – dijo suspirando Cenicienta.

–Pues bien, si eres buena chica –dijo su madrina– haré que vayas.

La llevó a su habitación y le dijo:

–Ve al jardín y tráeme una calabaza.

Cenicienta fue enseguida a recoger la más hermosa que pudo encontrar y se la llevó a su madrina, sin lograr entender cómo aquella calabaza podría hacerla ir al baile.

Su madrina la vació, dejando solo la corteza, la tocó con su varita mágica, y la calabaza se convirtió enseguida en una hermosa carroza dorada.

Después fue a mirar en la ratonera, donde encontró seis ratones vivos aún; dijo a Cenicienta que levantara un poco la trampa de la ratonera, y a cada ratón que salía lo golpeaba con su varita, y enseguida el ratón se transformaba en un hermoso caballo; lo cual formó un precioso tiro de seis caballos, de un hermoso color de ratón tordillo claro. Como estuviera preocupada de encontrar algo que le sirviera de cochero:

–Voy a ver –dijo Cenicienta– si hay alguna rata en la ratonera; haremos de ella un cochero.

–Tienes razón –dijo su madrina–, ve a ver.

Cenicienta le trajo la ratonera, donde había tres ratas muy gordas. El hada cogió una de las tres por las magníficas barbas que tenía y, habiéndola tocado, la transformó en un gordo cochero, que tenía los bigotes más hermosos que se hayan visto jamás.

Después le dijo:

–Ve al jardín y allí encontrarás seis lagartos detrás de la regadera. Tráemelos.

En cuanto los hubo traído, la madrina los convirtió en seis lacayos, que subieron al instante a la trasera de la carroza con sus uniformes galoneados, y se acomodaron a ella como si no hubieran hecho otra cosa en toda su vida.

El Hada dijo entonces a Cenicienta:

–Bueno, pues ya tienes con qué ir al baile ¿no estás contenta?

–Sí, ¿pero voy a ir así, con estos vestidos tan feos?

Su madrina no hizo más que tocarla con su varita mágica y al instante sus vestidos se convirtieron en vestidos de tisú de oro y plata, recamados de piedras preciosas; después le dio un par de zapatos de cristal, los más bonitos del mundo.

Cuando se vio ataviada de tal modo, subió a la carroza; pero su madrina le recordó ante todo que no se quedara después de las doce de la noche, advirtiéndole que si se quedaba en el baile un momento más, su carroza volvería a ser calabaza; sus caballos, ratones; sus lacayos, lagartos, y sus viejos vestidos recobrarían su forma primitiva.

Prometió a su madrina que no dejaría de marcharse del baile antes de las doce. Y se va, no cabiendo en sí de su gozo.

El hijo del rey, a quien fueron a avisar que acababa de llegar una gran princesa que nadie conocía, corrió a recibirla; le dio la mano cuando bajó de la carroza y la condujo a la sala donde estaban los invitados.

Se hizo entonces un gran silencio; dejaron de bailar, y los violines dejaron de tocar, de tan atentos como estaban contemplando la gran belleza de la desconocida. No se oía más que un rumor confuso:

—¡Ah! ¡Qué hermosa es!

El propio rey, con lo viejo que era, no dejaba de mirarla y de decir bajito a la reina que hacía mucho tiempo que no veía una persona tan hermosa y agradable.

Todas las damas observaban con mucha atención su peinado y su vestido para tener a la mañana siguiente otros iguales, siempre que se encontraran telas tan bellas y tan diestros artesanos.

El hijo del rey la colocó en el lugar más honorable y luego la sacó a bailar. Bailó ella con tanta gracia, que la admiraron aún más. Trajeron una cena suculenta, que el joven príncipe no probó, de tan ocupado como estaba en contemplarla. Ella fue a sentarse al lado de sus hermanas y les hizo mil demostraciones de cortesía: compartió con ellas las naranjas y los limones que el príncipe le había dado, cosa que les sorprendió mucho, pues no la conocían de nada.

Estaban así hablando, cuando Cenicienta oyó que daban las doce menos cuarto de la noche: hizo al instante una gran reverencia a todos los presentes y se fue lo más rápido que pudo.

En cuanto hubo llegado, se fue a ver a su madrina, y después de darle las gracias, le dijo que desearía ir otra vez al baile al día siguiente, pues el hijo del rey se lo había rogado.

Según estaba entretenida en contar a su madrina todo lo que había pasado en el baile, las dos hermanas llamaron a la puerta. Cenicienta fue a abrirles.

—¡Cuánto habéis tardado en volver! —les dijo bostezando, frotándose los ojos y volviéndose a tumbar como si acabara de despertarse; sin embargo, no le había entrado ninguna gana de dormir desde que las había dejado.

—Si hubieras ido al baile —le dijo una de sus hermanas—, no te habrías aburrido; ha ido una princesa hermosísima, la más hermosa que se haya podido ver jamás. Nos ha hecho mil demostraciones de cortesía y nos ha dado naranjas y limones.

Cenicienta no cabía en sí de gozo: les preguntó el nombre de la princesa; pero le contestaron que nadie la conocía, que el hijo del rey lo sentía mucho, y que daría cualquier cosa por saber quién era.

Cenicienta sonrió y les dijo:

—¿Así que era muy hermosa? ¡Dios mío, qué suerte tenéis! ¿No podría verla yo? ¡Ay, señorita Javotte, dejadme el vestido amarillo que os ponéis a diario!

—Pues sí —dijo la señorita Javotte— ¡Precisamente en eso estaba yo pensando! Muy loca tendría que estar para dejar mi vestido a tan feo Culocenízn.

Cenicienta contaba con aquella negativa y se alegró de ello, porque se hubiera visto muy confusa si su hermana hubiera accedido a dejarle su vestido.

Al día siguiente las dos hermanas fueron al baile y Cenicienta también, pero aun mejor ataviada que la primera vez.

El hijo del rey estuvo todo el tiempo a su lado y no dejó de decirle cosas agradables; la joven doncella no se aburría en absoluto y se olvidó de lo que le había recomendado su madrina, de modo que oyó dar la primera campanada de las doce de la noche, cuando pensaba que no eran más que las once: se levantó y huyó tan ligera como una cierva.

El príncipe la siguió pero no pudo alcanzarla; dejó caer uno de sus zapatos de cristal que el príncipe recogió con mucho cuidado. Cenicienta volvió a su casa sofocada, sin carroza, sin lacayos y con sus feos vestidos: de toda su magnificencia no le quedaba más que un zapatito, la pareja del que había dejado caer.

Preguntaron a los guardias de la puerta del palacio si no habían visto salir a una princesa; dijeron que solo habían visto salir a una jovencita muy mal vestida y que más parecía una campesina que una doncella.

Cuando regresaron sus dos hermanas del baile, Cenicienta les preguntó si también aquella noche se habían divertido y si había estado la bella dama.

Le dijeron que sí, pero que había huido en cuanto habían dado las doce de la noche, y tan rápidamente, que habían dejado caer uno de sus zapatitos de cristal, el más bonito del mundo; que el hijo del rey lo había recogido, y que no había hecho más que mirarlo durante todo el resto del baile, y que indudablemente estaba muy enamorado de la hermosa persona a quien pertenecía el zapatito.

Y decían verdad, porque pocos días después el hijo del rey mandó a publicar a toque de corneta que se casaría con aquella a quien le valiera el zapatito.

Empezaron por probárselo a las princesas, luego a las duquesas y a toda la corte, pero fue inútil. Lo llevaron a casa de las dos hermanas, que hicieron todo lo posible para que su pie entrara en el zapato, pero no lo consiguieron.

Cenicienta, que estaba mirándolas y que conoció su zapato, dijo riéndose:

—¡A ver si me vale a mí!

Sus hermanas se echaron a reír y empezaron a burlarse de ella. El gentilhombre que hacía la prueba del zapato, habiendo mirado atentamente a cenicienta y encontrándola muy hermosa, dijo que era justo y que tenía orden de probárselo a todas las jóvenes. Mandó a cenicienta sentarse y, acercando el zapato a su piecico, vio que entraba sin esfuerzo y que le caía como un guante.

Grande fue el asombro de las dos hermanas, pero fue más grande todavía cuando Cenicienta sacó de su bolsillo el otro zapatito y se lo puso en el otro pie. En aquel momento llegó la madrina, quien, golpeando con su varita mágica los vestidos de Cenicienta, hizo que se volvieran aún más magníficos que los anteriores.

Entonces las dos hermanas reconocieron en ella a la hermosa persona a quien habían visto en el baile. Se arrojaron a sus pies para pedirle perdón por todos los malos tratos que le habían hecho sufrir.

Cenicienta las levantó y, abrazándolas, les dijo que las perdonaba de todo corazón, y que les rogaba que la quisieran siempre. La llevaron al príncipe ataviada como estaba: la encontró más hermosa que nunca, y unos días después se casó con ella.

Cenicienta, que era tan buena como hermosa, hizo alojar a sus hermanas en el palacio, y el mismo día las casó con dos grandes señores de la Corte.

MORALEJA

Es para las mujeres la belleza
un tesoro sin par,
que nunca se cansa uno de admirar;
mas la gracia, bondad y gentileza
eso no tiene precio, y su valía
es mayor todavía.

Esto, que es lo que cuenta,
se lo dio su madrina a Cenicienta,
guiándola en su caso con tanto entendimiento,
que hizo de ella una reina (así de paso
se va moralizando en todo el cuento).

Hermosas, este don
vale más que el estar muy bien peinadas;
para acabar rindiendo un corazón,
gentileza, bondad y gracia son
los verdaderos dones de las Hadas;
sin ellos, de este modo,
nada se puede, mas con ellos todo.

OTRA MORALEJA

Es una gran ventaja ciertamente
tener valor y ser inteligente,
de noble nacimiento
y buen entendimiento,
a más de otros talentos parecidos,
de los cielos en suerte recibidos;
sin embargo, por más de que gocéis
para medrar serán bien anodinos,
si para valorarlos no tenéis
madrinas o padrinos.

Entre la gente del sur existe una tradición según la cual antes de las dinastías Ch'in y Han había un "dueño de caverna" llamado Wu. Los nativos llamaban al lugar "La caverna de Wu". Wu tenía dos esposas. Una esposa murió. Esta tenía una hija llamada Yeh-hsien [Yexian], quien desde la niñez se había mostrado inteligente y hábil para hacer cerámica en el torno. Su padre la amaba. Luego de algunos años, el padre murió. La joven era maltratada por su madrastra, quien siempre la hacía juntar leña en lugares peligrosos y sacar agua de pozos profundos. Una vez la joven atrapó un pez de como dos pulgadas de largo, con aletas rojas y ojos dorados y lo puso en un recipiente con agua. El pez se hizo más grande cada día, y luego de que la muchacha tuvo que cambiarlo de recipiente varias veces y que ya no pudo encontrar uno suficientemente grande, lo colocó en el estanque trasero. Todo lo que quedaba de restos de comida lo ponía en el agua para alimentar al pez. Cuando la joven se acercaba al estanque, el pez sacaba su cabeza del agua y la recostaba sobre la orilla, pero si llegaba cualquier otra persona, el pez no aparecía. La madrastra se enteró de esto, pero cuando se puso a espiar, no lo vio aparecer ni una sola vez. De modo que engañó a la muchacha diciendo: "¡Has trabajado mucho! Te daré un vestido nuevo". Hizo entonces que la joven se cambiara sus ropas gastadas, luego la envió a buscar agua de otro manantial y sabiendo que éste estaba a muchas leguas de distancia, se puso las ropas de la hija, escondió una navaja afilada en la manga, y fue hacia el estanque. Llamó al pez. Inmediatamente, el pez sacó la cabeza del agua. Entonces la madrastra le cortó la cabeza y lo mató (el pez había alcanzado ya un largo de más de diez pies). La madrastra lo sirvió para comer, y resultó ser más sabroso que cualquier pescado ordinario, y escondió las espinas bajo el estercolero. Al día siguiente, cuando la joven fue al estanque, el pez no apareció, entonces aquella se lamentó de pena a campo abierto y, de repente, apareció un hombre con el cabello suelto sobre los hombros y vestido con ropas burdas; había bajado del cielo. La consoló diciendo: "No te lamentes. Tu madrastra mató al pez y sus espinas están bajo el estercolero. Vuelve, toma las espinas del pescado y escóndelas en tu habitación. Si deseas alguna cosa, sólo tienes que pedírsela para obtenerla. Es seguro que lo que quieras se conceda". La joven siguió su consejo y así pudo obtener oro, perlas, vestidos y comida cuando lo deseara.

Cuando llegó el día del festival de la caverna, la madrastra asistió, dejando a la joven para que cuidara de los frutales del jardín. La joven esperó hasta que la madrastra se hubo alejado y luego salió también, vestida con un vestido de material tejido con plumas de alción y zapatos de oro. Su hermanastra la reconoció y le dijo a la madre: "Se parece a mi hermana"; la madrastra sospechó lo mismo. La joven se dio cuenta y se fue tan apurada que perdió un zapato, y una de las personas que estaba en la caverna recogió el zapato. Cuando la madrastra llegó a la casa encontró a la muchacha dormida con sus brazos alrededor de uno de los árboles del jardín, y al ver esto ya no pensó más en el asunto.

La caverna se encontraba cerca de una isla que estaba en el mar; en esta isla había un reino llamado T'o-han y sus soldados habían conquistado otras veinte o treinta islas. La isla tenía una costa de varios miles de leguas. El hombre de la caverna vendió el zapato en T'o-han, y fue el gobernante de T'o-han quien lo adquirió. Este pidió a la gente que estaba a su alrededor que se lo pusiera, pero el zapato era de una sola pulgada, demasiado chico como para calzar aun a aquellos que tenían los pies más pequeños. Ordenó a todas las mujeres del reino que se lo probaran, pero a ninguna le calzó. El zapato era tan liviano como una pluma y no hacía ruido

aunque se caminara con él sobre piedras. El rey de T'o-han pensó que el hombre de la caverna lo había conseguido ilegalmente, lo puso en prisión y lo torturó; pero no logró averiguar de dónde venía el zapato, de modo que lo dejó a un lado. Luego fueron por todas partes [algo parece estar ligeramente equivocado en el texto, según nota de Waley] y por todas las casas arrestando a la gente. Si encontraban un zapato de mujer, los arrestaban y se lo comunicaban al rey de T'o-han. El rey pensó que todo esto era muy extraño, de manera que registró incluso en las habitaciones interiores y así encontró a Yeh-hsien. Hizo que se pusiera el zapato y ésta lo calzó.

Entonces Yeh-hsien se adelantó, llevando su vestido tejido con plumas de alción y sus zapatos. Se veía hermosa como un ser celestial. Desde entonces rindió servicio al rey, quien recogió las espinas de pescado y a Yeh-hsien y los llevó a su país.

Poco después cayeron piedras sobre la madrastra y la hermanastra, matándolas. La gente de la caverna se compadeció de ellas y las enterró en un nicho de piedra que se llamó la Tumba de las Mujeres Angustiadas. Los hombres de la caverna hicieron ofrendas de matrimonio en ese lugar; cualquier muchacha que desearan y por la cual pidieran, la obtendrían. Cuando el rey de T'o-han regresó a su reino, hizo de Yeh-hsien su esposa principal. Durante el primer año, el rey fue muy ambicioso, y mediante sus plegarias a las espinas obtuvo tesoros y jade en cantidad sin límite. El año siguiente no hubo respuesta, de modo que el rey enterró las espinas a orilla del mar. Las cubrió con cien fanegas de perlas y las rodeó de oro. Más tarde, se produjo un motín entre algunos soldados que habían sido conscriptos, y su general abrió [el lugar secreto] con el fin de tener mejores provisiones para su ejército. Así, una noche la marea se llevó las espinas.

Esta historia me la contó Li Shih-yüan, quien ha estado a servicio de mi familia por largo tiempo. El mismo había sido originalmente un hombre de las cavernas de Yung-chou [Yongzhou] y recuerda muchas cosas extrañas del sur.

(Traducción de Arthur Waley al texto de Duan Chengshi (863 d.C) que es parte de la colección de relatos en torno a la Cueva de la Montaña de Youyang, conocida bajo el título *Youyang zazu*).

La gata Cenicienta
Giambattista Basile

Sabed, pues, que había una vez un príncipe viudo que tenía una hija tan amada que no veía sino a través de sus ojos. Le había puesto una maestra que le enseñaba a hacer el punto encadenado, el punto aguja, los flecos y los dobladillos, y le mostraba un afecto que no se puede expresar con palabras. Pero habiéndose el padre casado recientemente con una colérica, malvada y endiablada mujer, esta maldita empezó a cogerle inquina a la hijastra y a ponerle mala cara, a torcerle el gesto y a mirarla con unos ojos que causaban espanto, hasta el punto de que la pobre chica se quejaba siempre a la maestra del mal trato de la madrastra y le decía: “Oh, Dios, ¿por qué no habrás sido tú mi madrecita, tú que no paras de hacerme mimos y caricias?”.

Y tantas veces le repitió esta cantinela que logró meterle un moscardón en la oreja, hasta que aquélla, cegada por el diablillo, le dijo una vez: “Si haces lo que te sugiere esta cabeza loca, me convertiré en tu madre y te querré como a la niña de mis ojos”. Se disponía a seguir hablando cuando Zezolla (así se llamaba la muchacha) le dijo: “Perdóname por dejarte con la palabra en la boca. Sé que me quieres, así que calla y *sufficit*: enséñame el arte, pues yo vengo del campo; tu redactas y yo firmo”.

“Sea”, respondió la maestra, “atiende bien, abre los oídos y el pan te quedará blanco como las flores. En cuanto tu padre salga, dile a tu madrastra que quieres uno de esos vestidos viejos que están en el baúl del desván para no gastar el que llevas puesto. Ella, que te quiere ver pobre y zarrapastrosa, abrirá el baúl y dirá: “Sujeta la tapa”. Y tú la sujetarás y, mientras ella esté hurgando por dentro, vas y sueltas la tapa de golpe, y así se partirá el cuello. Hecho esto, bien sabes que tu padre sería capaz de falsificar moneda por complacerte, de modo que tú, cuando te acaricie, ruégale que me haga su mujer, y así, bendita seas, has de convertirte en la dueña de mi vida”.

Cuando hubo escuchado esto, a Zezolla le pareció que cada hora duraba mil años y, una vez cumplido a pies juntillas el consejo de la maestra y pasado el luto por la desventura de la madrastra, empezó a meterle en los cascos al padre la idea de que desposase a su maestra.

Al comienzo el príncipe lo consideró una broma, pero tantas teclas tocó la muchacha que al final dio con la precisa, y así él se plegó a las palabras de Zezolla y se maridó con Carmosina, que era la maestra, y se celebró una gran fiesta.

Pues bien, mientras los esposos se dedicaban a retozar, ocurrió que un día Zezolla se asomó a un balconcillo de su casa, donde una palomita, que había llegado volando hasta el muro, le dijo: “Cuando se te antoje algo, mándalo a pedir a la paloma de las hadas de la isla de Cerdeña, y al punto lo tendrás”.

Durante cinco o seis días la nueva madrastra prodigó a Zezolla toda clase de mimos, cediéndole en la mesa el puesto de honor, dándole los mejores bocados, vistiéndola con las ropas más hermosas; solo que, transcurrido un corto espacio de tiempo, lo mandó todo al diablo y se olvidó por completo del favor recibido (¡oh, triste el alma que posee mala dueña!) y comenzó a encumbrar a seis hijas suyas que hasta ese momento había mantenido ocultas; y tanto hizo que el marido les cogió simpatía y apeó de su corazón a su propia hija, al extremo de que Zezolla, mucho a lo primero, y nada luego, acabó pasando del dormitorio a la cocina y del dosel al fogón,

de los fulgores de seda y oro a los harapos, de los cetros a los espetones. Y no solo mudó estado, sino además nombre, y así de Zezolla pasó a ser llamada Gata Cenicienta.

Ocurrió entonces que el príncipe, habiendo de ir a Cerdeña por asuntos relacionados con su estado, antes de partir preguntó, una a una, a Imperia, Calamita, Fiorella, Diamante, Colombina y Pascarella, que eran las seis hijastras, qué deseaban que les trajese a su regreso. Y una le pidió trajes lujosos, otra adornos para el pelo, ésta afeites para la cara, aquella juguetes para pasar el rato, y, en fin, quien una cosa y quien otra. Por último, y casi por burla, le dijo a su hija: “¿A ti qué te gustaría?”. Y ella: “Tan solo que me encomiendes a la paloma de las hadas y le pidas que me envíe algo; y, si esto olvidas, que tú no puedas andar ni hacia adelante ni hacia atrás. Recuerda bien lo que te digo: arma tuya, manga mía”.

El príncipe partió, resolvió sus negocios en Cerdeña, compró lo que las hijastras le habían pedido y se olvidó de Zezolla; pero cuando embarcó y estando ya las velas desplegadas, no hubo manera de conseguir que el buque dejase el puerto y parecía como si frenase la rémora. El patrón del buque, que estaba casi desesperado, se fue a dormir por el cansancio y en sueños se le apareció un hada, que le dijo: “¿Sabes por qué no podéis sacar el buque del puerto? Porque el príncipe que está a bordo no ha mantenido una promesa que le hizo a su hija y se ha acordado de todas salvo de la de su propia sangre”. El patrón se despertó y le contó el sueño al príncipe, que, confuso por su falta, marchó a la gruta de las hadas, donde, una vez que les hubo encomendado a su hija, pidió que le enviaran algo.

Y hete aquí que salió de la caverna una hermosa joven, que parecía un confalón, y le dijo que agradecía a su hija la buena memoria y que por su amor le deseaba felicidad. Diciendo estas palabras le dio un dátil, una azada, una vasija de oro y un mantel de seda, y agregó que el dátil era para ser plantado y las restantes cosas para cultivarlo y cuidarlo. El príncipe, maravillado de estos obsequios, se despidió del hada y regresó a su tierra, donde a su llegada entregó a todas sus hijastras lo que le habían pedido, y finalmente a su hija el regalo que le había enviado el hada.

Y ella, que no cabía en sí de gozo, plantó el dátil en un bonito tiesto, lo escardaba, lo regaba y con el mantel de seda lo secaba día y noche, hasta el punto de que en cuatro días, habiendo alcanzado la estatura de una mujer, salió de él un hada que le dijo: “¿Qué deseas?”. Zezolla le respondió que deseaba salir alguna vez de su casa, pero no quería que sus hermanas lo supiesen. Y el hada respondió: “Cada vez que te plazca, acércate al tiesto y di:

¡Dátil mío dorado,
con la azada de oro te he labrado
con la vasija de oro te he regado,
con el mantel de seda te he secado,
denúdate y vísteme a mí!

Y cuando desees desvestirte troca el último verso y di: *Desnúdame y vístete tú*”.

Llegó por fin un día de fiesta y las hijas de la maestra, todas despimpolladas, aderezadas, enjalbegadas, repletas de cintillas, arreos y perifollos, todo flores y olores, rosas y cosas, salieron en fila de casa. Y Zezolla se acercó al punto a su planta y, dichas que hubo las palabras que le había enseñado el hada, apareció ataviada como una reina y montada en una jaca, rodeada de

doce pajes acicalados y peripuestos, y así fue adonde habían ido las hermanas, a las que se les cayó la baba ante la belleza de tan resplandeciente paloma.

Quiso la suerte que a ese mismo lugar acudiese el rey, quien, a la vista de la extraordinaria belleza de Zezolla, quedó prendado y ordenó a su criado más fiel que se informase sobre aquella bellísima criatura, que averiguase quién era y dónde vivía.

El criado al momento se puso a seguirle los pasos; pero ella, que había descubierto el acecho, arrojó un puñado de monedas de oro que a tal objeto se había hecho dar por el dátil. El criado, deslumbrado por las monedas, se olvidó de seguir a la jaca por apropiarse del oro, y así ella entró de un salto en su casa, donde, desvestida que se hubo de la manera que le había enseñado el hada, llegaron los mostrencos de sus hermanas que, para que se derritiera de envidia, le hablaron de todas las cosas bonitas que habían visto.

El criado, mientras tanto, había vuelto a presencia del rey y le había contado el asunto de las monedas. Irritóse éste, le dijo que por cuatro reales cagados había malbaratado su placer y que a cualquier precio debía descubrir, en la próxima fiesta, quién era esa hermosa joven y dónde se ocultaba tan hermoso pajarito.

Llegó, pues, el día de la próxima fiesta y las hermanas salieron de lo más engalanadas y peripuestas, dejando a la despreciada Zezolla junto al fogón.

Pero en seguida está se acercó al dátil, le dijo las palabras consabidas y hete aquí que aparecieron un montón de doncellas: una con un espejo, una con el frasco de agua de calabaza, una con la plancha para los bucles, una con el colorete, una con los broches, una con los vestidos, una con la diadema y los collares y, cuando acabaron de ponerla hermosa como un sol, la montaron en un carruaje de seis corceles acompañado por palafreneros y pajes en librea y, no bien llegó al mismo lugar en el que había estado en la fiesta anterior, atizó estupefacción en el corazón de las hermanas y fuego en el pecho del rey.

Pero cuando se marchó y el criado salió en su persecución, para que no la alcanzara arrojó un puñado de perlas y alhajas y, mientras aquel hombre de bien se detenía a recogerlas, pues no eran cosas que pudieran despreciarse, ella tuvo tiempo de llegar hasta su casa y de desvestirse como siempre. El criado volvió cabizbajo ante el rey, y éste dijo: “por el alma de mis muertos, si no me la encuentras juro que te doy una solemne paliza y tantas patadas en el culo como pelos tienes en la barba”.

Llegó la nueva fiesta y, salido que hubieron las hermanas, Zezolla volvió al dátil y, repitiendo las palabras del hechizo, fue vestida soberbiamente y montada en un carruaje, a cuyo alrededor iban tantos criados que parecía una puta sorprendida y perseguida por los esbirros en el paseo. Y, cuando hubo maravillado y despertado la envidia de sus hermanas, se marchó, seguida otra vez por el criado del rey, que esta vez se cosió con hilo doble al carruaje. Ella, al ver que no se despegaba de su lado, dijo: “¡Arrea, cochero!”, y al punto el carruaje se lanzó a correr a toda velocidad, tanta que a ella se le cayó un chapín, la cosita más deliciosa jamás vista. El criado, incapaz de alcanzar el carruaje, que casi volaba, recogió el chapín del suelo y se lo llevó al rey, al que le contó lo que le había sucedido.

Y éste, con el chapín entre sus manos, dijo: “Si los cimientos son tan hermosos, ¿cómo será la casa? ¡Oh, bello candelero, soporte de la vela que me consume! ¡Oh, trípode de la hermosa

caldera en la que hierve la vida mía! ¡Oh, bellos corchos prendidos al sedal de amor con el que han pescado esta alma! ¡Ea, os abrazo y os estrecho y, si no puedo llegar a la planta, he de adorar las raíces, si no puedo tocar los capiteles, beso las basas! Habéis sido cepas de un blanco pie y ahora sois cepos de un corazón negro. Por merced vuestra, aquella, la que tiraniza mi vida, medía un palmo y medio y más, y por merced vuestra así aumenta en dulzura mi vida, mientras os contemplo y os poseo”.

Dicho lo cual, llama al escribano, convoca al trompetero y, *tuturutú*, manda publicar un bando: que todas las mujeres del país acudan a una fiesta pública y a un banquete que se le ha antojado celebrar. Y, llegado el día fijado, ¡Oh mi bien, qué comilona y qué festejos hubo! ¿De dónde saldrían tantas monas de Pascua y turrone, de dónde los estofados y las albóndigas, de dónde los macarrones y los raviolos? Pues había tal cantidad de cosas que hubiera podido saciarse un ejército entero.

Acudieron todas las mujeres, las nobles y las innobles, las ricas y las miserables, las viejas y las jóvenes, las bien parecidas y las feas; y, cuando terminaron de manducar, el rey, hecho el *prosit*, fue probando el chapín a cada una de las invitadas para ver a cuál de ellas se ceñía como un guante, y así, por la forma del calzado, dar con quien andaba buscando. Pero no halló ningún pie que calzase bien y poco le faltó para volverse loco.

Con todo, luego que mandó a guardar silencio a todo el mundo, dijo: “Volved mañana para hacer una nueva penitencia conmigo; ahora que, si me queréis bien, no dejéis a ninguna mujer en casa, sea quien sea”. Y dijo el príncipe: “Tengo una hija, pero está siempre cuidando el fogón, porque es desdichada y de poca monta, y no merece sentarse donde vos coméis”. Y replicó el rey: “Que ella ocupe el primer lugar de la lista, pues así me place!”. Al fin se marcharon y al día siguiente regresaron todos, y con las hijas de Carmosina llegó Zezolla; y el rey, apenas la vio, tuvo la sensación de que era ella la deseada, pese a lo cual se hizo el desentendido.

Empero, cuando hubieron acabado de rechinar las muelas, llegó la prueba del chapín, el cual, no bien fue acercado al pie de Zezolla, se lanzó solo, como el hierro atraído por el imán, a calzar aquel huevecillo pintado de Amor. El rey, al ver esto, fue corriendo a estrecharla entre sus brazos y, sentándola bajo el baldaquín, le ciñó la corona a la cabeza y mandó a todas que le hiciesen homenajes y reverencias como a su reina. Las hermanas, lívidas de envidia, incapaces de aguantar esta aflicción de sus corazones, marcharon a la chita callando a la casa de su madre, admitiendo, a su pesar, que

más puede la hermosura
que billetes y escrituras.

Finita Cenicienta
Madame D'Aulnoy

Érase una vez un rey y una reina que habían regentado muy mal sus asuntos. Los echaron de su reino. Vendieron sus coronas para poder vivir, y luego sus trajes, su ropa blanca, sus encajes y todos los muebles uno tras otro. Los ropavejeros estaban hartos de tanto comprar, pues todos los días les vendían algo nuevo. Cuando el rey y la reina se quedaron pobres del todo, el rey dijo a su mujer:

—Estamos fuera de nuestro reino, no poseemos nada, así que tendremos que ganarnos la vida y la de nuestras hijas. Medita un poco en qué podemos hacer, pues hasta ahora yo solo he sabido el oficio de rey, que es muy grato.

La reina era muy lista; le pidió que le dejara ocho días para reflexionar sobre esto. Al cabo de ese tiempo, le dijo:

—Señor, no debéis aflijiros tanto: podéis hacer redes para cazar pájaros y pescar peces. Cuando las cuerdecitas se gasten, yo hilaré otras nuevas. En cuanto a nuestras tres hijas, son unas perfectas holgazanas que se creen todavía unas grandes damas y se hacen las señoritas. Hay que llevarlas tan lejos, tan lejos, que no puedan regresar jamás, pues sería imposible que pudiéramos seguir vistiéndolas como a ellas les gusta.

El rey se echó a llorar cuando vio que tenía que separarse de sus hijas. Era un buen padre, pero la reina era la que mandaba. Así que dio su acuerdo para cuanto ella quería. le dijo:

—Debéis levantaros mañana temprano para llevar a vuestras hijas adonde queráis.

Mientras tramaban todo este asunto, la princesa Finita, que era la más pequeña de las hijas, estaba escuchando por el agujero de la cerradura y cuando descubrió los proyectos de sus padres, se encaminó hacia una gruta muy grande, bastante alejada de su casa, donde vivía el hada Merlucines que era su madrina.

Finita había cogido dos libras de mantequilla fresca, huevos, leche y harina para hacerle un excelente pastel a su madrina, con el fin de que ésta la recibiera bien. Empezó el viaje alegremente, pero cuanto más andaba más se cansaba. Desgastó toda la suela de sus zapatos y sus lindos piecitos estaban tan llenos de arañazos que daban mucha lástima: ya no podía más. Se sentó en la hierba, llorando.

Por allí pasó un hermoso caballo español, ensillado y enjaezado por completo; había en su manta más diamantes que los que harían falta para comprar tres ciudades. En cuanto vio a la princesa, se puso junto a ella a pastar suavemente; doblando el corvejón, parecía hacerle una reverencia. Inmediatamente, ella lo cogió por las riendas y le dijo:

—Gentil caballito, ¿querrías llevarme, por favor, a casa de mi madrina? Me harías un gran servicio pues estoy tan cansada que no puedo más, pero si tú me ayudas en esta ocasión, yo te daré buena avena y buen heno; tendrás paja fresca para acostarte.

El caballo se agachó casi hasta el suelo ante ella y la joven Finita se subió encima de un salto. El caballo echó a correr con tanta ligereza que parecía un pájaro. Se detuvo a la entrada de la gruta,

como si hubiera sabido el camino de antemano; bien es cierto que sí lo sabía, pues el hada Merlucines, adivinando que su ahijada iría a verla, le había enviado aquel hermoso caballo.

Al entrar en la gruta, Finita hizo tres reverencias a su madrina, le cogió el bajo del vestido y se lo besó; y luego le dijo:

—Buenos días, madrina, ¿cómo estáis? Aquí traigo mantequilla, leche, harina y huevos para haceros un buen pastel a la manera de nuestra comarca.

—Sed bienvenida, Finita —dijo el hada— acercaros, pues quiero daros un beso.

La besó dos veces, de lo cual Finita sintió gran satisfacción, ya que la señora Merlucines no era un hada cualquiera. Le dijo a su ahijada:

—Bien, ahijada, quiero que seáis mi doncellita: despéiname y volvedme a peinar después.

La princesa le soltó el pelo y la volvió a peinar con gran destreza.

—Ya sé —dijo Merlucines— a qué habéis venido. Habéis oído al rey y a la reina que los quiere llevar muy lejos para que os perdáis y deseáis evitar esta desgracia. Tomad, no tenéis más que coger este ovillo de hilo que no se rompe jamás: atáis la punta del hilo a la puerta de vuestra casa y os lleváis en la mano el ovillo, para ir soltándolo poco a poco. Cuando la reina os deje, os será fácil regresar siguiendo el hilo.

La princesa dio las gracias a su madrina, que le llenó un saco con bellos trajes todos de oro y plata. Le dio un beso, la hizo subir otra vez en el bonito caballo y en dos o tres minutos éste la llevó hasta la puerta de la casita donde vivían Sus Majestades. Finita le dijo al caballo: “Amiguito mío, sois hermoso y sabio; corréis más deprisa que el mismo sol; os estoy muy agradecida por vuestros servicios; regresad al lugar de donde venís”. Entró en su casa muy despacito, escondió el saco debajo de su almohada y se acostó sin decir ni una palabra. Nada más amanecer, el rey despertó a su mujer y le dijo:

—Vamos, vamos, señora, disponeos para el viaje.

Inmediatamente, esta se levantó, cogió unos zapatones, una falda corta, una camisola blanca y un bastón. Mandó venir a la mayor de sus hijas que se llamaba Flor de Amor (la segunda se llamaba Bella de Noche y la tercera Oído Fino, por eso a esta última la llamaban también Finita).

—He soñado esta noche —dijo la reina —que teníamos que ir a visitar a mi hermana, quien nos daría un buen festín. Comeremos y nos reiremos tanto como queramos.

Flor de Amor, que estaba desesperada de vivir en aquel desierto, dijo a su madre:

—Vayamos donde gustéis, señora, con tal de ir de paseo lo mismo me da...

Las otras dos dijeron lo mismo. Se despidieron del rey y las cuatro emprendieron el camino. Fueron tan lejos, tan lejos que Oído Fino tenía mucho miedo de que no le llegara el hilo para tanto, pues anduvieron cerca de mil leguas. Ella caminaba siempre detrás de sus hermanas, pasando el hilo con habilidad por entre los matorrales.

Cuando la reina pensó que sus hijas ya no podrían encontrar el camino de vuelta, entró en un bosque muy grande y les dijo:

—Ovejitas mías, podéis echaos a dormir. Yo seré como la pastora que vela por su rebaño por miedo que venga el lobo y se coma a sus ovejas.

Las princesas se tendieron en la hierba y se durmieron. La reina las abandonó, creyendo que no las volvería a ver jamás. Finita cerraba los ojos y no dormía. “Si yo fuese una malvada”, se decía, “me marcharía ahora mismo dejando aquí a mis hermanas, pues me pegan y me arañan hasta hacerme sangre. A pesar de todas sus malicias, no quiero abandonarlas”.

Las despertó y les contó toda la historia; al momento se pusieron a llorar, rogándole que las llevase con ella, que le darían sus bonitas muñecas, sus cacharritos de plata y todos los demás juguetes y bombones que tenían.

—Yo sé que no lo haréis —dijo Finita—, pero no por eso voy a dejar de ser una buena hermana.

Y, levantándose, siguió el hilo que había soltado, y las princesas también, así que llegaron a casa casi al mismo tiempo que la reina.

Cuando se detuvieron junto a la puerta oyeron decir al rey:

—Tengo el corazón en un puño al veros regresar sola.

—Bueno—dijo la reina—, nuestras hijas eran una carga demasiado pesada para nosotros.

—Si al menos —añadió el rey— hubieses traído a Finita, yo me consolaría de las otras dos, pues no quieren a nadie.

En aquel mismo instante llamaron las princesas a la puerta: toc, toc. El rey preguntó:

—¿Quién está ahí?

Ellas respondieron:

—Somos vuestras hijas: Flor de amor, Bella de Noche y Oído Fino.

La reina se echó a temblar.

—No abráis la puerta—decía—, deben de ser espíritus, pues es imposible que hayan vuelto.

El rey era tan cobarde como su mujer y decía:

—Me estáis engañando, no sois mis hijas.

Pero Oído Fino, que era muy lista, le dijo:

—Papá, voy a agacharme y podéis mirar por la gatera; si yo no soy Finita, consiento en que me azotéis.

El rey miró como ella les decía y enseguida les abrió. La reina hizo como si estuviera muy contenta de volverlas a ver; les dijo que había olvidado una cosa y había vuelto a buscarla, pero que pensaba ir a recogerlas después. Ellas fingieron creer sus palabras y subieron al bonito pajar donde dormían.

—Bueno, hermanas mías—dijo Finita—, me habéis prometido regalarme una muñeca. Dádmela ahora.

–Espera y verás, sinvergonzona –dijeron ellas–; tu tienes la culpa de que el rey no nos eche de menos a nosotras.

Tras estas palabras, cogieron sus ruelas y las molieron a palos. Después de aquella paliza, Finita se acostó, pero como tenía tantas llagas y chichones, no podía dormir, así que oyó cómo la reina le decía al rey:

–Las llevaré por otro sitio, más lejos todavía, y estoy segura de que no podrán volver nunca.

Cuando Finita oyó esta conspiración, se levantó muy despacito para ir de nuevo a ver a su madrina. Entró en el gallinero, cogió dos pollos y un gallo y les retorció el pescuezo, y también dos conejitos a los que alimentaba con coles la reina para darse un banquete en cuanto llegara la ocasión; puso todo en una cesta y salió. Mas aún no había andado ni una legua, a tientas en la oscuridad y muerta de miedo, cuando el caballo español llegó a galope, soplando y relinchando; ella pensó que estaba perdida y que eran soldados que venían a prenderla, pero cuando vio al lindo caballito se montó encima, encantada de ir tan a gusto. Llegó prontamente a casa de su madrina.

Tras los habituales saludos ceremoniosos, le presentó los pollos, el gallo y los conejos y le rogó que le ayudase con sus buenas sugerencias, pues la reina había jurado que esta vez las llevaría al fin del mundo. Merlucines le dijo a su ahijada que no se afligiese y le entregó un saco lleno de ceniza.

–Llevaréis este saco –le dijo– y lo iréis sacudiendo por el camino. Pisad luego la ceniza y, cuando deseéis regresar, bastará con que miréis las huellas de vuestros pasos: pero no debéis traer a vuestras hermanas, son demasiado maliciosas y si lo hacéis, yo no querré veros más.

Finita se despidió del hada y se llevó, por orden suya, una cantidad de diamantes que valdría por lo menos treinta o cuarenta millones, dentro de una cajita que se metió en el bolsillo. El caballo estaba preparado y la condujo hasta su casa como de ordinario. Al amanecer, la reina llamó a las princesas; éstas acudieron y ésta les dijo:

–El rey no se encuentra muy bien. Esta noche he soñado que debía cortar unas flores y hierbas que crecen en cierta comarca, donde las hay excelentes. Estas hierbas le harán rejuvenecer, así que vamos a ir por ellas enseguida.

Flor de Amor y Bella de Noche, que no se esperaban que su madre quisiera abandonarlas otra vez, se disgustaron mucho. Hubo que partir, sin embargo, y fueron más lejos que nunca. Jamás habían hecho tan largo viaje. Finita, que no decía ni palabra, iba detrás de las otras, sacudiendo su ceniza de maravilla, sin que el viento ni la lluvia estropearan nada. La reina, persuadida de que sus hijas no lograrían encontrar el camino de vuelta, observó una noche que estaban profundamente dormidas, aprovechó aquel momento para abandonarlas y regresó a su casa. Cuando se hizo de día y Finita se dio cuenta de que su madre ya no estaba, despertó a sus hermanas:

–Estamos solas –les dijo–, la reina se ha marchado.

Flor de Amor y Bella de Noche se echaron a llorar, se arrancaban el pelo y se daban puñetazos en la cara. Gritaban:

–¡Ay de nosotras! ¿Qué vamos a hacer ahora?

Finita era la niña más buena del mundo y tuvo lástima otra vez de sus hermanas.

–Fijaos a lo que me expongo –les dijo–: cuando mi madrina me dijo la forma de regresar, me prohibió que os enseñara el camino y me dijo que si la desobedecía, no querría volver a verme más.

Bella de Noche se echó al cuello de Finita y lo mismo hizo Flor de Amor. La acariciaban con tanto cariño que no hizo falta más para que las tres volvieran juntas a la casa del rey y de la reina.

Sus Majestades se quedaron estupefactos al ver de nuevo a las princesas. Estuvieron hablando de esto toda la noche y Oído Fino –que por algo tenía ese nombre– estuvo oyendo cómo tramaban un nuevo complot y cómo, al día siguiente, la reina les haría reemprender la marcha. Corrió a despertar a sus hermanas.

–¡Qué desgracia! –les dijo–. Estamos perdidas. La reina quiere llevarnos a un desierto y dejarnos allí. Vosotras sois la causa de que yo haya disgustado a mi madrina y no me atrevo a ir a verla como hice otras veces.

Las tres estaban muy disgustadas y se preguntaban una a la otra:

–¿Qué podemos hacer, hermana mía, qué podemos hacer?

Finalmente, Bella de Noche dijo a las otras dos:

–No hay que apurarse, la vieja Merlucines no posee tanto entendimiento como para no dejarnos un poco a los demás: podemos cargarnos de guisantes, los iremos tirando por el camino y volveremos.

A Flor de Amor le pareció aquella idea admirable, se llenaron los bolsillos de guisantes. En cuanto a Oído Fino, en vez de coger guisantes llenó su saco de hermosos vestidos, metió también la cajita con los diamantes y, en cuanto la reina las llamó para marchar, estaban las tres dispuestas.

La reina les dijo:

–Esta noche he soñado que, en un país cuyo nombre no es necesario decir, hay tres apuestos príncipes que os esperan para casarse con vosotras; os llevaré allí para comprobar si mi sueño es verdadero.

La reina caminaba delante de sus hijas y estas iban sembrando los guisantes sin inquietarse, pues estaban convencidas de que regresarían a casa. Esta vez la reina las llevó aún más lejos que la anterior y, en una noche oscura, las abandonó y fue a reunirse con el rey. Llegó muy cansada y muy contenta de no tener ya tantas bocas que sustentar.

Las tres princesas durmieron hasta las once de la mañana, en que se despertaron. Finita fue la primera en darse cuenta de la ausencia de la reina; aunque estaba preparada para ello no pudo por menos de echarse a llorar, confiando más en su madrina el hada para su regreso a casa que en la habilidad de sus hermanas. Fue a decirles, muy asustada:

–La reina se ha ido, hay que ir detrás de ella lo más deprisa posible.

—Calla la boca, pequeña enredadora —replicó Flor de Amor—, ya encontraremos el camino cuando queramos, nos estás metiendo prisa sin razón.

Finita no se atrevió a protestar. Pero cuando quisieron encontrar el camino, ya no había huellas ni senderos: las palomas, que abundan por aquella región, se habían comido los guisantes. las tres princesas se echaron a llorar dando gritos. Después de dos días sin comer, Flor de Amor le dijo a Bella de Noche:

—Hermana, ¿no tienes nada para comer?

—No —contestó la hermana.

Lo mismo le preguntó a Finita.

— Tampoco tengo nada —respondió ésta— si no es una bellota que acabo de encontrar.

—¡Ah, me la vais a dar a mí! —dijo una de ellas.

—No, a mí —dijo la otra, y las dos querían la bellota.

—Con una sola bellota no nos vamos a poder saciar las tres —dijo Finita—, así que más vale que la plantemos y producirá otras que nos pueden servir.

Sus hermanas consintieron en ello, aunque no parecía que crecieran árboles en aquel país, en donde solo se veían lechugas y coles, que las princesas comían. Si hubieran sido muy delicadas, habrían muerto más de cien veces; se acostaban todos los días al aire libre; todas las mañanas y todas las tardes iban por turnos a regar la bellota y le decían: “¡Crece, crece, hermosa bellota!”. La bellota empezó a crecer a ojos vistas. Cuando el árbol fue ya un poco alto, Flor de Amor quiso subirse a él, pero el árbol no era lo bastante fuerte para soportar su peso, lo sentía doblarse, así que se bajó. A Bella de Noche le pasó lo mismo. pero Finita, que era más ligera, se mantuvo encaramada mucho tiempo y sus hermanas le preguntaban:

—¿Ves algo, hermana?

Ella les contestaba:

—No, no veo nada.

—Es porque el roble no es suficientemente alto todavía —decía Flor de Amor.

Así siguieron, regando la bellota y diciéndole: “Crece, crece, hermosa bellota”. Finita subía al árbol dos veces al día y una mañana en que estaba allá arriba, Bella de Noche le dijo a Flor de Amor:

—He encontrado un saco que nuestra hermana nos ocultaba. ¿Qué puede haber dentro?

Flor de Amor le respondió:

—Ella me ha dicho que solo son encajes viejos para remendar y yo creo que deben de ser caramelos.

Bella de Noche era muy golosa y quiso verlos. Encontró en el saco, efectivamente, unos encajes del rey y de la reina, pero servían para ocultar los hermosos trajes de Finita y la caja de diamantes.

—¡Fíjate lo que tiene aquí esta sinvergüenza! —exclamó—. Tenemos que quitárselo todo y poner unas piedras en su lugar.

Así lo hicieron y cuando Finita volvió, no se dio cuenta de la malicia de sus hermanas, pues no se le ocurría componerse en un desierto; no pensaba más que en el roble, que se estaba convirtiendo en el más hermoso de todos los robles.

Una vez en que estaba a él subida y que sus hermanas, siguiendo su costumbre, le preguntaban si no veía nada, exclamó:

—Estoy viendo una casa grande, tan bonita, tan bonita, que no sabría alabarla bastante: las paredes son de esmeraldas y rubíes, el tejado de diamantes. Está toda cubierta de campanitas de oro y las veletas van y vienen con el viento.

—Mientes —decían ellas—, no es tan hermoso como dices.

—Creedme —respondió Finita—, yo no soy mentirosa. Subid vosotras mismas a verlo pues yo tengo los ojos deslumbrados.

Flor de Amor se subió al árbol: cuando vio el castillo, no podía callar. Bella de Noche, que era muy curiosa, no dejó de subir a su vez y quedó tan encantada como sus hermanas.

—Ciertamente —dijeron—debemos ir a ese palacio, quizá encontraremos allí unos apuestos príncipes que se sentirían dichosos de casarse con nosotras.

Mientras duró la velada, no hablaron de otra cosa más que de su proyecto. Se acostaron en la hierba, pero cuando les pareció que Finita estaba durmiendo, Flor de Amor le dijo a Bella de Noche:

—Sabes lo que hay que hacer, hermana: levantémonos y vamos a vestirnos con la hermosa ropa que ha traído Finita.

—Tienes razón —dijo Bella de Noche.

Se levantaron, pues, se rizaron el pelo, se empolvieron y luego se pintaron unos lunares y se vistieron con los vestidos de oro y plata cubiertos de diamantes. Jamás se había visto algo tan suntuoso.

Finita ignoraba que sus malvadas hermanas le habían robado su ropa. Cogió el saco, pensando en vestirse, pero cuál no sería su disgusto al ver dentro nomás que pedruscos. Al mismo tiempo, vio a sus hermanas arregladas y deslumbrantes como soles. Lloró y se quejó de la traición que le habían hecho, y ellas no hacían más que reírse y burlarse de ella.

—¿Será posible —les dijo— que me llevéis al castillo sin arreglarme ni ponerme guapa?

—No tenemos nada que nos sobre a nosotras —replicó Flor de Amor— y vamos a darte una paliza si nos sigues importunando.

—Pero esos trajes que lleváis —continuó la pequeña— son míos, mi madrina me los dio, no os pertenecen.

—Como sigas hablando —dijeron ellas—, te matamos a golpes y te enterramos sin que nadie se entere.

La pobre Finita no se atrevió a molestarlas más: las seguía despacito y caminaba detrás a poca distancia, como si fuera su criada.

Cuanto más se acercaban a la casa, más maravillosa les parecía.

—¡Ah, lo que nos vamos a divertir! —decía Flor de Amor y Bella de Noche—. Nos vamos a dar un festín, comeremos a la mesa del rey, y Finita lavará las escudillas de la cocina, pues va vestida igual que una fregona. Si nos preguntan quién es, guardémonos bien de decir que es nuestra hermana, hay que decir que es la vaquerita del pueblo.

Finita, que era muy hermosa y muy lista, se desesperaba al ver que la maltrataban así. Cuando llegaron a la puerta del palacio, llamaron; al momento, salió a abrirles una mujer espantosa: solo tenía un ojo en mitad de la frente, pero era tan grande como cinco o seis; tenía la nariz chata, la tez negra y la boca tan horrible que daba miedo; tenía quince pies de alto y treinta de contorno.

—¡Oh, desgraciadas! ¿Qué os trae aquí? —les preguntó— ¿Ignoráis que este es el castillo del ogro y que apenas le bastaréis para desayunar? Pues yo soy mejor que mi marido; entrad, no os comeré de una vez, tendréis el consuelo de vivir dos o tres días más.

Cuando oyeron a la ogresa hablando así, huyeron, creyendo poder escapar, pero una sola de sus zancadas valía por cincuenta de las suyas. Corrió detrás de ellas y las alcanzó, cogió a una por los pelos y a otras, por la piel del cuello.

Luego, poniéndoselas debajo del brazo, las arrojó a las tres al sótano, que estaba repleto de sapos y culebras, y en donde, si caminaban, lo hacían pisando los huesos de la gente que se habían comido los ogros.

Como la ogresa quería comerse enseguida a Finita, fue a buscar vinagre, aceite y sal para aliñarla como una ensalada, pero oyó venir al ogro y, como le parecía que las princesas tenían la piel blanca y delicada, decidió comérselas ella sola y las escondió rápidamente en una cuba grande, en donde no veían más que por un agujero.

El ogro era seis veces más alto que su mujer; cuando hablaba, temblaba la casa, y cuando tosía, parecía como si hubiese una tormenta con muchos truenos; solo tenía un ojo enorme y horrible y el pelo de punta; se apoyaba en un tronco de árbol con el que se había hecho un bastón; en la mano llevaba una cesta tapada; sacó de ella a quince niños pequeños que había robado por los caminos, y se los tragó como si fueran huevos frescos. Cuando las tres princesas lo vieron, empezaron a temblar dentro de la cuba, no se atrevían a llorar en voz alta, de miedo a que él las oyese, pero se decían bajito unas a otras:

—Nos va a comer vivas. ¿Cómo podríamos salvarnos?

El ogro dijo a su mujer:

—¿Sabes que me huele a carne fresca? Quiero que me la des.

—Bueno —le respondió la ogresa—, tú siempre crees que huele a carne fresca y son tus corderos que han pasado por aquí.

–¡Oh, no creo equivocarme! –replicó el ogro–, huelo a carne fresca, estoy seguro. Voy a buscar por todas partes.

–Busca –le dijo ella– y verás como no encuentras nada.

–Si la encuentro–replicó el ogro–y tú me la has escondido, te cortaré la cabeza para hacer con ella una bola.

La ogresa tuvo miedo de aquella amenaza y le dijo:

–No te enfades, ogrito mío, voy a decirte la verdad. Hoy han venido aquí tres muchachas jóvenes y las he cogido pero sería una pena comerlas, pues lo saben hacer todo muy bien. Como yo ya soy vieja necesito descanso; ya ves que nuestra hermosa casa está muy sucia, nuestro pan no está bien cocido y la sopa ya no te gusta tanto como antes, y además ya no te parezco tan bella desde que me mato a trabajar. Esas muchachas serán mis criadas. Te lo ruego, no te las comas ahora, si algún día tienes muchas ganas de comértelas, serás dueño de hacerlo.

Al ogro le costó mucho prometerle que no se las comería al momento. Decía:

–Déjame, solo me comeré a dos.

–No. No te las comerás.

–Bueno, pues solo me comeré a la más pequeña.

Y ella le decía:

–No, no vas a comerte a ninguna.

Por fin, tras muchas discusiones, el ogro prometió que no se las comería. La ogresa pensaba para sí entretanto:

–Cuando se vaya de caza, yo me las comeré y le diré después que se escaparon.

El ogro salió del sótano y le dijo que las llevase ante él. La pobres princesas estaban casi muertas de miedo, la ogresa las tranquilizó y, cuando él las vio, les preguntó qué sabían hacer. Ellas respondieron que sabían barrer, que sabían hilar y coser de maravilla, que hacían tan buenos guisados que uno se comía hasta el plato y que en cuanto al pan, los pasteles y las empanadas, venían a buscarlas a su casa desde mil leguas a la redonda. El ogro era muy goloso y dijo:

–Bien, bien, veamos... Que empiecen estas buenas obreras su faena. Pero –le dijo a Finita–, cuando enciendes el horno ¿cómo puedes saber que está ya caliente?

–Mi señor –replicó Finita–, echo en él mantequilla y después pruebo con la lengua.

–Bien –dijo él–, enciende, pues, el horno.

Aquel horno era tan grande como una cuadra, ya que el ogro y la ogresa comían más pan que dos ejércitos juntos. La princesa encendió un fuego tremendo, estaba todo ardiente como un brasero y el ogro, que se hallaba presente, mientras esperaba el pan tierno, se comió cien corderos lechales y cien cochinillos. Flor de Amor y bella de noche amasaban la harina. Maese ogro preguntó:

–¿Y ese horno, está caliente?

Finita le contestó:

—Mi señor, lo vais a ver.

Echó delante de él mil libras de mantequilla al fondo del horno y luego le dijo:

—Hay que probar con la lengua, pero yo soy demasiado bajita.

—Yo soy bastante alto —dijo el ogro— y agachándose se introdujo tan adentro que ya no podía salir, así que se quemó hasta los huesos. Cuando la ogresa fue a mirar el horno, se quedó estupefacta al ver una montaña de cenizas hecha con los huesos de su marido.

Flor de Amor y Bella de Noche, que la vieron muy afligida, la consolaron como pudieron, pero temían que su dolor se calmara muy pronto y que, cuando sintiera apetito, se las comiera en ensalada, como ya pensó hacerlo una vez. Así que le dijeron:

—Hay que tener valor, señora, tal vez encontréis algún rey o marqués que se consideren dichosos casándose con vos.

La ogresa sonrió un poco, mostrando unos dientes más largos que el dedo. Cuando la vieron de buen humor, Finita le dijo:

—Si quisieras quitarnos esas horribles pieles de osos con que vais vestida, y poneros vestidos de moda, nosotras os peinaríamos de maravilla y estaríais más bella que un sol.

—Vamos a hacer como dices —dijo la ogresa—, pero puedes estar segura de que si hay alguna dama que esté más guapa que yo, te picaré menudo como si fueras carne para hacer un pastel.

Tras estas palabras, las tres princesas le quitaron el gorro y empezaron a peinarla y a rizarle el pelo; mientras la distraían con sus palabrerías, Finita cogió un hacha y le dio por detrás un golpe tan grande que separó la cabeza del cuerpo.

Jamás se vio tal alegría: las tres hermanas se subieron al tejado de la casa para divertirse tocando las campanitas de oro, pasearon por todas las habitaciones que eran de perlas y de diamantes, y los muebles tan lujosos que se morían de gusto. Reían y cantaban, no carecían de nada: había trigo, mermeladas, frutas y muñecas en abundancia. Flor de Amor y Bella de Noche se acostaron en unas camas de brocado y de terciopelo y se decían una a la otra:

—Ahora somos más ricas de lo que era nuestro padre cuando tenía su reino, pero nos falta tener un marido. Por aquí no vendrá nadie nunca, pues esta casa tendrá fama, seguramente, de ser un degolladero, ya que todo el mundo ignora la muerte del ogro y de su mujer. Debemos ir a la ciudad más próxima para que nos vean con nuestros hermosos vestidos, y no tardaremos mucho en encontrar unos buenos financieros que estarán muy contentos de poder casarse con unas princesas.

Una vez vestidas, le dijeron a Finita que iban a dar un paseo, que se quedara en casa para limpiar y lavar la ropa y que, cuando volvieran, querían que todo estuviese nítido y bien limpio, que si no lo hacía la molerían a palos. La pobre Finita, con el corazón lleno de dolor, se quedó sola en la casa barriendo, limpiando y lavando sin descanso y sin dejar de llorar. “Qué desgraciada soy”, se decía, “por haber desobedecido a mi madrina me ocurren toda clase de desgracias: mis hermanas me han robado mis ricos vestidos que ahora sirven para engalanarlas a ellas; sin mí,

el ogro y su mujer aún estarían vivos. ¿De qué me sirve haberlos matado? ¿No valdría más que me hubieran comido antes que vivir como vivo?”. Después de esto, lloraba sin consuelo y luego sus hermanas llegaban cargadas de naranjas de Portugal, de mermeladas, de azúcar y le decían:

–¡Qué baile tan bonito! ¡Cuánta gente había! El hijo del rey estaba allí bailando y nos ha hecho mil cumplidos. Anda, ven a descalzarnos y a quitarnos el barro, pues ése es tu oficio.

Finita obedecía y si, por casualidad, intentaba decir alguna palabra para quejarse, ellas se le tiraban encima y le pegaban hasta darla por muerta.

Al día siguiente, volvían a salir y regresaban contando maravillas. Una tarde en que Finita estaba sentada junto al fuego sobre un montón de cenizas, sin saber qué hacer empezó a buscar en las rendijas de la chimenea y, estando buscando así encontró una llavecita tan vieja y tan mugrienta que le fue muy difícil limpiarla. Cuando ya la vio clara se percató de que era de oro y pensó que una llave semejante serviría para abrir un hermoso cofrecillo. Inmediatamente, se puso a correr por toda la casa probando la llave en la cerradura y por fin encontró una arqueta que era una obra de arte. La abrió: dentro había vestidos, diamantes, encajes, ropa blanca, cintas, todo de un valor inmenso. No dijo ni una palabra de su buena fortuna, pero esperó con impaciencia a que sus hermanas salieran al día siguiente. En cuanto ya no las vio, se arregló de tal manera que estaba más hermosa que el sol y la luna.

Así ataviada, fue al mismo baile donde iban sus hermanas y, aunque no llevara puesto antifaz, estaba tan mejorada que no la reconocieron. En cuanto apareció en la asamblea, se oyó un murmullo de voces, unas de admiración y otras de envidia. La sacaron a bailar y superó a todas las damas bailando, al igual que las superaba en belleza. La dueña de casa se le acercó y después de hacerle una gran reverencia, le suplicó que le dijera cómo se llamaba, con el fin de no olvidar nunca el nombre de una persona tan maravillosa. Ella le respondió con cortesía que se llamaba Finita Cenicienta. No hubo ni un amante que no fuera infiel a su amor, por Finita Cenicienta, ni poeta que no rimase con Finita Cenicienta. Nunca un nombre se oyó tanto en tan poco tiempo; los ecos no hacían más que repetir las alabanzas de Finita Cenicienta y no había ojos suficientes para mirarla, ni bocas bastantes para ensalzarla.

Flor de Amor y Bella de Noche, que primero tuvieron mucho éxito allá por donde iban, al ver la acogida que dispensaban a esta recién llegada se morían de despecho. Pero Finita sabía poner orden en todo esto con la mayor gracia del mundo; parecía, al verla, que hubiera nacido para mandar. Flor de Amor y Bella de Noche que no veían a su hermana si no es con la cara llena de hollín y más tiznada que un perrito, habían olvidado de tal manera su belleza que no la reconocían en absoluto; cortejaban a Finita Cenicienta igual que los demás.

En cuanto ella veía que el baile iba a terminar, salía muy deprisa y volvía a su casa, se desnudaba con premura y volvía a ponerse sus harapos; y cuando sus hermanas llegaban, le decían:

–¡Ay Finita! Acabamos de ver a una joven princesa encantadora, no a un mico como tú: es blanca como la nieve y más sonrosada que las rosas; sus dientes son perlas, sus labios de coral; lleva un vestido qué pesa más de mil libras, lleno de oro y de diamantes. ¡Qué hermosa es! ¡Qué amable!

Finita respondía entre dientes:

–Así era yo, así era yo...

—¿Qué estás murmurando? —le preguntaban ellas.

Finita replicaba aún más bajito:

—Así era yo.

Este jueguito duró mucho tiempo y no hubo ni un solo día en que Finita no cambiara de traje, pues la arqueta era mágica y cuánto más se sacaban, más vestidos quedaban en su interior y tan de moda que las damas los tomaban por modelo.

Una noche en que Finita había bailado más que de costumbre y había tardado mucho en retirarse, queriendo recuperar el tiempo perdido y llegar a su casa antes que sus hermanas, se echó a correr con todas sus fuerzas y perdió una chinela que era de terciopelo rojo y toda bordada con perlas. Hizo lo que pudo para encontrarla por el camino, pero estaba tan oscuro que su trabajo fue inútil; volvió a casa con un pie calzado y el otro descalzo.

Al día siguiente, el príncipe Querido, hijo mayor del rey, salió de caza y encontró el zapato de Finita. Lo mandó recoger, lo miró, admiró lo pequeño y bonito que era, le dio la vuelta, lo besó y se lo llevó consigo. Desde aquel día, ya no comía; se estaba quedando flaco y desmejorado, amarillo como un membrillo, triste y abatido. El rey y la reina, que lo querían con delirio, enviaban criados a todas partes para que trajeran buena caza y mermeladas, pero era para él menos que nada. Miraba todo aquello sin responder a la reina cuando le hablaba. Mandaron llamar a médicos de todas partes, incluso de París y de Montpellier. Cuando llegaron, los llevaron a que viesen al príncipe y después de haberlo examinado éstos durante tres días y tres noches, sin perderlo de vista sacaron la conclusión de que estaba enamorado y que se moriría si no se ponía algún remedio.

La reina, que lo amaba con locura, lloraba un mar de lágrimas por no poder descubrir a quién amaba el príncipe y dársela por esposa. Le llevaba a su habitación a las damas más bellas, pero él no se dignaba ni siquiera mirarlas. Finalmente, le dijo una vez:

—Mi querido hijo, quieres matarnos de dolor, pues estás enamorado y nos ocultas tus sentimientos; dínos a quién amas y te la daremos, aunque sea una simple pastora.

El príncipe, más enardecido por las promesas de la reina, sacó el zapato de debajo de la almohada y, mostrándoselo a la reina, le dijo:

—Aquí tenéis, señora, lo que causa mi mal. Encontré esta preciosa, encantadora, linda chinela yendo de casa. Solo me casaré con la mujer que pueda calzarla.

—Pues entonces, hijo mío —dijo la reina—, no te aflijas porque la mandaremos buscar.

Fue a comunicarle esta noticia al rey; éste se quedó muy sorprendido y mandó al mismo tiempo que anunciaran, con tambores y trompetas, un pregón para que acudieran todas las jóvenes y mujeres de su reino para calzar la chinela y para que se supiera que aquella quien perteneciese se casaría con el príncipe. Todas las que oyeron de qué se trataba, se limpiaron los pies con toda clase de aguas de olor, de ungüentos y pomadas. Hubo algunas damas que se los hicieron pelar para tener la piel más bonita; otras ayunaban o se los raspaban para tenerlos más pequeños. Iban en tropel a probarse la chinela, pero ni una sola conseguía ponérsela; y cuántas más acudían inútilmente, más afligido estaba el príncipe.

Flor de Amor y Bella de noche se arreglaron un día con tanto esmero que resultaba chocante.

—¿Adónde vais? —les preguntó Finita.

—Vamos a la gran ciudad —respondieron ellas— donde viven el rey y la reina, a probarnos una chinela que ha encontrado el hijo del rey, pues si alguna de las dos consigue calzársela, el príncipe se casara con ella y será reina.

—¿Y yo? —suplicó Finita—, ¿no voy a ir?

—En verdad tienes menos seso que un mosquito —dijeron ellas—. Vete a regar nuestras coles, que no vales para nada.

Finita pensó inmediatamente que se pondría sus mejores atavíos e iría intentar la aventura igual que las demás, pues sospechaba que podría sacar gran provecho de aquel asunto; lo que le daba pena era no saber el camino, ya que el baile adonde iban a bailar no estaba en la gran ciudad. Se vistió magníficamente: su vestido era de raso azul, lleno de estrellas y de diamantes; llevaba un sol en la cabeza y una luna llena en la espalda; todo aquello brillaba tanto que no se la podía mirar sin parpadear. Cuando abrió la puerta para salir, se sorprendió al encontrar allí al lindo caballo español que la había llevado a casa de su madrina. Lo acarició y le dijo: “Bienvenido seas, caballito mío; muy agradecida le estoy a mi madrina Merlucines”. El caballo se agachó y ella se sentó encima como una ninfa. El caballo estaba cubierto de campanillas de oro y de lazos; su manta y sus riendas no tenían precio y Finita estaba treinta veces más guapa que la Bella Helena. El caballo de España trotaba ligero, sus campanillas hacían din, din, din. Flor de Amor y Bella de Noche, al oírlos, se volvieron y la vieron llegar, pero en aquel momento ¿cuál no sería su sorpresa? La reconocieron como a Finita Cenicienta. Las dos estaban muy sucias y llenas de salpicaduras de barro.

—Hermana mía —exclamó Flor de Amor hablándole a Bella de Noche— os aseguro que ésa es Finita Cenicienta.

La otra gritó también y Finita pasó junto a ellas; su caballo la salpicó y les puso una máscara de fango. Finita se echó a reír y les dijo:

—Altezas, Cenicienta os desprecia tanto como merecéis.

Luego, pasando de largo como un rayo, partió. Bella de Noche y Flor de Amor se miraron una a la otra.

—¿Estaremos soñando? —se preguntaban— ¿Quién puede haberle dado a Finita esos vestidos y ese caballo? ¡Qué maravilla! La suerte está con ella y seguro que va a calzarse la chinela, y nosotras no haremos más que un viaje inútil.

Mientras sus hermanas se desesperaban, Finita llegaba al palacio. En cuanto la vieron, todos creyeron que se trataba de una reina: los guardias presentaron armas, tocaron el tambor, sonaron trompetas, abrieron todas las puertas y quienes la habían visto en el baile iban delante de ella diciendo: “Paso a paso... Es la bella Cenicienta, es la maravilla del universo...”. Entra Finita con todo este boato en la habitación del príncipe moribundo; él la mira y se queda arrobado, deseando que tenga el pie lo suficientemente chico para calzarse la chinela. Al punto, ella se la pone y enseña la otra chinela que había traído a propósito. Al mismo tiempo, la gente grita:

“¡Viva la princesa Querida! ¡Viva la princesa que será nuestra reina!”. El príncipe se levantó entonces de la cama y fue a besarle las manos. A ella le pareció muy apuesto e inteligente: él le hizo mil cumplidos. Avisaron al rey y a la reina que acudieron enseguida; la reina abrazó a Finita y la llamó “hija mía, querida mía, mi reinecita”, haciéndole admirables regalos, a los cuales se añadieron los del rey. Se dispararon salvas, sonaron violines y gaitas; no se hablaba más que de bailar y divertirse.

El rey, la reina y el príncipe rogaron a Finita Cenicienta que aceptara casarse enseguida.

—No —dijo ella—, primero debo contaros mi historia.

Lo cual hizo en dos palabras. Cuando supieron que había nacido princesa, se alegraron más aún y poco faltó para que no muriesen de gozo; pero cuando ella les dijo el nombre del rey, su padre, y de la reina, su madre, reconocieron que habían sido ellos quienes habían conquistado aquel reino; así se lo dijeron a Finita y ella juró que no consentiría en casarse si no devolvían primero los Estados a su padre. Se lo prometieron, pues poseían más de cien reinos y uno menos no significaba nada para ellos.

Entretanto, llegaron Bella de Noche y Flor de Amor. La primera noticia que llegó a sus oídos fue que Finita Cenicienta había logrado calzarse la chinela. No sabían qué hacer ni qué decir, querían dar media vuelta y marcharse sin verla, pero cuando ella supo que estaban allí sus hermanas, las hizo entrar y, en vez de ponerles mala cara y castigarlas como merecían, se levantó y fue a recibirlas, besándolas con ternura. Después, se las presentó a la reina diciéndole:

—Señora, éstas son mis hermanas que son muy amables, o ruego las tratéis con cariño. Ellas quedaron tan confusas de la bondad de Finita que no podían proferir palabra. Finita les prometió que volverían a su reino, que el príncipe quería devolverlo a su familia. Cuando oyeron estas palabras, se arrodillaron delante de ella y lloraron de alegría.

Las bodas fueron las más bellas que jamás se hayan visto. Finita escribió a su madrina y colocó su carta, acompañada de valiosos regalos, sobre el lindo caballito español, rogándole mandar a llamar al rey y a la reina para contarles su buena suerte y decirles que podían volver a su reino.

El hada Merlucines cumplió muy bien este encargo. El padre y la madre de Finita volvieron a sus Estados y sus hermanas fueron reinas también, igual que ella.

*Si de un ingrato quieres tomar noble venganza,
de la joven Finita imita la prudencia.
No ceses, sobre él, de verter beneficios,
pues todos tus presentes y todos tus favores
secretos vengadores son
que al corazón turbado preparan sus suplicios.
Bella de Noche y Flor de Amor
se ven más cruelmente castigadas,
cuando Finita otorga inagotables dones,
que si el ogro les segara la vida.
Sigue en todo tiempo esta máxima
y piensa, en tu resentimiento,
que jamás un corazón magnánimo*

logró vengarse más generosamente.

*La Cenicienta*¹
Jacob y Wilhelm Grimm

Érase una vez un hombre rico que vivió durante mucho tiempo felizmente con su mujer, y solo habían tenido de aquella unión una única hijita. Y la mujer se puso enferma, y cuando estaba moribunda llamó a su hija y le dijo: “Niña querida, tengo que abandonarte, pero cuando esté arriba en el cielo, miraré hacia abajo para ver cómo te va; planta un arbolillo sobre mi tumba y, cuando desees algo, sacúdalo y lo obtendrás, y cuando estés en apuros yo me encargaré de enviarte ayuda, solo te pido que seas piadosa y buena”. Tras decir esto, cerró los ojos y murió; y la niña lloró y plantó el arbolillo sobre la tumba y no necesitó acarrear agua para regarlo, porque fue suficiente con sus lágrimas.

La nieve cubrió con un lienzo blanco la tumba de la madre y cuando el sol lo hubo disipado de nuevo y el arbolito se hubo puesto verde por segunda vez, el marido volvió a tomar esposa. Pero resultó que la madrastra ya tenía dos hijas de su primer marido, que eran hermosas de cara, pero de corazón altivo, vanidosas y malvadas. Una vez celebrada la boda, y cuando ya las tres se fueron a vivir a la casa, empezó una mala época para la pobre niña. “¿Qué pinta este espantajo inútil en la sala? –dijo la madrastra– ¡Que se largue a la cocina y si quiere comer pan, primero tendrá que ganarlo, que sea nuestra criada!”. Así que las hermanastras la despojaron de sus vestidos y la embutieron en un viejo camisón gris: “Esto es lo bueno para ti”, le espetaron, y se rieron de ella y la recluyeron en la cocina. Y allí tuvo la pobre niña que hacer todos los trabajos pesados: levantarse temprano, acarrear agua, encender el fuego, guisar y lavar, y por si fuera poco las hermanastras no desaprovechaban ocasión de mortificarla, se burlaban de ella o le tiraban guisantes y lentejas entre las cenizas y luego ella tenía que pasarse el día buscándolos y limpiándolos otra vez. Cuando estaba fatigada por la noche, no tenía ninguna cama, sino que tenía que tenderse en la zona del fogón, en medio de las cenizas. Y como allí siempre estaba envuelta en polvo y cenizas y por eso presentaba un aspecto sucio, le dieron el mote de Cenicienta.

En cierta ocasión, el rey organizó un baile que debía ser magnífico y durar tres días, y en el que su hijo, el príncipe, debía aprovechar para buscar esposa; también las hermanastras fueron invitadas. “Cenicienta—la llamaron— sube a peinarnos, cepíllanos los zapatos y apriétanos bien fuerte las hebillas, que nos vamos al baile a ver al príncipe”. Cenicienta se esforzó lo más que pudo y las puso tan guapas como le fue posible, pero ellas no dejaban de meterse con ella y cuando estuvieron listas le preguntaron, socarronas: “Cenicienta, ¿verdad que te gustaría ir con nosotras al baile?”. “Ay, sí, ¿pero cómo voy a ir si no tengo vestido?”. “No –dijo la mayor– solo faltaría eso, que te dejaras ver en el baile y nos avergonzaras cuando la gente se enterase de que eres nuestra hermana; tu sitio es la cocina, ahí tienes una gran fuente llena de lentejas, cuando regresemos las tienes que tener escogidas, y guárdate de que no te quede en medio ninguna lenteja mala, porque en ese caso no te espera nada bueno”.

Tras esto se fueron y Cenicienta se quedó allí plantada, mirando cómo se alejaban, y cuando ya no pudo ver nada más, se fue toda triste a la cocina y echó las lentejas sobre la placa del fogón para escogerlas y era un montón enorme. “¡Ay! –dijo, con un gran suspiro– tendré que quedarme escogiendo lentejas hasta la medianoche y no podré permitir que se me cierren los ojos aunque me duelan de tanto tenerlos abiertos, ¡si mi madre lo supiera!”. Y mientras así decía, se

arrodillaba entre las cenizas delante del fogón y ya quería empezar a escoger lentejas cuando dos palomas blancas entraron por la ventana y se posaron sobre el fogón, justo al lado de las lentejas; asintieron con las cabecitas y dijeron: “Cenicienta, ¿quieres que te ayudemos a escoger las lentejas?”. “Sí”, contestó Cenicienta.

“Las malas, al buche sin miedo
las buenas, deprisa al puchero”.

Y pi, pi, pi, pi, rápidamente empezaron a picotear y se comieron las malas y dejaron las buenas. Y en un cuarto de hora las lentejas estaban tan limpias que no había quedado ni una mala entre ellas y Cenicienta pudo echarlas todas al puchero. Pero, a continuación, las palomas dijeron: “Cenicienta, si quieres ver a tus hermanas bailar con el príncipe, súbete al palomar”. Cenicienta las siguió y se aupó hasta el último travesaño de la escalera del palomar y desde allí podía ver lo que pasaba desde el interior del salón de baile, y vio a sus hermanas bailando con el príncipe, y todo brillaba y había miles de luces encendidas que deslumbraban sus ojos. Y cuando se cansó de mirar, volvió a bajar, y se sentía apesadumbrada, así que se tendió entre las cenizas y se quedó dormida.

A la mañana siguiente, entraron las dos hermanas en la cocina y cuando vieron que Cenicienta había escogido todas las lentejas y las había dejado bien limpias les dio rabia, porque les gustaba atormentarla y como no podían hacerlo empezaron a hablar del baile y dijeron: “Cenicienta, qué placer tan grande ha sido el baile, el príncipe, que es el más apuesto del mundo, nos sacó a bailar y una de las dos será su esposa”. “Sí –dijo Cenicienta– pude ver brillar las luces, tiene que haber sido espléndido”. “Eh, ¿cómo es eso posible?”, preguntó la mayor. “Me subí a lo alto del palomar”. Cuando la hermana la oyó, sintió envidia y ordenó que derribaran el palomar de inmediato.

Pero Cenicienta tuvo que volver a peinarlas y ponerlas guapas para el baile. “Oye, Cenicienta –dijo la hermana menor, que todavía conservaba una pizca de compasión en su corazón– cuando oscurezca puedes acercarte y mirar por la ventana desde afuera”. “No–dijo la hermana mayor–, con eso solo conseguiremos que se vuelva una vaga, aquí tienes un saco lleno de algarrobas, Cenicienta, escoge las buenas y sé aplicada, porque si no las tienes todas limpias mañana, te las echaré entre las cenizas y tendrás que estar sin comer hasta que las hayas encontrado todas”.

Cenicienta se sentó toda pesarosa junto al fogón y echó todas las algarrobas encima de él. Entonces llegaron otra vez volando las palomas y le dijeron amablemente: “Cenicienta, ¿quieres que te escojamos las algarrobas?”. “Sí”.

“Las malas, al buche sin miedo,
las buenas, deprisa al puchero”.

Pi, pi, pi, pi, la cosa fue tan rápida como si doce manos hubieran estado trabajando a la vez. Y cuando hubieron acabado, dijeron las palomas: “Cenicienta, ¿quieres ir al baile y bailar?”. “¡Oh, Dios mío!”–dijo ella– ¿pero cómo voy a ir con estas ropas tan sucias?”. “Ve junto al arbolito que está en la tumba de tu madre, sacúdelo y desea unos hermosos vestidos, pero tienes que regresar antes de la medianoche”. Y Cenicienta salió, sacudió el arbolito y, dijo:

“Sacude tus ramas, arbolito,
y tírame un vestido bonito”.

Apenas lo había dicho cuando ya apareció allí adelante un precioso vestido plateado, perlas, medias de seda caladas con recamados de plata y unas zapatillas plateadas junto con todos los demás complementos necesarios. Cenicienta se llevó todo a casa y cuando se hubo lavado y vestido, se la veía tan hermosa como una rosa bañada por el rocío. Y cuando salió a la puerta de casa, había allí una carroza con seis caballos negros engalanados con plumas y criados con libreas en azul y plata que la ayudaron a subir y se fueron al galope hasta el castillo del rey.

Y el príncipe vio cómo se detenía el carruaje delante de la puerta y pensó que sería una princesa extranjera la que llegaba. Así que bajó las escaleras y salió él mismo a recibirla, ayudó a Cenicienta a bajar de la carroza y la condujo hasta la sala. Y cuando entró y el brillo de las miles de luces que allí había recayó sobre ella, se la vio tan hermosa que todos se admiraron y también las hermanas estaban allí, pero ni se les pasó por la cabeza que aquella pudiera ser Cenicienta, la misma que dormía en casa entre las cenizas. Y el príncipe bailó con Cenicienta y la trató con honores reales. Y mientras tanto, pensaba para sí: “Me dicen que tengo que buscar esposa y yo no sé de ninguna mejor que esta”. A cambio de tanto tiempo entre cenizas y tristezas, Cenicienta vivía ahora un momento de esplendor y dicha. Pero cuando llegó la medianoche, antes de que dieran las doce, se puso en pie, hizo una reverencia, y por mucho que el príncipe rogó e insistió, no quiso quedarse más tiempo. Entonces el príncipe la condujo abajo y allí estaba el carruaje esperándola y se fue en medio del mismo esplendor con que había venido.

Cuando Cenicienta llegó a casa, volvió junto al arbolito de la tumba de su madre:

“Sacude tus ramas, arbolito,
recoge mi vestido bonito”.

Y el árbol volvió a coger los vestidos y Cenicienta volvió a tener puesto su viejo camisón manchado de cenizas, luego volvió a casa, se ensució la cara, y se tendió a dormir entre las cenizas.

A la mañana siguiente, cuando aparecieron las hermanas, parecían disgustadas y estaban muy calladas. Cenicienta dijo: “Habréis tenido ayer una buena velada”. “No, había allí una princesa, y el príncipe casi solo bailó con ella, pero nadie la conocía ni nadie sabía de dónde había salido”. “¿Acaso será la que pasó en una espléndida carroza tirada por seis caballos negros?”, dijo Cenicienta. “¿Cómo sabes tú eso?”. “Estaba a la puerta de casa cuando la vi pasar por delante”. “En el futuro, quédate a tu trabajo—dijo la mayor, mirando a Cenicienta con maldad— que no se te ha perdido nada en la puerta de la casa”.

Cenicienta tuvo que arreglar a las dos hermanas por tercera vez, y como recompensa le dieron una fuente llena de guisantes y tenía que escogerlos. “Y que ni se te ocurra distraerte de tu tarea”, dijo la mayor mientras salía. Cenicienta pensó: “Mientras no me fallen mis palomas”, y de inquietud el corazón le latía con fuerza. Pero las palomas llegaron tan puntuales como la noche anterior y dijeron: “Cenicienta, ¿quieres que te escojamos los guisantes?”. “Sí”.

“Los malos, al buche sin miedo
los buenos, deprisa al puchero”.

Y las palomas volvieron a picotear los malos y pronto acabaron la faena y le dijeron: “Cenicienta, sacude el arbolito, te tirará vestidos aún más bonitos, ve al baile, pero ten cuidado de regresar antes de la medianoche”. Cenicienta fue al arbolito y dijo:

“Sacude tus ramas, arbolito
y tírame un vestido bonito”.

Y nada más decirlo, cayó un vestido que era mucho más espléndido y lujoso que el anterior, cuajado de oro y piedras preciosas, con medias recamadas de oro a juego, y unas zapatillas doradas. Y cuando Cenicienta estuvo vestida, relucía de tal modo que parecía el sol al mediodía. Delante de la puerta se detuvo una carroza con seis caballos blancos que también llevaban un plumero blanco en la cabeza y los lacayos lucían libreas de rojo y oro. Cuando llegó Cenicienta, ya estaba el príncipe en las escaleras, que la condujo a la sala. Y si el día anterior todos se habían admirado de su belleza, aquel día aún se asombraron más y las hermanas estaban en un rincón pálidas de envidia y si hubieran sabido que aquella era Cenicienta, la que dormía en casa entre las cenizas, se hubieran muerto de la envidia.

En cuanto al príncipe, él quería saber quién era aquella princesa forastera, de dónde venía y adónde iba, y había apostado a la gente en la calle que debían poner toda su atención en eso, y para que ella no pudiera marcharse tan deprisa, también había mandado a untar las escaleras con pez. Cenicienta bailó y bailó con el príncipe, llena de dicha, y pensaba en la medianoche.

Y de pronto, mientras estaba en medio de un baile, oyó sonar las campanadas y se acordó de la advertencia de las palomas, se asustó y se apresuró a correr hacia la puerta y a bajar volando las escaleras. Pero como las habían untado de pez, una de sus zapatillas de oro se quedó allí pegada, y con el miedo que tenía no se paró a recogerla. Y cuando estaba dando el último paso en la escalera, sonó el golpe de las doce y la carroza y los caballos desaparecieron y Cenicienta se encontró en medio de la calle oscura y con sus vestidos de ceniza. El príncipe le había seguido a toda prisa, y se había encontrado la zapatilla en la escalera, la había despegado y recogido, y cuando llegó abajo, todo había desaparecido; y también la gente que había apostado en la calle para vigilar le dijo que no había visto nada.

Cenicienta se alegró de que las cosas no hubieran salido peor y se marchó a su casa, encendió su turbia lamparilla de aceite, la colgó de la chimenea, y se echó a dormir entre las cenizas. No pasó mucho tiempo cuando ya llegaron las hermanastras y le dijeron: “Cenicienta, levántate y alumbranos”. Cenicienta bostezó e hizo como si la sacaran del sueño. Y mientras las alumbraba, oyó como una de las hermanas decía: “Sabe Dios quién es esa maldita princesa, ¡ojalá se la tragase la tierra! El príncipe solo ha bailado con ella y cuando se marchó ya no quiso quedarse más y hubo que dar por concluida la fiesta”. “Fue como si hubieran apagado todas las luces de un golpe”, dijo la otra. Cenicienta bien sabía quién era la princesa desconocida, pero no dijo ni una palabra.

En cuanto al príncipe, pensó que si todo lo demás le había fallado, la zapatilla le ayudaría a encontrar a su prometida, e hizo saber que aquella a la que le valiese la zapatilla dorada sería su esposa. Pero le quedaba pequeña a todas y algunas no habrían podido meter su pie dentro ni aunque las dos zapatillas hubieran sido una sola. Finalmente también le tocó el turno a las dos hermanas de probar la zapatilla; estaban contentas, porque tenían unos pies bonitos y chiquitos, y pensaban: “No podemos fallar, ojalá el príncipe hubiera venido enseguida a nuestra casa”. “Escuchad—dijo la madre en secreto— aquí tenéis un cuchillo, y si veis que pese a todo la zapatilla os queda pequeña, cortaos un trocito de pie, os hará un poco de daño, pero qué importa, se os pasará pronto, y una de las dos será reina”. Así que la mayor se fue a su cuarto y se probó la

zapatilla, y la punta del pie sí le cupo, pero el talón era demasiado grueso, de modo que agarró el cuchillo y se cortó un trozo de talón hasta que pudo meter a viva fuerza el pie en el zapato. Así salió a ver al príncipe y cuando este vio que llevaba puesta la zapatilla, dijo que aquella era su prometida, la condujo a su carroza y se quiso ir con ella. Pero cuando llegó al portón, estaban posadas encima las palomas y exclamaron:

“¡Mira bien, mira bien
sale sangre del pie.
El zapato es demasiado chico,
no es tu novia la que va contigo!”

El príncipe se agachó, miró la zapatilla y vio que escurría sangre por fuera y se dio cuenta de que le habían engañado, así que volvió a conducir a la falsa novia al interior. Entonces la madre le dijo a la segunda hija: “Coge tú la zapatilla, y si ves que te queda chica, es mejor que te cortes los dedos”. Y ella se llevó el zapato a su habitación y como el pie era demasiado grande, apretó bien los dientes, se cortó un buen pedazo de los dedos, y se embutió el zapato a toda prisa. Cuando salió con él, el príncipe creyó que aquella era la verdadera y ya quería marcharse con ella. Pero cuando llegó al portón, de nuevo estaban allí posadas las palomas y exclamaron:

“¡Mira bien, mira bien
sale sangre del pie.
El zapato es demasiado chico,
no es tu novia la que va contigo!”

El príncipe miró hacia el suelo y vio que las medias blancas de la novia estaban teñidas de rojo y que ya asomaba sangre por fuera del zapato. Entonces le volvió a llevar la novia a la madre y dijo: “Esta tampoco es mi verdadera novia, ¿pero acaso no hay otra hija más en la casa?”. “No—dijo la madre— solo hay una asquerosa Cenicienta que vive en medio de las cenizas y a la que de ningún modo puede valerle el zapato”. Y no quería llamarla, pero el príncipe se empeñó. Así que llamaron a Cenicienta y cuando esta oyó que era el príncipe, se lavó rápidamente la cara y las manos, y cuando entró en la sala, hizo una reverencia, y el príncipe le alargó la zapatilla dorada y le dijo: “¡Pruébatela, si te vale serás mi esposa!”. Y ella se quitó el pesado zapatón del pie izquierdo, posó su pie dentro de la zapatilla dorada y sin apenas tener que empujar, ya lo tenía dentro y le quedaba como un molde. Y cuando volvió a alzar el rostro, el príncipe la miró y entonces reconoció a su bella princesa y exclamó: “Esta es mi verdadera novia”. La madrastra y las dos hermanastras orgullosas se asustaron y se pusieron pálidas, pero el príncipe se llevó a Cenicienta, la subió a su carroza y cuando salían por el portón, las palomas exclamaron:

¡Mira bien, mira bien
no hay sangre en este pie.
El zapato no le queda chico,
es tu novia la que va contigo!”

*La Cenicienta*¹
Jacob y Wilhelm Grimm

Érase una mujer, casada con un hombre muy rico, que enfermó y, presintiendo su próximo fin, llamó a su única hijita y le dijo:

—Hija mía, sigue siendo siempre buena y piadosa y el buen Dios no te abandonará. Yo velaré por ti desde el cielo y me tendrás siempre a tu lado.

Y cerrando los ojos, murió. La muchachita iba todos los días a la tumba de su madre a llorar, y siguió siendo buena y piadosa. Al llegar el invierno, la nieve cubrió de un blanco manto la sepultura, y cuando el sol de primavera la hubo derretido, el padre de la niña contrajo nuevo matrimonio.

La segunda mujer llevó a casa dos hijas, de rostro bello y blanca tez, pero negras y malvadas de corazón. Vinieron entonces días muy duros para la pobrecita huérfana.

—¿Esta estúpida tiene que estar en la sala con nosotras? —decían las recién llegadas—. Si quiere comer pan, que se lo gane. ¡Fuera, a la cocina! Quitáronle sus hermosos vestidos, pusieronle una blusa vieja y le dieron un par de zuecos para calzado—: ¡Mirad la orgullosa princesa, qué compuesta!

Y burlándose de ella, la llevaron a la cocina. Allí tenía que pasar el día entero ocupada en duros trabajos. Se levantaba de madrugada, iba por agua, encendía el fuego, preparaba la comida, lavaba la ropa...Y por añadidura, sus hermanastras la sometían a todas las mortificaciones imaginables: se mofaban de ella, le esparcían entre la ceniza, los guisantes y las lentejas para que tuviera que pasarse horas recogiénolas. A la noche, rendida como estaba de tanto trabajar, en vez de acostarse en una cama tenía que hacerlo en las cenizas del hogar. Y como por este motivo iba siempre polvorienta y sucia, la llamaban “Cenicienta”.

Un día en que el padre se disponía a ir a la feria, preguntó a sus dos hijastras qué deseaban que les trajese.

—Hermosos vestidos —respondió una de ellas.

—Perlas y piedras preciosas —dijo la otra.

—¿Y tú, Cenicienta —preguntó—, qué quieres?

—Padre, cortad la primera ramita que os toque el sombrero cuando regreséis y traédmela.

Compró el hombre para sus hijastras magníficos vestidos, perlas y piedras preciosas; de vuelta, al atravesar un bosquecillo, un brote de avellano le hizo caer el sombrero, y él lo cortó y se lo llevó consigo. Llegado a casa dio a sus hijastras lo que habían pedido y a Cenicienta el brote de avellano. La muchacha le dio las gracias y se fue con la rama a la tumba de su madre; allí la plantó, regándola con sus lágrimas, y el brote creció, convirtiéndose en un hermoso árbol. Cenicienta iba allí tres veces al día, a llorar y rezar, y siempre encontraba un pajarillo blanco posado en una rama; un pajarillo que, cuando la niña le pedía algo, se lo echaba desde arriba.

Sucedió que el Rey organizó unas fiestas, que debían durar tres días y a las que fueron invitadas todas las doncellas bonitas del país, para que el príncipe heredero eligiese entre ellas una esposa.

Al enterarse las dos hermanastras que también ellas figuraban en la lista, pusiéronse muy contentas. Llamaron a Cenicienta y le dijeron:

—Péinanos, cepíllanos bien los zapatos y abróchanos las hebillas; vamos a la fiesta de palacio.

Cenicienta obedeció, aunque llorando, pues también ella hubiera querido ir al baile; y así rogó a su madrastra que se lo permitiese.

—¿Tú, la Cenicienta, cubierta de polvo y porquería, pretendes ir a la fiesta? No tienes vestido ni zapatos, ¿y quieres bailar?

Pero, al insistir la muchacha en sus súplicas, la mujer le dijo finalmente:

—Te he echado un plato de lentejas en la ceniza; si las recoges en dos horas, te dejaré ir.

La muchachita, saliendo por la puerta trasera, se fue al jardín y exclamó:

—Palomitas blancas, tortolillas y avecillas todas del cielo, venid a ayudarme a recoger las lentejas:

“Las buenas, en el pucherito;
las malas, en el buchecito”.

Y acudieron a la ventana de la cocina dos palomitas blancas, luego las tortolillas y, finalmente, comparecieron, bulliciosas y presurosas, todas las avecillas del cielo y se posaron en la ceniza. Y las palomitas, bajando las cabecitas, empezaron: pic, pic, pic, pic; y luego todas las demás las imitaron: pic, pic, pic, pic, y en un santiamén todos los granos buenos estuvieron en la fuente. No había transcurrido ni una hora cuando, terminado el trabajo, echaron a volar y desaparecieron. La muchacha llevó la fuente a la madrastra, contenta porque creía que le permitirían ir a la fiesta; pero la vieja le dijo:

—No, Cenicienta, no tienes vestidos y no puedes bailar. Todos se burlarían de ti —Y como la pobre rompiera a llorar—: Si en una hora eres capaz de limpiar dos fuentes llenas de lentejas que echaré en la ceniza, te permitiré que vayas.

Y pensaba: “Jamás podrá hacerlo”. Pero cuando las lentejas estuvieron en la ceniza, la doncella salió al jardín por la puerta trasera y gritó:

—Palomitas mansas, tortolillas y avecillas todas del cielo, venid a ayudarme a limpiar las lentejas:

“Las buenas, en el pucherito;
las malas, en el buchecito”.

Y enseguida acudieron a la ventana de la cocina dos palomitas blancas y luego las tortolillas, y finalmente comparecieron, bulliciosas y presurosas, todas las avecillas del cielo y se posaron en la ceniza. Y las palomitas, bajando las cabecitas, empezaron: pic, pic, pic, pic; y luego todas las demás las imitaron: pic, pic, pic, pic, echando todos los granos buenos en las fuentes. No había transcurrido aún media hora cuando, terminada ya su tarea, emprendieron todas el vuelo. La muchacha llevó las fuentes a su madrastra, pensando que aquella vez le permitiría ir a la fiesta. Pero la mujer le dijo:

–Todo es inútil; no vendrás pues no tienes vestidos ni sabes bailar. Serías nuestra vergüenza.

Y volviéndole la espalda, partió apresuradamente con sus dos orgullosas hijas. No habiendo ya nadie en casa, Cenicienta se encaminó a la tumba de su madre, bajo el avellano, y suplicó:

“¡Arbolito, sacude tus ramas frondosas,
y échame oro y plata y más cosas!”

Y he aquí que el pájaro le echó un vestido bordado en plata y oro, y unas zapatillas con adornos de seda y plata. Se vistió a toda prisa y corrió al palacio, donde su madrastra y hermanastras no la reconocieron y, al verla tan ricamente ataviada, la tomaron por una princesa extranjera. Ni por un momento se les ocurrió pensar en Cenicienta, a quien creían en su cocina, sucia, y buscando lentejas en la ceniza. El príncipe salió a recibirla y, tomándola de la mano, bailó con ella. Y es el caso que no quiso bailar con ninguna otra ni la soltó de la mano, y cada vez que se acercaba otra muchacha a invitarlo, se negaba diciendo: “Esta es mi pareja”. Al anochecer, Cenicienta quiso volver a su casa y el príncipe le dijo:

–Te acompañaré –deseoso de saber de dónde era la bella muchacha. Pero ella se le escapó, y se encaramó de un salto al palomar. El príncipe aguardó a que llegase su padre y le dijo que la doncella forastera se había escondido en el palomar. Entonces pensó el viejo: “¿Será la Cenicienta”? y, pidiendo que le trajesen un hacha y un pico, se puso a derribar el palomar. Pero en su interior no había nadie. Y cuando todos llegaron a casa encontraron a Cenicienta entre la ceniza, cubierta con sus sucias ropas, mientras un candil de aceite ardía en la chimenea; pues la muchacha se había dado buena maña en saltar por detrás del palomar y correr hasta el avellano; allí se quitó sus hermosos vestidos y los depositó sobre la tumba, donde el pajarillo se encargó de recogerlos. Y enseguida se volvió a la cocina, vestida con su sucia batita.

Al día siguiente, a la hora de volver a empezar la fiesta, cuando los padres y las hermanastras se hubieran marchado, la muchacha se dirigió al avellano y le dijo:

“¡Arbolito, sacude tus ramas frondosas,
y échame oro y plata y más cosas!”

El pajarillo le envió un vestido mucho más espléndido aún que el de la víspera; y al presentarse ella en palacio tan magníficamente ataviada, todos los presentes se pasmaron ante su belleza. El hijo del Rey, que la había estado aguardando, la tomó inmediatamente de la mano y solo bailó con ella. A las demás que fueron a solicitarlo, les respondía: “Esta es mi pareja”.

Al anochecer, cuando la muchacha quiso retirarse, el príncipe la siguió, empeñado en ver a qué casa se dirigía; pero ella desapareció de un brinco en el jardín de detrás de la suya. Crecía en él un grande y hermoso peral, del que colgaban peras magníficas. Subióse ella a la copa con la ligereza de una ardilla, saltando entre las ramas, y el príncipe la perdió de vista. El joven aguardó la llegada del padre y le dijo:

–La joven forastera se me ha escapado; creo que se subió al peral.

Pensó el padre: “¿Será la Cenicienta”? y, tomando un hacha, derribó el árbol, pero nadie apareció en la copa. Y cuando entraron en la cocina, allí estaba Cenicienta entre las cenizas, como tenía por costumbre, pues había saltado al suelo por el lado opuesto del árbol y, después de devolver los hermosos vestidos al pájaro del avellano, volvió a ponerse su batita gris.

El tercer día, en cuanto se hubieron marchado los demás, volvió Cenicienta a la tumba de su madre y suplicó al arbolillo:

“¡Arbolito, sacude tus ramas frondosas,
y échame oro y plata y más cosas!”

Y el pájaro le echó un vestido soberbio y brillante como jamás se viera otro en el mundo, con unos zapatitos de oro puro. Cuando se presentó a la fiesta, todos los concurrentes se quedaron boquiabiertos de admiración. El hijo del Rey bailó exclusivamente con ella, y a todas las que iban a solicitarlo les respondía: “Esta es mi pareja”.

Al anochecer se despidió Cenicienta. El hijo del Rey quiso acompañarla; pero ella se escapó con tanta rapidez, que su admirador no pudo darle alcance. Pero esta vez recurrió a un ardid: mandó a embadurnar con pez las escaleras de palacio, por lo cual, al saltar la muchacha los peldaños, quedósele la zapatilla izquierda adherida a uno de ellos. Recogióla el príncipe, y observó que era diminuta, graciosa, y toda ella de oro. A la mañana siguiente presentóse a casa del hombre y le dijo:

—Mi esposa será aquella cuyo pie se ajuste a este zapato.

Las dos hermanastras se alegraron, pues ambas tenían los pies muy lindos. La mayor fue a su cuarto para probarse la zapatilla, acompañada de su madre. Pero no había modo de introducir el dedo gordo; y al ver que la zapatilla era demasiado pequeña, la madre alargándole un cuchillo, le dijo:

—¡Córtate el dedo! Cuando seas reina no tendrás necesidad de andar a pie.

Hízolo así la muchacha; forzó el pie en el zapato y, reprimiendo el dolor, presentóse al príncipe. Él la hizo montar en su caballo y se marchó con ella. Pero hubieron de pasar por delante de la tumba, y dos palomitas que estaban posadas en el avellano gritaron:

“Ruke di guk, ruke di guk;
sangre hay en el zapato.
El zapato no le va,
la novia verdadera en casa está”.

Miróle el príncipe el pie y vio que de él fluía sangre. Hizo dar media vuelta al caballo y devolvió la muchacha a su madre, diciendo que no era aquella la que buscaba, y que la otra hermana tenía que probarse el zapato. Subió esta a su habitación y, aunque los dedos le entraban holgadamente, en cambio no había manera de meter el talón. le dijo la madre alargándole un cuchillo:

—Córtate un pedazo de talón. Cuando seas reina no tendrás necesidad de andar a pie.

Cortóse la muchacha un trozo de talón, metió a la fuerza el pie en el zapato y, reprimiendo el dolor, presentóse al hijo del Rey. Montóla este en su caballo y se marchó con ella. Pero al pasar por delante del avellano, las dos palomitas posadas en una de sus ramas gritaron:

“Ruke di guk, ruke di guk;
sangre hay en el zapato.
El zapato no le va,
la novia verdadera en casa está”.

Miró el príncipe el pie de la muchacha y vio que la sangre manaba del zapato y había enrojecido la blanca media. Volvió grupas y llevó a su casa a la falsa novia.

—Tampoco es ésta la verdadera —dijo—, ¿No tenéis otra hija?

—No —respondió el hombre—, solo de mi esposa difunta queda una Cenicienta pringosa; pero es imposible que sea la novia.

Mandó el príncipe que la llamasen; pero la madrastra replicó:

—¡Oh, no! ¡Va demasiado sucia! No me atrevo a presentarla.

Pero como el hijo del rey insistiera, no hubo más remedio que llamar a Cenicienta. Lavóse ella primero las manos y la cara y, entrando en la habitación, saludó al príncipe con una reverencia, y él tendió el zapato de oro. Sentóse la muchacha en un escabel, se quitó el pesado zueco y se calzó la chinela: le venía como pintada. Y, cuando al levantarse, el príncipe le miró el rostro, reconoció en el acto a la hermosa doncella que había bailado con él, y exclamó:

—¡Esta sí que es mi verdadera novia!

La madrastra y sus dos hijas palidieron de rabia; pero el príncipe ayudó a Cenicienta a montar a caballo y marchó con ella. Y al pasar por delante del avellano, gritaron las dos palomitas blancas:

“Ruke di guk, ruke di guk;
no tiene sangre el zapato.
Y pequeño no le está;
es la novia verdadera con la que va”.

Y dicho esto, bajaron volando las dos palomitas y se posaron una en cada hombro de Cenicienta.

Al llegar el día de la boda presentáronse las traidoras hermanas, muy zalameras, deseosas de congraciarse con Cenicienta y participar de su dicha. Pero al encaminarse el cortejo a la iglesia, yendo la mayor a la derecha de la novia y la menor a su izquierda, las palomas, de sendos picotazos, le sacaron un ojo a cada una. Luego, al salir, yendo la mayor a la izquierda y la menor a la derecha, las mismas aves les sacaron el otro ojo. Y de este modo quedaron castigadas por su maldad, condenadas a la ceguera para todos los días de su vida.

EL PATO Y LA MUERTE: UN ACERCAMIENTO A LA AUTOCOMPREENSIÓN DE LA VIDA

Elizabeth Vázquez Zago

Tutora: Laura Guerrero Guadarrama (Universidad Iberoamericana, México)

Alguien me habló todos los días de mi vida
al oído, despacio, lentamente.

Me dijo: ¡vive, vive, vive!

Era la muerte.

(Jaime Sabines)

Introducción

La muerte cotidianamente es vista como un tema tabú, es decir, de eso de lo que no se habla, ya que no hay algo a lo que se pueda temer más que a aquello que es desconocido, qué aterrador puede resultar enfrentarse a algo que al parecer acaba con todo: la vida.

De acuerdo a la revisión de la literatura precedente del tema, cabe señalar que existe poco material referente al tema, sin embargo, se retoman referencias como la de Estíbaliz Moreno (2014, p.5) quien menciona en su tesis de Fin de Grado: *La muerte como temática en la literatura infantil actual* al citar a Vincent (1983), quien sostiene que “(...) la muerte es un acontecimiento universal que no puede ser rechazado. No sabemos ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, pero el ser humano es consciente de este desenlace final [sic], haciéndose el aspecto más radical y potencial que habita en la conciencia”

Y dentro de esa conciencia que habitamos como seres humanos, es importante señalar que estamos plagados de emociones, en cada momento de nuestra vida podemos recordar cómo fue que nos sentimos, son formas de expresión, de ser y de vivir. Sin embargo, cuando nos enfrentamos ante este “acontecimiento universal” como menciona Vincent, es posible que no siempre encontremos la manera de poder manifestarlo.

Por este motivo, cotidianamente se prefiere no hablar de “eso” a las infancias y adolescencias, de aquello que como personas adultas no entendemos, que aterra, convirtiéndose entonces en un tabú, ya que, pareciera (o queremos creer) que, si no se nombra, no existe, que de ese modo no tendremos que llegar a ese lugar (¿o no lugar?).

Pero, cabe preguntarnos aquí, ¿por qué es que se vive como tabú esta temática vital?, quizá, como menciona nuevamente Moreno, derivado de esa:

(...) peculiar mixtura entre una determinada evasión de sentimientos y negatividad, de los cuales se pretenden [sic] proteger al infante sin ser conscientes de su altiva curiosidad y deseo por indagar. Tal y como menciona Freud “La muerte no se deja ya negar; tenemos que creer en ella” (1915, p.14). (Moreno, 2014, p. 8).

Así como lo expresa Sigmund Freud, la muerte es algo en lo que tenemos que creer porque no podemos prescindir de ella, no teniendo la posibilidad, entonces, de dejar de admitir que la muerte es inevitablemente parte de la vida, no hay muerte sin vida, así como no hay vida sin muerte. Nos podemos atrever a decir que son parte de una misma cosa.

Es relevante señalar que detrás de ese tabú, de esa imposibilidad de hablar acerca de la muerte, sobre todo como se ha señalado a infancias y adolescencias, existe el “(...) recelo de adulto que todavía no ha solventado su propio enfrentamiento con esa experiencia” (Saíz, 2010).

Pero ¿cómo podemos enfrentar algo tan complejo como la muerte?

La *Educación para la muerte*, puede ayudarnos a responder esta pregunta, la cual se basa en la premisa de que “(...) quien aprende a morir es aquel que está vivo y al hacerlo obtiene un beneficio” (Cantero, 2013, p. 427), siendo una cosa de la que se debería hablar desde la más temprana edad, “(...) ya que abordar la muerte como tema educativo en todos los niveles de formación nos ayudará a entender y comprender que debemos aceptar la muerte para disfrutar verdaderamente de la vida” (Cantero, 2013, p. 427).

Así mismo, la *Educación para la muerte* puede ser definida del siguiente modo, como mencionan Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2007, p. 2):

(...) es un modo de adaptación a la realidad, pero a toda la realidad. Desde ella presenta la ventaja de conducir a la persona a aprender a asumir sus propias limitaciones. Se asienta en la doble necesidad profunda y perenne del ser humano de superar sus miedos y de crecer interiormente.

Pero, la pregunta ahora sería, ¿cómo hablar de ella, aceptarla, aprender a vivir y quitarnos todos esos miedos, así como propone la *Educación para la muerte*?

La propuesta de este trabajo hace hincapié en dar lugar a la muerte en el lenguaje, ya que como dice Piedad Bonnett en su libro “Lo que no tiene nombre” (2013, p. 18), “(...) el lenguaje nos remite a una realidad que la mente no puede comprender”, siendo la literatura la que ofrece un mundo de posibilidades que nos ayuda a ponerle nombre, color, rima, melodía, permite acercarnos a ella, facilita describir cómo es, habilita que pueda ser sentida y puede indicar cómo es que otro puede experimentarla, lo que nos convierte en seres más empáticos. Ya que, como también dice Piedad Bonnett, (2013, p. 33), “(...) el dolor se apacigua al ser compartido con otros”, siendo la muerte algo en lo que requerimos ser siempre acompañados, y ¿por qué no hacerlo desde que somos pequeños?

De este modo, se recalca la importancia de acercar a las personas, tanto chicas como grandes, a la literatura, particularmente a la Infantil y Juvenil, ya que ésta con su amplio abanico imaginario puede posibilitar la sensibilización sobre el tema, la concientización, la reflexión, la

catarsis, así como el poder tramitar aquello que nos compete a todos: la muerte; otorgando libros que, aunque puedan pensarse como perturbadores al ser un tabú:

(...) son significativos y necesarios para hacernos crecer, [los cuales] detonan cataclismos que destruyen parte de nuestros esquemas estables y reorganizan nuestro sistema de creencias. (...) la experiencia perturbadora puede ser mejor digerida a través de la ficción que plantean los libros y no como parte de un encuentro directo con la realidad (Díaz, 2008, p. 6).

De este modo, se insiste en la relevancia de la literatura como un medio para acercar a aquellas temáticas que pueden generar miedo, mediando entre la vida y la muerte, coadyuvando a la labor realizada por la *Educación para la muerte*, la cual es realmente *Educación para la vida*. Pensemos en que los libros pueden enseñar a vivir, permitiendo resignificar experiencias, asimismo, leer sobre la muerte como dice Saíz (2010) es:

(...) vivirla por anticipado, es crecer un poco más internamente para estar preparados para su venida. Pero también es el espacio para confrontar nuestras propias experiencias y descubrir en los personajes de ficción que nuestras emociones, que nuestros sentimientos ante ese hecho [sic], son también los de otras personas.

En este sentido, es que en el presente trabajo se propondrá un ejemplo de Guía de Lectura, a partir del Método Hermenéutico que propone la especialista Gloria Prado para poder hacer un análisis de álbumes que permitan la autorreflexión y autocomprensión de la propia muerte, esto a partir de un modelo interdisciplinario, desde la psicología y la literatura, siendo éste el objetivo a través del que versa el presente escrito.

Se tocarán los cinco niveles que propone Gloria Prado para la interpretación de textos, retomados y explicados por Laura Guerrero (2016) en su libro *Neosubversión en la LII contemporánea: una aproximación a México y España*: los cuales son: lectura y análisis de la obra, comprensión o exégesis, interpretación o reflexión hermenéutica. Sumado a esto se llega a la apropiación de la reflexión y por último a la autorreflexión, autocomprensión y la comprensión de las circunstancias propias.

A través de este método se puede mirar la literatura desde varios sentidos, pero sobre todo se le da prioridad a la perspectiva de cada lector, preocupándonos por aquellos seres humanos que se aspira a que se conviertan en receptores críticos, quienes se preguntan por la vida y la muerte; reforzando las metáforas, símbolos y recursos literarios que toman su propia interpretación en cada persona.

Para el fin mencionado, se utilizará el libro álbum *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch, editado por Barbara Fiore Editora, mismo que con el poder de la imagen nos permite hacer un acercamiento amigable y sumamente reflexivo al tema de la muerte.

Método

Esta propuesta de trabajo como se mencionó en la parte introductoria se llevará a cabo a partir de un Modelo Hermenéutico, el cual se abordará de manera interdisciplinaria desde la literatura y la psicología, es decir, buscando hacer un análisis de textos literarios, pero que al mismo tiempo pueda permitir el diálogo y la reflexión con cuestiones emocionales de todo aquel ser humano que se acerque a los libros.

Pensando que la literatura, particularmente, la Infantil y Juvenil, y más específicamente los libros álbumes, son herramientas para poder pensarnos a nosotros mismos, posibilitando espacios de autocomprensión.

Para comenzar con este análisis será de crucial importancia expresar a qué nos referiremos con Modelo Hermenéutico, el cual como dice Leandro Cattogio (2011) éste “(...) tiene una larga tradición en el intento de decodificar textos para hacerlos comprensibles”, es decir, podemos pensar que se trataría del simple acto de entender aquello que estamos leyendo, aquel texto al que nos estemos enfrentando, pero, no. Nos diría Laura Guerrero (2016) que se trataría no sólo de comprender, si no también de explicar.

Siendo más específicos y yendo más allá, podemos decir que la hermenéutica se trataría de la “(...) comprensión e interpretación de textos ambiguos que poseen más de un sentido, de especial ayuda en la lectura literaria cuyo rasgo distintivo es el lenguaje simbólico que enriquece la obra” (Guerrero, 2016, p. 44)

Es decir, cuando estamos frente a un texto literario, nos encontramos, por un lado, con un cúmulo de expresiones, manifestaciones, experiencias, ideas del autor, quien busca transmitir una cosmovisión del mundo, no obstante, el texto artístico puede ser polisémico, puede expresar una o mil cosas a la vez. Pero, por otro lado, tenemos al lector, quien trae consigo también todo un bagaje de experiencias, anhelos, ideas, sentimientos, mismos que interferirán en dicho proceso de acercamiento al texto, poniéndole algo de lo propio en ese contexto que al parecer es ajeno.

En este sentido, podríamos decir que se trataría de “(...) fusionar los horizontes del texto [del autor] y del lector” (Guerrero, 2016, p. 44), como muy acertadamente expresa Laura Guerrero, logrando ampliar dicho horizonte, es decir, logrando ver más allá de todo eso.

Siendo así como también se trataría, como señala Catoggio (2011) de entender que “(...) la tarea hermenéutica se relaciona con el intento de describir el modo en que lo ajeno, lo extraño, se traduzca en algo familiar”

Ya que, bien sabemos que cuando leemos un texto literario, estamos acercándonos a historias que hablan de otras personas, tanto reales como ficticias, sin embargo, aunque sepamos que no somos esos personajes, es decir, son ajenas, realmente sí nos hablan de algo

que nos es propio, que pareciera que fue escrito para nosotros, evocando emociones diversas, y logrando que seamos empáticos al ponernos en el lugar de un otro.

Sin olvidar también que dichos textos literarios, como dice Hermosilla (2011, p. 2).

(...) no son objetos semejantes a los de las ciencias de la naturaleza, sino que son objetos muy especiales porque, en lugar de ser estáticos y abstractos, se puede advertir en ellos sujetos en actividad cognitiva y simbólica, y la cuestión primordial consiste en ver cómo operan para comprender y cómo, ante ese objeto que es el texto, la comprensión supone una construcción de la que los sujetos obtienen placer, al mismo tiempo que están elaborando la relación de vivencia que les une al mundo”.

En otras palabras, no podemos dejar de considerar que cuando hablamos de literatura es crucial el aspecto del efecto del “placer”, ya que se trataría de leer porque lo disfrutamos, no porque fuera una imposición, y de esta forma también, ya cerca de los libros, poder construir cosas que tengan que ver, como bien dice María de los Ángeles Hermosilla, con nuestra conexión con el mundo, y aquí agregaríamos, también con nosotros mismos, siendo aquello que somos.

Habrá que pensar, además, cómo ésta no es una labor que haga el libro por sí mismo, si no, que quienes fungen como *mediadores de lectura* deben tener también muy presente, ya que deberán buscar “(...) enriquecer u orientar a los niños, niñas y jóvenes con sus comentarios literarios, relatos, paráfrasis o sugerencias [que] tienen una injerencia especial en el acercamiento a la lectura, sus voces son parte de la voz misma de la obra seleccionada” (Guerrero, 2016, p. 49)

Y dicho acercamiento que los mediadores vuelven mucho más íntimo, tiene que ver con esta neohermenéutica que propone Guerrero, donde se reconocerá “(...) la habilidad del lector para dialogar con el texto literario y desentrañar, de su polisemia o de sus múltiples sentidos, lecturas que se podrán incorporar a la comunidad de los intérpretes en un diálogo enriquecedor” (Guerrero, 2016, p. 48)

A saber, se trataría de poder dialogar con el texto, no solo quedarnos con lo implícito de éste, con el significado de las palabras, con observar las imágenes, si no, como se expresó anteriormente, ver más allá de ello, adentrarnos en eso que pudo querer decir detrás de lo evidente, de todo aquello que hará pensar o sentir al lector que está en contacto directo con el libro, pero también con todo aquello que un otro puede ver, enriquecer, es decir, hablamos de una lectura que también puede ser acompañada, permitiendo de este modo, la reflexión, aquello en lo que se busca hacer énfasis con esta propuesta de trabajo.

El permitir que los lectores no solo se acerquen y entiendan un texto, si no, que reflexionen sobre el mundo, que se hagan personas críticas a partir de la LIJ, pero también que

puedan pensarse a sí mismas, y a partir de ahí generar acciones por un bien propio, pero también común en el mundo.

De este modo, es que pasamos a poder explicar el modelo, que consta de cinco niveles, de la hermenéutica implementado por Gloria Prado, muy bien explicado por Laura Guerrero, el cual funciona de la siguiente forma (Guerrero, 2016, p. 50 - 51): En el primer nivel, nos encontramos con la “lectura y análisis del texto”, es decir, donde el objetivo será que logremos entender de manera literal lo que un texto nos está buscando decir, en otras palabras, se refiere a ese mensaje manifiesto, que quizá tenga que ver con lo que el autor buscó expresar. Posteriormente, tenemos el segundo nivel, la “interpretación o exégesis”, es decir, aquí vamos un pasito más adelante, a saber, se refiere a que como su nombre lo dice, interpretamos aquello que estamos leyendo, qué es eso que dichas palabras juntas en un texto nos intentan expresar, buscando encontrar ahí el contenido latente. Más adelante, contamos con el tercer nivel: “reflexión hermenéutica”, que es donde juntaremos las dos partes antes mencionadas, entendiendo aquellas palabras y/o contenido manifiesto que nos encontramos en el texto, en mezcla con aquello que pudimos interpretar del contenido latente, es decir, vamos más allá logrando el inicio de una reflexión sobre aquello que se está interpretando. Siguiendo, pasamos al cuarto nivel, que es la “apropiación de la reflexión”, que es donde el lector asumirá su propia reflexión del texto sobre aquella interpretación previa que logró realizar. Para finalmente, llegar a una de las partes que resultan muy importantes para esta propuesta de trabajo, la “autorreflexión o autocomprensión”, que es cuando el lector logrará pasar de aquello que le es ajeno a algo propio, pensando en sí mismo, en lo que hace, en el porqué lo hace, pero sobre todo en aquello que quisiera hacer con ello.

Se hace énfasis en esto último mencionado, en dicho nivel final propuesto por Gloria Prado, ya que se considera que esta propuesta de trabajo se sustenta en la idea de lograr que la literatura permita una reflexión del sujeto sobre sí mismo, siendo la LIJ, sobre todo, los libros álbum, herramientas sumamente eficaces para este fin, ya que la lectura de imágenes en relación con el texto es algo que abre múltiples posibilidades para el lector.

Por otro lado, será importante hablar acerca de la injerencia de las imágenes en dicho trabajo, tomando en cuenta que se trabajará a partir de un libro álbum. Nunca dejando de lado que cuando hablamos de leer, no solo se trataría de decodificar textos, si no, de las imágenes también, como bien dice Fanuel Hanán Díaz (2007, p. 164):

Generalmente, cuando se habla de lectura, los adultos pensamos que este término hace referencia casi exclusiva a la decodificación del código alfabético, es decir, al texto escrito. Y esa es la primera noción que debemos desbancar. Hablar acerca de la relación de transferencia entre lector y texto resultó útil para abandonar la concepción

monolítica y escolar de la lectura. Entonces hablamos de leer el mundo, de leer el rostro, de leer las imágenes, la pintura y, en general, los signos.

Es decir, “el libro álbum permite involucrar al lector en una relación dinámica para construir parte del sentido que propone ese triunvirato entre texto, imágenes y soporte físico, como nunca antes lo había hecho el libro” (Díaz, 2007, p. 160).

Ya que, particularmente al hablar de libros álbum, bien se sabe que texto sin imagen no tiene sentido alguno, es decir, se complementan, uno cuenta parte de lo que el otro no logra decir, generando un todo inseparable que busca hilar una historia, pero sobre todo expresar un sin fin de emociones al respecto. En otras palabras, como bien comenta Fanuel Hanan Díaz: “(...) los textos expresan lo justo y las imágenes se encargan de transmitirnos toda una información visual que no se agota en el texto escrito” (Díaz, 2007, p. 162).

En la Guía de lectura que se presentará en el siguiente apartado podremos encontrarnos con un espacio para darle un sentido personal a las imágenes que se observen dentro de este maravilloso y emotivo libro, donde la persona podrá imaginar a la muerte como una persona de la vida cotidiana, ayudando también a pensar en aquello que podría estar detrás de lo que aparentemente vemos dentro de dicho texto literario, fomentando a la vez la creatividad.

Además, se pretende, como se mencionó anteriormente, poder llevar a los sujetos que se acerquen a ella a estados de reflexión profundos, que permitan el cuestionamiento sobre el mundo y sobre sí mismos, ya que: “un lector no puede salir incólume después de leer un libro álbum, sino que al menos debería quedar cargado de una mirada inquieta y de rumores en su mente” (Díaz, 2007, p. 162).

Resultados

A continuación se presentará una propuesta de Guía de Lectura, misma que permitirá lo que se ha venido expresando durante el desarrollo de la Introducción y el Método, la finalidad será lograr generar cuestionamientos en los sujetos que se acerquen a la misma, fomentando la reflexión por el mundo, lo que acontece en él, pero sobre todo llegar a una autocomprensión muy personal, enfrentando y quizá perdiendo también algunos miedos relacionados al tema de la muerte, misma que como bien sabemos y se ha dicho, es parte esencial de la vida, no se puede escapar de ella, pero sí se puede mediar ante ésta, promoviendo una *Educación para la Muerte* que permita al ser humano vivir como quiere hacerlo.

La presente Guía de Lectura está pensada para poder aplicarse en dos sesiones separadas, cada una de entre 70 y 90 minutos, mostrando los tiempos aproximados por cada sesión, mismos que hay que tener muy claro pueden variar dependiendo de la población y su disposición para el diálogo.

Se encuentra dividida en tres partes como marca el formato del CEPLI: Antes de la lectura, Durante la lectura y Después de la lectura, cada sección permite dar orden a las actividades relacionadas con lo que se hace en cada momento colocando como protagonista al libro presentado. En cada uno de los apartados se proponen de dos a tres actividades, mismas que están explicadas a detalle para que el mediador pueda seguir las instrucciones o también poder agregar lo que considere referente al diálogo que se busca generar, recomendando preguntas detonadoras del mismo.

Asimismo, se coloca una actividad extra sugerida, misma que tiene como objetivo el fomentar la escritura de poesía, para permitir el elemento lúdico y divertido con la temática de la vida y la muerte. Del mismo modo, dentro del contenido de la misma se cuenta con una Presentación que proporciona el objetivo de ésta, así como de manera general las indicaciones de la Guía de Lectura. Contando también con una pequeña reseña sobre el autor, una lista de materiales y recursos para su aplicación. Y finalmente, la bibliografía del libro consultado, además de un anexo con material complementario.

Discusión

Hablar de muerte siempre será algo complejo, como bien se ha mencionado, es evidente que resulta aterrador hablar de aquel acontecimiento que aparentemente acaba con toda posibilidad de vida, no obstante, y al mismo tiempo, bien se sabe que es un hecho inminente.

Y al pensarse de esta forma es que el miedo puede aumentar, sobre todo, al darse cuenta que es algo totalmente desconocido, existen múltiples teorías para explicar qué pasa después de la muerte, una manera quizá de aminorar el terror, así como hace el mismo Pato en el libro con el que aquí se trabaja, sin embargo, es importante no dejar de plantearnos que lo esencial sería hacer conciencia de qué es lo que se está haciendo con la vida, qué es lo que se quiere realizar con ella en el momento mismo de vivir.

De ahí la importancia del presente trabajo, mismo que recalca la relevancia de implementar estrategias que permitan a las personas fomentar su creatividad, motivándolas a ser críticas al reflexionar sobre el mundo, pero sobre todo a pensarse a sí mismas, llegando a estados de autocomprensión.

Lo anterior a través de un análisis desde la psicología y la literatura, a partir de la hermenéutica que propone Gloria Prado, pudiendo dar cuenta que derivado de estrategias como la que se propone se podrá lograr el objetivo planteado.

Cabe mencionar que dicha Guía de Lectura que se propone está realizada con el fin de que pueda ser adaptada a las necesidades del mediador que la utilice, permitiendo agregar otras

preguntas detonadoras o más actividades que posibiliten llegar a las metas pensadas para ella, que tiene que ver con llegar a una autocomprensión de la muerte.

Asimismo, se permitirá desarrollar la creatividad de los participantes, moviéndolos a reflexionar y a dialogar con otras personas. Siendo esto último algo de lo más importante a lograr con dicha propuesta.

Para finalmente, conseguir que poco a poco las personas que se acerquen puedan seguir los preceptos de la Educación para la Muerte, comenzando un proceso que les enseñe a vivir a través de algo tan bello como es la literatura.

Referencias

- Bonnet, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Alfaguara.
- Cantero, M. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16, 423-437.
- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una Pedagogía de la muerte. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 8, 127-144.
- Díaz, F.H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Díaz, F. H. (2008). Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. *8ª Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura: Placer de Leer Encuentros con la Literatura*. Fundación C&A – CEDILIJ.
- Erlbruch, W. (2005). *La gran pregunta*. Ediciones Tecolote Infantil.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Barbara Fiore Editora.
- Ferreira-Boo, C, G-Pedreira, R. y Neira-Rodríguez, M. (2022). La retórica de la muerte en obras literarias y fílmicas infantiles actuales. En E. Larrañaga y S. Yubero (Comp), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 47-57). Dykinson.
- Guerrero, L. (2016). *Neosubversión en la LIJ contemporánea: una aproximación a México y España*. Editorial Textofilia.
- Hermosilla, M.A. (2011). Procedimientos visuales en la teoría hermenéutica de Wolfgang Iser. *ÁMBITO, Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25, 21-31.
- Moreno, E. (2014). *La muerte como temática en la literatura infantil actual*. [Trabajo de Fin de Grado en Magisterio Infantil. Universidad de Almería] http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3625/1021_TFG%20TER.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Saíz, A. (2010). ¡Un día volveremos a encontrarnos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Revista de Estudios Literarios*, 45, 1-10.

**LA LECTURA DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL CONTEMPORÁNEA Y SUS EFECTOS EN ESPACIOS
ADVERSOS. TALLERES EN UNA ESCUELA INTRAPENITENCIARIA**

Leslie Natalia Véliz Fuentes

Tutor: Manuel Jesús Maldonado (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio la influencia y repercusión de experiencias de lectura de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en personas que, por sus historias de vida, han tenido poco acceso a la cultura y a la literatura en particular. Este trabajo de carácter exploratorio profundiza en tales efectos por medio de talleres de lectura en voz alta aplicados en la Escuela Intrapenitenciaria Manuel Guerrero de la ciudad de Quillota, Chile. Por otra parte, esta investigación suscribe la idea según la cual, la LIJ funciona como ventana hacia otras realidades y como espejo para reflejar el mundo interior del sujeto y situarlo en un contexto más amplio. Para ello, se han seleccionado textos en formato Libro-Álbum por ser un soporte especialmente propicio para quienes no están familiarizados con la lectura gracias a su combinación texto-imagen. La selección de textos y las estrategias de abordaje corren por cuenta de la mediadora, cuyo rol es fundamental para activar la práctica de talleres que democratizen el acceso a la experiencia de lectura. Esto, en el entendido de que estas experiencias parten del principio de no suplantar o no “subalternizar” la voz de los participantes. Para lograrlo, este estudio se apega a la metodología de la ONG Libroalegre “leer para escribir” cuya propuesta es: buenos libros, lectura en voz alta y conversación grupal. Por último, mediante el análisis de las propuestas de actividades de expresión creativa luego de cada lectura (la transcripción de diálogos, textos y dibujos), se busca comprender cuáles son los efectos de las intervenciones y cómo influyen en los participantes desde una mirada crítica de sus propias experiencias.

Palabras claves: Metodologías de Lectura, Literatura Infantil y Juvenil, Democratización de la educación, Educación en prisión.

Abstract

The purpose of this research is to study the influence and repercussion of reading experiences of Children's and Youth Literature (LIJ) in people who, due to their life histories, have had little access to culture and literature in particular. This exploratory work delves into such effects through reading aloud workshops applied at the Manuel Guerrero Intra-Penitentiary School in the city of Quillota, Chile. On the other hand, this research supports the idea according to which the LIJ works as a window towards other realities and as a mirror to reflect the inner world of the subject and place it in a broader context. To this end, Albums has been selected as it is a

particularly favorable support for those who are not familiar with reading thanks to its text-image combination. The selection of texts and the approach strategies are the responsibility of the mediator, whose role is essential to activate the practice of workshops that democratize access to the reading experience. This, in the understanding that these experiences are based on the principle of not supplanting or not "subordinating" the voice of the participants. To achieve this, this study adheres to the methodology of the ONG Libroalegre "Leer para escribir" whose proposal is: good books, reading aloud and group conversation. Finally, by analyzing the proposals for creative expression activities after each reading (the transcription of dialogues, texts and drawings) we sought to understand what the effects of the interventions are and how they influence the participants from a critical perspective of their own experiences.

Keywords: Literacy methods, Children's and Youth Literature, Democratization of education, Prison education.

Introducción

En el contexto penitenciario, la promoción de la cultura (ligada estrechamente al contexto educativo) se halla adscrita a la política Nacional de Cultura de Chile 2017- 2022, la cual la concibe como “un derecho, que debe ser garantizado por el estado en todas sus dimensiones, asegurando el acceso de la comunidad a la vida artística y cultural sin exclusiones” (p.51). Sin embargo, en el contexto de la Escuela “Manuel Guerrero” del Centro Penitenciario de la ciudad de Quillota, Chile, existen escasas propuestas de acceso a la cultura. La infraestructura y la falta de recursos son unos de los elementos centrales que dificultan el acceso. Por ejemplo, poseen una biblioteca para la comunidad penal, pero se encuentra cerrada. Los libros que se mantienen en la escuela han sido donados y no responden al interés de los estudiantes y los directivos no cuentan con financiamiento para destinarlos a ese objetivo. Por lo anterior, se plantea la importancia de concretar prácticas de vinculación con la literatura, específicamente con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ, de aquí en adelante).

En este sentido, lineamientos de organismos internacionales, como por ejemplo UNESCO plantean que todas las y los sujetos privados de libertad deben tener el derecho a preguntar, imaginar y leer, y que estas experiencias pueden ser trascendentales para la reinserción social. Por lo mismo, es fundamental asegurar el acceso a la lectura y literatura en recintos penitenciarios y, en ese sentido, las escuelas insertas en ellos son un espacio clave (Hanneman, 2018).

Para promover la lectura desde una mirada crítica en la escuela intrapenitenciaria de la ciudad de Quillota, se realizaron tres jornadas de talleres de lectura en voz alta de LIJ en los niveles de primer ciclo básico de la sección de mujeres y hombres. Las actividades se basaron en

la metodología “Leer para escribir” (2015), de la ONG Libroalegre, de Valparaíso. Los/as estudiantes pudieron vivenciar experiencias sencillas, significativas y placenteras de lectura, conceptos claves del método. La lectura en voz alta, la conversación, el diálogo colectivo y las actividades de expresión creativa fueron los elementos centrales en el abordaje de los talleres.

Se utilizó para estos efectos LIJ inspirada por la colección de Libros Álbum de Bibliotecas Libroalegre, ya que presentan una diversidad de temáticas, son llamativos y han sido implementados en diversos proyectos de la organización, acercando a la lectura a las personas menos familiarizadas con esta. Estos libros tocan temas cercanos, cotidianos y además son de fácil comprensión para los no lectores (poseen poco texto que se complementa con las ilustraciones). La elección de este tipo de literatura en particular, en formato libro álbum, se debe a sus ventajas para la labor del mediador/a y los/as lectores, pues vinculan la presencia e interconexión de dos códigos: el textual y el visual (Vergara y Reyes, 2021). Dar sentido e interpretar -a través de la lectura en voz alta y el diálogo compartido- ambos códigos es, sin duda, un ejercicio que permite una acción que va más allá de entender lo que se lee, sino que además incluye la lectura del elemento visual. Pero, sobre todo, el objetivo de los talleres fue buscar transmitir el placer por la lectura compartida y crear ambientes propicios para el diálogo que permitieran a estudiantes intercambiar sus experiencias y reflexionar sobre ellas.

El objetivo general de este estudio es explorar los efectos que la lectura de LIJ contemporánea puede tener en espacios adversos como en la Escuela “Manuel Guerrero” del Centro Penitenciario de la ciudad de Quillota, Chile. Como objetivos específicos:

- 1) Construir un encuadre teórico de conceptos claves en torno a la LIJ, su mediación y democratización.
- 2) Diseñar e implementar talleres dirigidos a alumnos/as de la escuela intrapenitenciaria “Manuel Guerrero”, fundamentados en el ejercicio de la lectura compartida y la creación de ambientes propicios para el diálogo y la reflexión conjunta.
- 3) Analizar, a través de ejercicios de expresión creativa, cuáles son los efectos de las intervenciones y cómo influyen en los participantes desde una mirada crítica de sus propias experiencias.

Así, la pregunta de Investigación es: ¿Qué efectos tiene la lectura de Literatura Infantil y Juvenil en estudiantes privados de libertad de la Escuela “Manuel Guerrero” del Centro Penitenciario de Quillota?

Justificación y viabilidad

El problema detectado se relaciona con las escasas experiencias culturales (especialmente aquellas ligadas a la literatura) desarrolladas en el Centro Penitenciario de la ciudad de Quillota, Chile. Es por esto que la escuela intrapenitenciaria ha permitido a este estudio realizar talleres para promover la lectura y espacios de encuentro entre sus estudiantes.

La educación en contextos de encierro busca garantizar el derecho a una educación pertinente y de calidad para las personas privadas de libertad. No solo le corresponde otorgar las facilidades para que puedan iniciar o completar sus estudios en los niveles de Educación Básica y/o Media, sino que además debe contribuir al desarrollo personal y cognitivo, y a la recuperación de identidad de sus estudiantes. Esta misión involucra y desafía diariamente a los y las docentes que trabajan en estos contextos (MINEDUC, 2020), por estos motivos se diseñó un conjunto de talleres para que estudiantes de la escuela “Manuel Guerrero” lean de forma crítica y se expresen en torno a la LIJ.

En el Proyecto Educativo Institucional (Equipo Técnico, 2022), de este establecimiento, se señala que en las escuelas intrapenitenciarias es común que existan porcentajes de analfabetismo superior al existente en el medio libre. De hecho, entre los problemas de aprendizaje más comunes, se encuentran las frustraciones de estudiantes por las dificultades de lecto - escritura. Ello se relaciona con lo que el establecimiento define como: “baja calidad del diálogo y poca capacidad de escucha”. Además, existiría un abandono de la palabra escrita en su forma más estética, pues esta sólo es considerada útil cuando se ocupa en pedidos de audiencia, expedientes y solicitudes para lo cual existen internos/as que se “especializan” en estos documentos (p.20).

Estudios relacionados con la práctica de lectura crítica expresan que esta puede tener efectos emancipadores y reflexivos en sus lectores, independiente de su edad y contexto (Freire, 1991). Así, los lectores se vuelven sujetos activos y miembros de una comunidad en la que se les visibiliza y toma en consideración.

El rol del profesor/mediador en los lineamientos de esta escuela implica un desafío considerando que los/as estudiantes poseen una estructura ética que gira en torno a ejes opuestos a la cultura tradicional (Equipo Técnico, 2022). Se espera entonces que la labor del profesor se oriente a transmitir cualidades que resulten útiles para el estudiante en el medio libre, acentuando por ejemplo la responsabilidad y el compromiso. Respecto a otros temas valóricos, el establecimiento propone que:

El/la docente debe alejarse de discursos ejemplificantes y debe centrarse más en la cercanía con el/la estudiante usando la conversación y escucha como base, lo que implica un ejercicio de desprejuiciamiento, donde el docente no es el portador de los

valores “socialmente aceptables”, sino que se orienta hacia la reformulación del proyecto de vida del estudiante, a partir de una reescritura de sus propias actitudes en la escuela (Equipo Técnico, 2022, p. 18).

La lectura de LIJ y sus efectos en situaciones adversas son una vía privilegiada y pueden ser herramientas potentes y amables de cohesión comunitaria y transformación social (Arizpe, 2018). La autora señala que el lenguaje literario y la combinación estética de las palabras y el arte visual (el caso especial de los llamados libros álbum) permiten comunicar significados a distintos niveles cognitivos y afectivos. Esto significa que los libros pueden ser disfrutados por grupos de cualquier edad, independientemente de sus competencias lectoras, aun cuando aborden temas difíciles y utilicen recursos narrativos complejos. Por lo anterior, se han escogido textos de Libro Álbum y la modalidad de talleres, que han sido viables ya que el establecimiento educativo busca desarrollar diferentes propuestas para que sus estudiantes puedan expresar sus ideas y fortalecer sus competencias lectoras.

Marco teórico

En las últimas décadas la población penal en América Latina y el Caribe y, específicamente en Chile, ha tenido un aumento significativo. El encarcelamiento como respuesta a las problemáticas sociales y al control del delito presenta uno de los registros más altos de la región (Piña y Jeldes, 2017). La realidad penitenciaria exhibe condiciones inhumanas caracterizadas por la precariedad en la infraestructura y el alto hacinamiento (Mardones y de Armas, 2019). Este rápido incremento de la población penal ilustra las precariedades a las que se exponen las personas en contexto de encierro. Al igual que en su vida en libertad, la mayoría no ha gozado en plenitud de derechos como la educación, el trabajo, la salud y la vivienda (CLADE, 2011).

Existen escasas referencias bibliográficas que basen sus investigaciones en el efecto que tienen las experiencias de lectura en personas privadas de libertad. La International Federation of Libraries Associations and Institutions pone al centro la importancia de garantizar la lectura en la prisión, tomando aportes de UNESCO, basándose en una perspectiva de derechos humanos universales (IFLA, 2007). Los centros penitenciarios se configuran como espacios complejos y contradictorios; han de ser diseñados desde lógicas socio-terapéuticas y de reinserción, pero en ocasiones prevalecen miradas punitivas (López-Segura, 2022).

Las acciones que se implementan para fomentar el derecho a la educación y fortalecer estrategias socioeducativas en estos espacios cobran mucha importancia, sobre todo la alfabetización, pues un alto porcentaje de estudiantes de escuelas intrapenitenciarias no saben leer ni escribir. En ese sentido, la introducción del libro en contextos de encierro ha significado,

por un lado, acercar la cultura a quien tuvo menos acceso a ella, contribuyendo a la democratización del conocimiento. Por otro lado, permite crear nuevos vínculos entre los propios internos en torno a la lectura. Las ideas de Paulo Freire (1991) son ilustrativas al señalar que las experiencias de lectura promueven un espacio de resignificación, de concientización y reinterpretación si se plantean desde una mirada crítica y si en la mediación se posibilita el crecimiento conjunto de los lectores y la mirada del otro como agente de cambio.

De aquí que las experiencias de lectura con otros aporten al crecimiento personal y al desarrollo de múltiples esferas de comportamiento humano, como la social y psicológica, desplegando y fomentando la concientización, el desarrollo de la empatía, y el sentido crítico (Véliz et al., 2021). Asimismo, tienen el potencial de crear espacios de refugio, resignificación y apoyo para poblaciones en contextos de crisis (Petit, 2009).

En el caso de la LIJ como soporte de lectura compartida, habría que poner atención, primero, a la forma en que se ha desarrollado. Desde el principio este tipo de literatura ha tenido que demostrar su fuerza y su calidad para eliminar los obstáculos de su camino, construir, legitimar y sostener un núcleo de auténtica experiencia literaria (Colomer, 2013). No obstante, dicho desarrollo ocurrió durante mucho tiempo bajo concepciones que fluctuaron a través de una mirada pedagógica, moralizante o adoctrinadora (Cerrillo y Ortiz, 2017).

Sin embargo, las distintas manifestaciones de la LIJ en la actualidad abarcan una diversidad de textos, formatos, géneros, modalidades y temáticas que han abierto un mundo de posibilidades y miradas a la disciplina. Se ha ampliado la concepción del destinatario y las diversas maneras de recepción. A este respecto, un tipo de formato es el Libro Álbum, el cual permite abrir espacios para lectores de todo tipo. Sus características principales son su diseño y el tipo de narración, que muchas veces es breve y permite acceder de manera transversal a su contenido. El uso de imágenes apoya el texto, pero también puede proporcionar un equilibrio en el impacto de las palabras cuando se trata de temas complejos. También es un trampolín hacia la lecto-escritura emergente, la apreciación de las artes visuales y la comprensión de elementos literarios como la ironía o la metaficción (Arizpe, 2018). La riqueza de la respuesta lectora a este tipo de libros, según Styles y Arizpe (2004) radica en que permite realizar a sus lectores conexiones con sus propias experiencias culturales, lectoras y de vida, mientras que la construcción de significados se refuerza por medio de un contexto de diálogo (Chambers, 2007).

Si bien actualmente la diversidad de Libros Álbum es muy amplia, autoras como García Gonzalez (2020) plantean que el canon actual debiese tomar caminos para desadultizar, descolonizar y desmasculinizar las propuestas de LIJ a las que se tiene acceso. También es preciso que en alguna medida recoja la sabiduría de un pueblo o de los otros pueblos, en términos de

clase, etnia o cultura popular en general, no sólo para alcanzar la comprensión literaria, sino que para hacer cultura y resignificar nuestras civilizaciones.

Según Bishop (1990), los mediadores son realistas para entender que el acercamiento a la literatura, sin importar lo poderosa que sea, tiene límites. Posiblemente no sacará a las personas de las calles, no alimentará al hambriento, no detendrá el racismo, no eliminará la drogadicción, etc. Sin embargo, puede ayudar a modificar nuestras actitudes hacia la diferencia. Los libros a veces son ventanas porque ofrecen puntos de vista de mundos que pueden ser reales o imaginados, familiares o extraños. Estas ventanas también son puertas de vidrio corredizas, y los lectores sólo tienen que atravesarlas imaginando para formar parte del mundo creado o recreado por el autor. Sin embargo, cuando las condiciones de iluminación son buenas, una ventana también puede ser un espejo. La literatura transforma la experiencia humana y nos la refleja. En ese reflejo podemos ver nuestras propias vidas y cómo estas forman parte de una experiencia humana mucho mayor. Leer, entonces, se transforma en un vehículo para la autoafirmación, y los lectores muchas veces buscan sus espejos en los libros. En otras palabras, se necesitan libros como ventanas a la realidad que ayuden a comprender la naturaleza del mundo al que pertenecemos.

Se considera que la metodología de mediación de la ONG Libroalegre es coherente con la perspectiva anteriormente planteada. Por estos motivos, las actividades realizadas se fundamentaron en lo que la organización denomina como “Leer para escribir” (Libroalegre, 2015). Esta metodología se fundamenta en la lectura como una experiencia gozosa, en el diálogo como un espacio para la pluralidad de voces y la construcción conjunta del conocimiento, así como en el uso de la escritura y otras actividades como medio de comunicación y expresión creativa.

La ecuación es buenos libros + lectura en voz alta + conversación grupal. Para elegir buenos libros el mediador debe desarrollar su criterio de selección considerando el interés del grupo y los diferentes puntos de vista y temáticas a través de textos que abordan y reflejan en palabras sencillas experiencias del ser humano. La estrategia de lectura en voz alta permite poner a disposición un texto a todo un grupo generando una atmósfera colectiva mostrando un modelo lector. La conversación grupal posterior a la lectura permite la expresión de las propias ideas respecto del relato y las imágenes. En este proceso, el mediador da espacio para la multiplicidad de voces a través de la formulación de preguntas que posibiliten una comprensión más profunda de lo leído. Por último, se propone conectar la lectura con una actividad de expresión creativa mediante ejercicios de escritura, dibujo, etc. (Libroalegre, 2023).

Todos los libros seleccionados para los talleres son Libros Álbum, que según Chiuminatto Orrego (2011) destacan en su riqueza expresiva combinando el texto escrito y la ilustración. Estos

libros proponen varias capas de lectura, dando la confianza al lector para acceder a la comprensión a través de varios sentidos. Requiere del desarrollo de una alfabetización visual y escrita para poder construir distintas interpretaciones de las temáticas abordadas (Yokota, 2014); y, por lo mismo, posicionan a sus lectores como sujetos críticos, capaces y letrados.

Scarfó (2002) sugiere que el efecto de la lecto-escritura funcional, acrítica y básica, lleva al empobrecimiento de las habilidades comunicativas interpersonales y de la expresión libre de ideas propias y de otros/as. En el caso de las personas privadas de libertad, estas habilidades se ven afectadas ya que pierden su propia “voz” para pronunciar lo que sienten, piensan, ven y escuchan. Por lo mismo, el diálogo y la capacidad de escucha se reducen a niveles básicos, lo que impacta en la convivencia entre los internos.

Las actividades creativas asociadas a la lectura (principalmente a través de la escritura), se configuran como una vía para plasmar lo que están pensando, cuestionando, sintiendo o proponiendo los participantes. Se plantean temas y preguntas centradas en el texto y/o en la imagen y la respuesta visual, para estimular la creación de significados individuales y compartidos a través del intercambio de opiniones, ideas y experiencias en torno a la lectura. En el siguiente capítulo se presentará cómo la propuesta de concebir la LIJ como “espejos, ventanas y puertas” (Bishop, 1990) toma forma en una serie de actividades, donde se explorarán los efectos de su lectura a través de sus escritos y dibujos personales.

Método

La investigación busca conocer los efectos que las experiencias de lectura de LIJ tienen en estudiantes de la escuela intrapenitenciaria “Manuel Guerrero”. Para alcanzar este propósito, se realizará un estudio exploratorio, con enfoque interpretativo y diseño cualitativo. La investigación cualitativa se enfoca en la interpretación del mundo, específicamente estudiar el entorno y dar sentido a fenómenos según los significados que se le otorgan. En este sentido, esta investigación se propone no suplantar la voz de los sujetos investigados o, según las ideas de Rivas-Flores et al. (2020), no repetir una acción pedagógica limitada a las fronteras de la sociedad mercantilizada, ya que esta “‘subalterniza’ a los sujetos, especialmente de los colectivos marginados socialmente, debido a que se desarrolla desde una relación específica de poder que se propone como inherente a la relación educativa” (p.48).

En este sentido, se trataría de un enfoque co-participativo que se interesa en la construcción social de las realidades de las personas, específicamente las perspectivas, prácticas cotidianas, conocimientos y comprensiones (Flick, 2014). Es decir, es subjetivo y de carácter dialógico, y además produce datos descriptivos de las personas estudiadas (Bolíva-Botía, 2002). Por lo tanto, este estudio se posiciona desde un paradigma interpretativo que reúne diferentes

instrumentos de recolección de evidencias que permiten visibilizar las prácticas materiales, tales como fotografías de escritos y dibujos.

Instrumentos

La investigación se enfrentó al contexto buscando recoger información a través de registros visuales y escritos de los participantes. Esta decisión metodológica se debe al contexto particular de la escuela que se rige con la normativa del centro de detención, ya que registros complementarios como audio, fotografía o video no fueron autorizados. No obstante, se propone que la creación de textos y dibujos por los mismos participantes describen de forma auténtica la realidad estudiada. Estas evidencias son de utilidad para comprender las perspectivas de sus escritores (Barreto, 2011). Con respecto al uso de dibujos, Cele (2006) plantea que es una representación que puede reflejar experiencias, recuerdos, emociones y deseos. Por lo tanto, la recolección y análisis de los textos y/o dibujos que los participantes producen, permite responder al propósito de este estudio.

Diseño de intervención

En este apartado se presenta el diseño del estudio e intervención. Para ello, se describe brevemente el contexto, universo y muestra de participantes y las actividades e instrumentos de recolección de datos que fueron posteriormente analizados. Se espera que, a través de las intervenciones, los/as participantes puedan expandir sus posibilidades para expresar sus perspectivas. La propuesta de intervención corresponde a una serie de tres talleres que se presentan en los siguientes apartados.

Caracterización del contexto

La caracterización de la población penal privada de libertad de la región de Valparaíso, según su última actualización en el mes de junio de 2023, indica que del total de reclusos (15248) 13412 corresponden a hombres, mientras que 1836 a mujeres. La edad promedio de la población es de entre 25 y 35 años.

El lugar en donde se desarrolla este estudio es la unidad educativa inserta en el Centro de Detención Preventivo de la cárcel de Quillota, dependiente del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Quillota.

La escuela imparte niveles integrados educacionales de enseñanza básica y media. Actualmente tiene una matrícula de 200 estudiantes, de los cuales alrededor de 160 estudiantes son varones y 40 son mujeres.

El establecimiento plantea su trabajo desde principios básicos de la convivencia: el respeto a la persona, independiente de su nacionalidad, origen étnico, tendencia política, credo religioso, sexo, estado civil, opción sexual o habilidades físicas o intelectuales diferentes. La aceptación de las diferencias se constituye como uno de los valores éticos y sociales de gran relevancia. Para acceder a la escuela, todas las y los estudiantes pueden matricularse voluntaria y gratuitamente en la unidad educacional intrapenitenciaria.

Caracterización del universo y muestra

El universo del estudio corresponde a todas las personas privadas de libertad del recinto que asisten a la escuela intrapenitenciaria. La muestra del estudio corresponde a grupos de estudiantes de primer ciclo básico (niveles integrados de 1° a 4° año) con un promedio de 10 a 20 estudiantes por curso. Para efectos de esta investigación se han planteado intervenciones con 4 grupos. Esto, por la naturaleza de este estudio y el contexto del centro penitenciario. La muestra total corresponde a alrededor de 60 estudiantes, divididos en grupos por género masculino y femenino. Sus edades fluctúan entre los 18 y los 70 años.

Diseño de la intervención

Tabla 1. Diseño e implementación de estudio

N.º Taller	Niveles	Temáticas	Libro	Instrumentos
1	Ciclo básico varones (1 y 2) Ciclo básico mujeres (1 y 2)	Discriminación Prejuicios, estigmatización Vida en comunidad Relaciones niñxs y adultxs	<i>El hombre de la caja</i> (1989) Escrito por Pernille Helweg e ilustrado por Tine Bryld- Un hombre pasa sus días sentado sobre una caja, pidiendo monedas y tomando cerveza afuera del negocio de Doña Victoria. Es un buen hombre, no hace ni desea mal a nadie, sin embargo, las señoras del barrio pretenden hacer creer que es un malvado pervertidor de niñxs.	Dibujos y textos Conversación literaria
2	Ciclo básico Varones (1 y 2) Ciclo básico mujeres (1 y 2)	objetivos, metas trabajo duro comunidad deseos, sueños convivencia familia resiliencia	<i>Un sillón para mi mamá</i> (1982) Escrito e ilustrado por Vera B. Williams Después que un incendio destruye su casa y todo lo que poseen, Rosa, su madre y su abuela ahorran hasta que	Dibujos y textos Conversación literaria

			logran comprarse un sillón grande y confortable para que las tres puedan disfrutarlo.	
3	Ciclo básico mujeres (1 y 2)	relaciones rutinas feminismo viajes parejas frustración, tristeza, temor, soledad	<i>Ema y Fredo</i> (1996) de Anna Höglund Ema y Fredo viven juntos en la misma casa y todas las mañanas toman café, hasta que un día Fredo se va de viaje, dejando a Ema triste, enojada y temerosa de la soledad.	Dibujos y textos Conversación literaria

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas se entenderán como valores específicos de la investigación cualitativa, que reconoce a los sujetos como parte de su proceso indagador, comprendiendo la ideología como influencia en el objeto de estudio, los métodos y los instrumentos (González-Ávila, 2002). En este estudio se desarrollaron estas consideraciones éticas a través de toda la intervención y de la siguiente manera:

- A. Solicitud de consentimiento en cada taller, tanto de los estudiantes participantes y los/as docentes en aula.
- B. Compromiso con los participantes de anonimizar sus respuestas.
- C. Creación de seudónimos por cada participante.

Resultados

Con el propósito de explorar los efectos que la lectura de LIJ contemporánea puede tener en espacios adversos como en la Escuela “Manuel Guerrero” es que se realiza un análisis de los datos recogidos en tres sesiones llevadas a cabo entre los meses de marzo a mayo del 2023 en los módulos de varones y mujeres.

La manera de realizar cada uno de estos talleres responde a una didáctica que se plantea en la metodología de ONG Libroalegre (2023). Se seleccionaron 3 títulos de LIJ contemporánea pertenecientes a la colección de Libros Álbum de Bibliotecas Libroalegre de Valparaíso. Estas tres historias abordan temáticas como la discriminación, la resiliencia y los vínculos. Los textos han sido utilizados previamente por la organización en talleres en espacios complejos, poseen múltiples capas de lectura y responden a la diversidad del grupo, propiciando prácticas inclusivas.

En cada encuentro se comparten las ilustraciones de cada texto mediante la proyección en la sala de clases mientras se lee en voz alta. Los grupos no superan las 20 personas quienes

se distribuyen sin un orden establecido dentro del aula en donde una docente de la escuela siempre les acompaña. Mientras se lee en voz alta los/as participantes comentan lo que visualizan e interpretan de las ilustraciones de manera espontánea. Luego, al finalizar la lectura, se genera un diálogo a través de preguntas, que van desde la identificación de personajes y sus características, a la conexión que estas historias tienen con sus vidas. La mediadora invita a los/as participantes a expresar sus ideas y a reflexionar conjuntamente. Al finalizar la conversación, se plantea una actividad de expresión creativa. A través de una pregunta, surgen textos y dibujos que representan diversos niveles de comprensión de lo leído y que son reflejo de distintas miradas, de identificación y empatía.

A continuación, se transcriben los datos recabados y divididos en las categorías de *Mediación y democratización de la LIJ*, *La LIJ como espejo*, *La LIJ como ventana*. Para cada una de ellas se incluyen indicadores que ayudan a comprender los aspectos observados, dando un marco que relaciona dichos datos con las clasificaciones que sugiere la teoría.

Tabla 2. Libros álbum y preguntas asociadas

Libros seleccionados	Preguntas asociadas	Observación
<i>El hombre de la caja</i> (1989), de Pernille Helweg y Tine Bryld	1. ¿Qué les pareció el cuento? 2. ¿Deberíamos ser todos como la señora Victoria, o no? 3. ¿Qué pensaron de lo que ocurre al final de la historia? 4. ¿Reconocen en sus vidas a los personajes: Sra. Victoria, Sra. Castillo (siempre en la ventana), Sra Fiera, ¿profesora? 5. ¿Y conocen a algún hombre de la caja? ¿Se han sentido como él alguna vez?	Es necesario aclarar que estas interrogantes sirven de marco para articular la discusión pero que no necesariamente se busca la respuesta explícita de cada una de ellas.
<i>Ema y Fredo</i> (1996), de Anna Höglund	1. ¿Qué piensan de la relación de Ema y Fredo? 2. ¿Qué crees que siente Ema cuando Fredo se va? 3. ¿Conocen a alguien que haya vivido algo similar a Ema? 4. Si tuvieras que contarle a alguien de qué trata esta historia ¿qué le dirías?	
<i>Un sillón para mi mamá</i>	1. ¿Qué le pasaba a esta	

(1982), de Vera B. Williams	familia? 2. ¿Qué piensan de lo que cuenta la niña sobre el incendio? 3. ¿Qué creen que representa el sillón para esta familia? 4. ¿Conocen a alguien que haya pasado por algo similar?	

Mediación y democratización de la LIJ

Indicador

En esta categoría el papel de la mediadora del taller es fundamental. Se consideran aspectos relacionados con la articulación de la lectura en voz alta a partir, primero, de la selección criteriosa de los textos a socializar y, luego, a través del diálogo propiciado por medio de dicha articulación. Se considera que este último tiene lugar tanto por las preguntas escogidas como por el interés que en sí mismo suscitan los libros utilizados.

De la selección de libros

Los textos seleccionados han sido utilizados por mediadoras de ONG Libroalegre en diversos espacios (residencias de menores, escuelas, y otros). El libro leído en la primera sesión fue *El hombre de la caja*, un texto que invita a los lectores a reflexionar acerca de las apariencias, las etiquetas, los prejuicios, entre otros. Este primer texto da cuenta de que a los alumnos/as les interesa hablar sobre temáticas que se parecen a sus vidas, están abiertos/as a comentar acerca de lo que piensan y sienten al ver reflejadas en las historias experiencias similares a las que han vivido dentro y fuera de la cárcel.

En la segunda sesión se lee *Un sillón para mi mamá* una historia que muestra a una familia conformada por una abuela, una madre y una niña, que luego de un incendio se reconstruye con la ayuda de la comunidad. El objeto sillón representa una meta conjunta, pero va más allá, pues para los personajes ese sillón es mucho más que un objeto mueble, nos habla del merecimiento, de la convivencia y de los pequeños placeres. La tercera sesión se realizó sólo en el módulo de mujeres por cambio de actividades en la escuela. La lectura de *Ema y Fredo* se lleva a cabo en el módulo de mujeres, sección 2. El texto habla de los vínculos, y muestra las sensaciones y sentimientos de Ema luego que Fredo decide realizar un viaje a solas.

Las autoras Vergara y Reyes (2021) señalan que el acto de seleccionar la obra literaria que será mediada es un proceso esencial, sobretodo en contextos privativos de libertad, y proponen criterios vinculados a la calidad artística literaria que son: i) Seleccionar obras que permitan múltiples interpretaciones. ii) Seleccionar obras que potencien el valor simbólico por sobre lo evidente. iii) Seleccionar obras que no se reduzcan a la imposición de sistemas valóricos

o moralizantes. Y otros criterios centrados en el destinatario de la mediación: i) considerar las herramientas, características de los lectores y su diversidad. ii) Reconocer las particularidades del destinatario, abordando temáticas que generen sentido. iii) Privilegiar la selección de libros con temáticas que posibiliten una mediación segura (mediador/lector).

De la lectura en voz alta

Mientras se lee en voz alta cada uno de los textos, se van proyectando las ilustraciones. En el caso de la primera sesión destacó que los alumnos (de la sección 1 y 2 de varones) comentaban mientras leían. Surgen comentarios y apreciaciones acerca de los personajes como *“la vieja bisagra”* refiriéndose a la vecina que ve por la ventana, o *“el viejo está tomando piola”* refiriéndose al personaje principal, hombre que está tomando cerveza relajado afuera del negocio de Doña Victoria. También hay risas cuando el texto incluye garabatos como *“vieja weona”*. En la segunda sesión la lectura en voz alta es escuchada atentamente, hay silencio en todas las secciones visitadas. El texto junto con las imágenes al parecer impactan. Se escuchan a veces onomatopeyas que indican aflicción por lo que sucede en la historia y, al finalizar la lectura, se siente una atmósfera emotiva. En la tercera sesión con la lectura de *Ema y Fredo* en el módulo de mujeres mientras se relata la historia hay comentarios, impotencia a veces y gestos que denotan reconocimiento o identificación. A veces se escucha la palabra *“barsa”* (que en Chile quiere decir que no muestra vergüenza por cometer acciones que se reputan inmorales, en especial las relativas al pudor. Se emplea como sinónimo a caradura, desvergonzado, sinvergüenza).

El tipo de lectura de Libro Álbum es un ejercicio que propicia gran interés en aquellos a quienes se dirige la mediación, puesto que ya no deben enfrentarse solo al texto escrito sino también a una propuesta artístico-visual que desafía el acto de interpretar lo leído, motiva la participación y establece nuevas aristas desde las que aproximarse a la obra, promoviendo así un lector activo que desarrolla “su competencia literaria, visual, cognitiva, lingüística y estética” (Correro, 2019, p.51). Por otra parte, la lectura en voz alta permite que todos/as puedan compartir un texto al mismo tiempo, independiente de sus competencias lectoras. Esto en contextos adversos es de gran importancia pues permite la participación de todo el grupo, sobre todo de aquellos/as que aún no decodifican.

De la conversación literaria

En la primera sesión, en la sección varones 2, cuando la mediadora realiza la pregunta: *“¿qué les pareció la lectura?”* un alumno comenta: *“me gustó porque hay muchos acá yo creo que nos hemos sentido como el hombre... discriminados”*. Otro dice: *“usted misma, por ejemplo, si me viera en la calle, cruzaría, porque me vería como un delincuente”*, la mediadora pregunta: *“¿Por qué piensas eso?... no lo haría”* y el alumno responde: *“no le creo, lo dice porque está*

acá...todos dicen lo mismo". La mediadora responde: *"te veo como una persona, acá como un alumno...estás suponiendo algo que yo no haría...no cruzaría...estás suponiendo algo de mí"*. Esto lleva a debatir acerca de los prejuicios, surgen preguntas como *"¿por qué suponemos cosas sólo por la apariencia de los demás?"* *"¿o por la forma de hablar, caminar, etc?,* *"¿creen que es necesario conocer a las personas antes de emitir un juicio sobre ellas?* Las preguntas van surgiendo entre ellos, comentan, debaten, reflexionan y se identifican.

En la segunda sesión, en la sección 1 de varones, hay un silencio luego de la lectura. Se notan emocionados y reflexivos. Uno de ellos cabizbajo habla de inmediato y dice *"yo también viví eso...yo soy de Valparaíso, y a mí y a mi familia se nos quemó todo...todos teníamos una casa en el mismo terreno...nadie nos ayudó...los mismos vecinos nos ayudamos entre sí...al final con mi familia pudimos reconstruir todo...Hay varios acá que son del cerro en Valpo y les ha pasado lo mismo que en la historia"*. También surgen otros comentarios como *" me identifico con la historia porque si no estuviera la"vieja" afuera* (refiriéndose a su cónyuge), *no podemos estar tranquilos acá, porque ella se encarga de que no falte nada y que todos estén bien"* (refiriéndose a los hijos/as , nietos/as y otros/as miembros de la familia).

En la sección 2 de varones frente a la pregunta de la mediadora. *"¿Tienen algún objeto que sea muypreciado para ustedes?... yo me imagino cual puede ser... pero ¿tienen uno en particular?"* varios alumnos responden: *"usted sabe que sí po' "*, *"acá necesitamos de ese objeto pa' saber cómo está nuestra familia afuera"* (refiriéndose al celular o móvil, un objeto que está prohibido en el contexto en el que se encuentran). *"Claro, se entiende..."* (dice la mediadora) *entonces ese objeto en el fondo acá dentro es muy valioso e importante ¿o no?, porque ustedes me cuentan que es parte fundamental de su día a día"*. Los alumnos se muestran atentos al diálogo y, al parecer, comprendidos y escuchados, no hay juicio respecto de lo que hablan, son receptivos unos con otros comentando acerca de la importancia para cada uno del objeto celular en ese contexto. En la sesión 3 en el módulo de mujeres, la conversación surge al final de la lectura. No hay mucha interacción mientras se lee. Al realizar las preguntas, hay algunas alumnas que no quieren participar, mientras que las más jóvenes comentan lo mal que les parece *"que Fredo haya dejado sola a Ema y que no la invitara"*.

En la conversación literaria es importante lo que dice cada uno y lo que dicen los otros. Es un ejercicio individual y a la vez comunitario, privado y público. Cuando se lee y luego se genera una conversación los mediadores buscan que los lectores se sientan motivados de llevar sus procesos de pensamiento interno al habla. Cuando *"pensamos en voz alta"* en una conversación significa que un oyente interpretará lo que hemos leído o dicho (Chambers, 2007, p.31). Estas diversas interpretaciones, al poner lo que se piensa sobre la mesa, amplían la habilidad para pensar, pues todos/as cooperan para lograr un entendimiento más profundo de

lo que se lee. También se producen espacios de confianza en donde se puede conectar lo que se lee con nuestras propias experiencias de vida. En el caso de las secciones de mujeres y la experiencia de conversación literaria, esta ha sido siempre menor, quizás más reprimida por su parte y ligada a los temas que más quieren comentar, como. por ejemplo: cómo las perciben sus cercanos afuera, la familia y sus vínculos.

Los avances en áreas de desigualdad de género, en respuesta a las demandas feministas y de resistencia histórica por los derechos de las mujeres, nos llevan a que se ignore lo mucho que queda por hacer, hacia un umbral de igualdad como requisito de la vida democrática en todas las instancias (trabajo, educación, ocio, artes y cultura, poder político, etc.). Privar a las mujeres detenidas del derecho a leer, imponer restricciones de género de carácter moral, legal, político resulta en penalización adicional, dirigida más que a rasurar, a reprimir la individualidad, a disciplinar mujeres excluidas y ocultadas de la ciudadanía (Sequeiros, 2018).

Las prácticas de lectura se vuelven inclusivas, cuando se busca crear realidades más equitativas, democráticas y más cercanas al contexto de los participantes. Estas prácticas pueden ser guiadas por los mediadores al considerar al menos estos criterios: i) conocen bien a los lectores de su sala y escuela ii) conocen bien los libros que tienen disponibles y que pueden seleccionar, iii) muestran distintas formas de aproximarse a un texto e imagen, iv) proponen textos que pueden conectarse con los lectores de distintos modos, v) crean espacios que privilegian experiencias literarias (Libroalegre, 2022).

La LIJ como espejo

Indicador

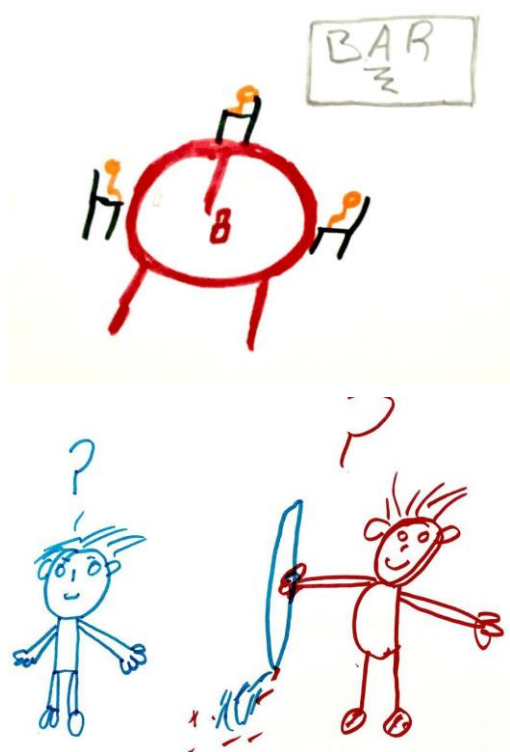
La literatura transforma la experiencia humana en la medida en que la refleja. En el caso de estos talleres, las consideraciones que se han descrito más arriba pasan a través del criterio de la mediadora, a través del proceso de selección de libros, la lectura en voz alta y propuesta de preguntas. Ahora bien, en esta categoría el acento se halla puesto en el proceso de identificación que se da en las y los participantes, si este tiene o no lugar en las actividades de expresión creativa, y en caso de que sí ocurra, se considera si estos logran verse reflejados en la lectura y/o si, además, perciben su realidad como parte de una experiencia humana mucho mayor.

- El hombre de la caja

Los textos han sido transcritos tal y como los/as participantes los escribieron. En algunos casos hay muchas faltas ortográficas, pero se logra entender el relato. Se han incluido aquellos que tenían además texto-imagen. Cada relato corresponde a participantes de la totalidad de las

secciones, varones y mujeres. Los textos y dibujos originales son de carácter anónimo y se hallan adjuntos en documento (Anexo 1).

- “si me e sentido asi porque avlan cosas que no son ciertas de pero yo me ago la tonta porque es mejor para evitar problemas con mis compañera”
- “cuando era menor de edad. fumaba cigarros y solo por eso, todo lo que pasaba en el barrio relacionado con delincuencia, lo había hecho yo. ejemplo: si a alguien le robaban la bicicleta. Todos suponían que yo la había robado”.
- “yo me siento identificado con el relato de la historia porque cuando yo era mas joven era bueno para el copete. Por lo mismo deje de beber y me siento mejor”.
- “yo como persona me e sentido discriminado por la sociedad por ser un reo me e sentido eso en persona”.
- “Si me an discriminado por apariencia de la vestimenta de las personas que an estado al lado mío que yo siendo lo contrario una persona trabajadora y umilde”.
- “cuando empece en la pesca artesanal fui discriminado por ser un expresidiario, asta que me conocieron, como persona y como trabajador. Pescador Artesanal”.
- “yo me siento identificado con el hombre de la caja porque en mi ciudad mucha gente ablaba de mi sin conocerme y porque soy delincuente pero con el pasar del tiempo yo le e demostrado que todo aquel que abla de mi lo malo yo con acciones me e dado a que me kieran y que no ablen sin conocerme, ya que soy buena persona y un muy buen padre de familia”.
- “Me siento identificado con el hombre de la caja, me pasó alguna vez una experiencia similar donde yo salia a un cafe y tomaba mi trago, y la gente me veia pero nunca me preguntaron por que lo hacia y la cruda realidad era que me habia separado de mi esposa y me ponía a tomar en ese tiempo pensar todo lo que hice mal o bien, pero nunca me preguntaron porque lo hacía , los amigos solo querían divertirse tomando y que yo les invite”.
- “La mariguana para mi es remedio ya veces consumia falopa entonces la mariguana me calma. Cuando me veian decian - oh, ese weon anda fumado, que no respeta - Yo me voy a la



playa para no molestar a nadie, buscar mi espacio, donde yo me sienta bien”

- “Yo si me he sentido como el hombre de la caja.

Me discrimino mi misma familia por el solo hecho que me gustan las mujeres. A veces la gente juzga sin conocer a las personas. Gracias a dios el dia de hoy ya no soy discriminada y hago mi condena tranquila”.

- “Me he sentido y me refleja el libro el hombre de la caja ya que me han discriminado me han



juzgado solo por mi apariencia solo mirandome no saben lo que yo tengo en mi corazón, mis valores y lo buena compañera que puedo ser y brindarles yo en lo que pueda ayuda al progimo porque sale en la biblia, Dios aborrece el pecado pero ama al pecador. Amen. todos somos iguales, no somos nadien para quien juzgar”.

- “en mi caso me e dado cuenta que algunas personas te juzgan sin conocer, como que eres de lo peor como persona, al darce cuenta lo que hacia en la calle vender marigu... De eso me di cuenta varias veces que te juzgaban como mala persona o alguien peligroso, por lo que hacia., te dije vender un par de cuete. Pero yo en lo personal no me considero mala persona, soy querendon con mi mama e hijos, hermanos, sobrinos y siempre trato de alludar cuando puedo.
- “Muchas beses las personas acen que la jente sean malas como juzgan por las apariencias y no saben porque esa persona se be asi y no saben la berdad, bueno lamentablemente la sociedad es asi hoy mañana y siempre sera asi y solo queda asumir la vida que los toco”

La LIJ como ventana

Indicador

Esta categoría evidencia a un lector crítico. Es decir, que la vista estará puesta en si ocurre o no la visualización de los mundos que entrega el libro leído. Se busca reconocer en sus actividades de expresión creativa si estas ofrecen puntos de vista de mundos que pueden ser reales o imaginados, familiares o extraños.

En este sentido, las preguntas orientadoras de la tabla número 2, aún cuando no sean formuladas directamente, son de gran ayuda para los/as participantes.

Los textos han sido transcritos tal y como los/as participantes los escribieron. En algunos casos hay muchas faltas ortográficas, pero se logra entender el relato. Se han incluido aquellos que tenían además texto- imagen. Cada relato corresponde a participantes de la totalidad de las

secciones, varones y mujeres. Los textos y dibujos originales son de carácter anónimo y se hallan adjuntos en documento (ANEXO 2).

El hombre de la caja

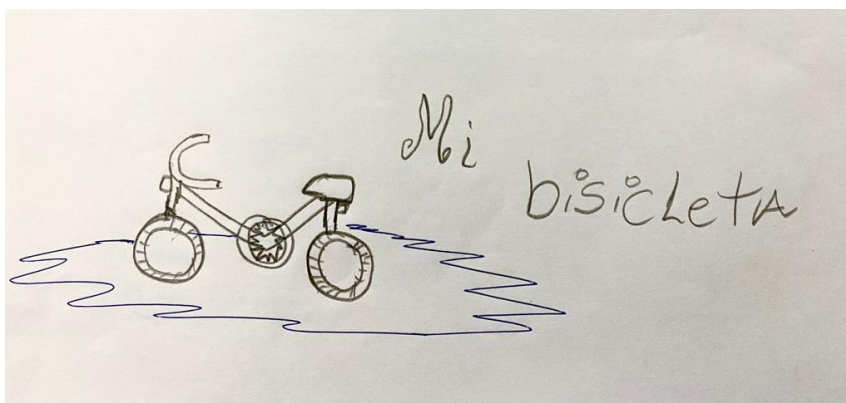
- “yo conosco un sujeto que pasa en la quina y todos lo miran raro por que FUMA MARIGUANA y lo miran como un bicho raro”
- “un amigo fue discriminado por su vestimenta siendo que el teni su casa su familia y trabajo. Ay mucha gente que se fija en lo que trae puesto la persona”

Un sillón para mi mamá

- “Esta es mi casa, quiero disfrutar a mis nietos que son lo mas grande”



- “ 1. mi meta cuando chico, era tener una bicicleta
- 2. la conseguí con mucho esfuerzo, trabajando
- 3. trabajando en la feria “



- “En el año 2012 me propuse una meta la cual era llegar a Chile ya que en realidad soy de nacionalidad Colombiana, durante el año 2012 me esforcé por ello. Trabaje fuertemente la verdad arriesgando mi vida varias veces. Pero gracias a Dios pude cumplir

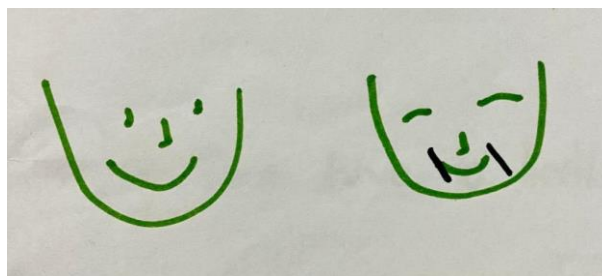
mi meta y hoy estamos aquí no en el lugar que me imaginaba estar, pero estamos en Chile”.

- “mira te cuento que desde niño nunca supe bien que queria ser de adulto, no sabia si ser doctor, chofer, carpintero, gasfiter, nunca tuve claro que ser en la vida adulta, solo daba vuelta en mi cabez, que queria tener un rancho con artos caballos y vacas, trabajar de ellos los animales y ser mi propio jefe, gracias a dios lo hise, cumpli mi sueño ahora tengo mi parcela con muchos animales caballos y vacas tambien soy mi propio jefe. Pero para ellohise muchas cosas: fui comerciante, barri calles, li, pie baños, en construcción pero trabajando legal no alcanzó para mis metas de tener cómoda la familia y a la vez cumplir mi sueño, entonces empecé a robar, traficar, carteriar para obtener el dinero suficiente para tener todo lo que quería, como te cuento hise hartas cosas tambien cuento que trabaje, pero te digo que legal no alcanza y eso, ahora preso por todas mis acciones, igual fome este proceso, pero lo hise y lo ago ahora tengo mi bosque, parcelas, casas y deptos en la playa, eso no te cuento mas por que escribiria toda la tarde...”
- “una de mis metas fue mi casa, la conseguí con mi trabajo de pescador y robando. Y hoy quiero poder lograr tener mi terreno y otra casa para cuando este mas viejo y poder mirar el mar desde mi ventana junto a mis hijos, pero ahora solo trabajando como pescador o vendedor de pescados y mariscos”.
- “ mi meta es seguir superandome como persona y lograr cambiar el futuro desde el presente. Lograr subir mi conducta y lograr postular al CET. Lograndolo es cumplir y respetar las normas y reglas del centro penitenciario de Quillota, aunque esté bajoneada, pensar que si no lo logro no podré acceder a un beneficio y irme a la calle y trabajar. Una vez que lo logre, porque se que lo lograré, podre recuperar a mi hija e irme a vivir a Montreal, Canada donde mi familia me esta esperando para continuar mis estudios universitarios. Mi sueño mas grande es graduarme de abogada y ayudar a las personas que no tienen recursos y que por ser mas pobre no pueden acceder a una defensa judicial”.
- “ yo tengo un proposito que es recuperar mi libertad y seguir en mi vida familiar y para eso debo cumplir ciertos requisitos deste recinto de conducta. Yo hago carpinteria, mi familia me apoya, me trae materiales y asi haces conducta. Tienes que tener apoyo familiar y asistente social, para mostrarle al paco. Aguantas humillaciones”.
- “De pequeño me gusta la musica, a mi familia tambien, crecimos en casa ajenas por carencias economicas y siempre quise comprarle una casa a mi mama ganando dinero haciendo musica, aun sigo escribiendo y decidi no tomar mas caminos ilegales para

lograr mis metas, despues de mi detencion me motive mas para seguir haciendo musica cuando salga lo hago realidad”.

Ema y Fredo

- “Yo le contaria de esta historia porque les suele pasar en la vida tradicional de algunas personas. Es muy interesante porque es una historia donde se mezclan sentimientos”
- “de una pareja del amor de que una se enoja mucho se enoja porque no la llevó ingrato “



- “El libro se trata de una pareja de osos. Un dia Fredo decidio viajar sin preguntarle a Ema. El oso viajó sin preguntarle nada y se fue. Despues de un tiempo volvió lleno de regalos. Asimismo pasaron los dias y Ema tuvo la brillante idea de tambien irse de viaje. ¡Fredo quedo sorprendido!”.
- “Le contaria esta historia a mi ex pareja. Le diria que a pesar de la distancia y en la situacion que me encuentro mis sentimientos son encontrados porque siento, rabia, soledad y que aunque no este conmigo igual la extraño y me hace mucha falta y espero pronto volver a casa”.

Discusión

Ya que los resultados de este estudio no son del todo concluyentes, y siempre con el propósito de ampliar aquellas aristas descubiertas durante el transcurso del trabajo que, por sus dimensiones, no alcanzaron a desarrollarse en esta oportunidad, a continuación, se plantean consideraciones emanadas de esos datos obtenidos y que pueden servir como pie forzado para futuras investigaciones:

- Teoría texto-imagen: En este estudio exploratorio se ha trabajado con el formato Libro Álbum como instrumento de medición cualitativa, uno de los resultados que se desprende de los datos obtenidos es el protagonismo del componente visual, tanto de los dibujos hechos por los/as alumnos/as, como por sus reacciones ante las ilustraciones de los libros escogidos. A partir de aquí, sería interesante indagar más en dicho elemento como recurso de impacto. Trabajos como los realizados por Mitchell (1984) sobre la teoría texto-imagen podrían ser de particular utilidad junto con los estudios de Libro Álbum, lectura de imagen y espacios adversos de Arizpe y otros (2004).

- El poder de la lectura: Otro aspecto interesante y que escapa a los fines exploratorios de este estudio, es el alcance de la potencial influencia que el ejercicio de la lectura puede tener en toda la estructura organizativa de una institución carcelaria. Como recoge Fernández-Avagliano (2015), respecto de los efectos de la lectura en este tipo de contextos comenta que la mayoría de ellos demuestra que la lectura mejora el bienestar social, emocional y psicológico de los reclusos y reclusas, aumenta las habilidades para la lectura y la escritura, y, sorprendentemente, influye también en la mejor organización interna del centro. A este respecto, sería interesante seguir indagando en la influencia que tienen en la estructura penitenciaria, organismos como bibliotecas u otros que coordinen iniciativas similares a las de este estudio.

- Testimonios: En la modalidad de talleres, otra arista reveladora son los testimonios que el ejercicio de lectura en voz alta estimula en sus participantes. Los artículos de Billington (2011), Robinson (2013) y Flecha et al. (2013) concluyen que leer en voz alta en un centro penitenciario no solo enriquece el bienestar de la comunidad privada de libertad, sino que estimula a quienes participan de ella a compartir testimonios útiles para mejorar la convivencia. Por eso, ya que los datos recabados por este estudio también poseen la forma del testimonio, se considera relevante dicha información en cuanto a su contenido. Las investigaciones de estos autores, en ese sentido, serían de gran ayuda ya que se dedican a trabajar con ese tipo de insumos. También estos testimonios muestran que es posible recoger los efectos de las lecturas compartidas, a través de ejercicios de escritura, dibujo u otros.

- Políticas públicas en contextos carcelarios: Ya que este estudio da cuenta de los alcances de las experiencias con la lectura y el papel que cumplen el arte y la cultura, no solo en los ámbitos de la educación y la participación cultural, sino también en el mejoramiento de la salud y el bienestar físico y socioemocional, sería interesante profundizar en la verdadera práctica de las políticas públicas en cuanto la declaración, por ejemplo, del Consejo de la Cultura de Chile sobre la promoción del Arte y Cultura como un derecho humano.

- ONGs y promoción de la lectura: Esta investigación considera de vital importancia el rol que cumplen ONGs como Libroalegre en la promoción a la lectura como una forma de inclusión e intercambio. La lectura en su dimensión colectiva permite conectar y producir conocimiento con otros/as, por lo mismo, la equidad y la justicia se vuelven directrices esenciales de la lectura como práctica sociocultural e inclusiva (Ocampo-Gonzalez y López- Andrada, 2020). De aquí que se sugiere indagar en otras experiencias que vayan en la misma línea con el ánimo de aportar a iniciativas que tengan como principio el fomento lector en todos sus ámbitos (Libroalegre, 2023).

Referencias

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El Programa “Leer con migrantes”. En E. Rojas (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Secretaría de Cultura, Dirección General de Publicaciones.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), pp. 635 - 648
- Billington, J. (2011). Reading for Life: prison reading groups in practice and theory. *Critical Survey*, 23(3), 67–85.
- Sims Bishop, R. (1990). Mirrors, windows, sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1-26.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for understanding children's experience of place*. Dissertation. Stockholm University.
- Cerrillo, P.C. y Ortiz, C.S. (2017). *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chumianatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum*, 26(1), 59-77.
- CLADE (2011). *Educación en contextos de encierro: Derecho inalienable*. Recuperado de: http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/clade_presidios.pdf
- Colomer, T. (2013). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *CLIJ*, 24, 32-41.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022. Cultura y desarrollo humano: derechos y territorio*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Equipo Técnico (2022). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Manuel Guerrero*. Departamento de Educación, Ilustre Municipalidad de Quillota.
- Fernández-Avagliano, G. (2015). *Efectos de la lectura compartida en un grupo de mujeres en prisión: un estudio realizado en el Centro Penitenciario de Albolote*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Granada.
- Flecha, R., García Carrión, R. y Gómez González, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140- 161.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Siglo XXI.
- García Gonzalez, M. (2020). Revista La Pieza Secreta. *Boletín de Literatura Infantil y Juvenil*, 2, 16-17.
- González Ávila, M. (2002) Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 11.
- Hahnemann U. (2018) (Ed.). *Alfabetización de las personas privadas de libertad*. UNESCO.
- IFLA (2007). *Pautas para servicios bibliotecarios para reclusos*. IFLA. <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professionalreport/99.pdf>.
- Mardones Leiva, M. y de Armas Pedraza, T. (2019). *El libro y la lectura en los recintos penitenciarios de la región de Valparaíso*.
- MINEDUC (2020). *Manual Portafolio Educación en Contextos de Encierro*. Ministerio de Educación.
- Mitchell, W. J. T. (1984). What Is an Image? *New Literary History*, 15(3), 503 - 537.
- Rangel, H. (2013). Educación contracorriente en las cárceles latinoamericanas. *Revista Educação & Realidade*, 38, 15-32.

- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes*, 1(3), 46-62.
- Robinson, J. y Billington, J. (2013). *An Evaluation of a Pilot Study of a Literature-Based Intervention with Women in Prison*. Centre for Research into Reading, information and Linguistic Systems.
- Ocampo-Gonzalez, A. y López-Andrada, C. (2020). Transformando los espacios de lectura. Una perspectiva crítica e inclusiva de las prácticas lectoras contemporáneas. *Educare*, 24.
- ONG Libroalegre (2015). *Guía para profesores Leer para escribir*. Ediciones Libroalegre.
- ONG Libroalegre (2023). *Guía para profesores "Leer te lleva lejos"*. Ediciones Libroalegre.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Piña, E. y Jeldes M. (2017). *Sistema Carcelario en Chile: Propuestas para avanzar hacia la mayor efectividad y reinserción*. Centro de Políticas Públicas UC/Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sequeiros, P. (2018). Cosas de mujeres: lectura y penitenciaría. Las prácticas lectoras en espacios penitenciarios: experiencias internacionales. En E. Rojas (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes*. Programa de Fomento para el Libro y la Lectura/Secretaría de Cultura, Dirección General de Publicaciones.
- Scarfó, F.J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, 36, 291-324.
- Vergara, M. y Reyes, J. (2021). *Mediación del libro álbum en contextos privativos de libertad: Aproximaciones para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Anexo 1

SI ME SENTIDO ASI POR QUE	AGO LA TONTA
AVIAN COSAS QUE VO SON	POR QUE ES MEJOR
SIGATAS DE MI	PARA EVITAR PROBLEMAS
PERO YO ME	CON MIS COMPAÑERA
JOSSELIN	A Y A LA

Jorge Aristimuno

Cuando era menor de edad, fumaba cigarros y solo por eso. Todo lo que pasaba en el barrio relacionado con delincuencia, lo había hecho yo. Ejemplo: si a alguien le robaban la bicicleta, todos suponían que yo la había robado.

Frey

Yo me siento
identificado con el relato
de la historia porque
yo cuando era muy
joven era bueno
para el copete. Por lo
mismo de que de beber
y me siento mejor

11.04.23
DISCRIMINACIÓN *ulises*

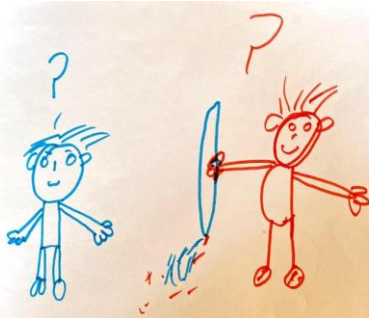
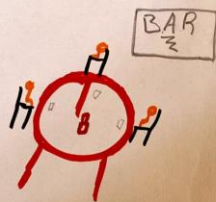
Yo como persona me he sentido
discriminado por la sociedad
Por ser un Res me he sentido
así en persona

Si me han discriminado por
apariencia de la vestimenta de las
Personas que han estado al lado mío
que yo siendo lo contrario una
persona trabajadora y
umilde

11-04-23

Yo me siento identificado con
el Hombre de la Casa porque en mi
ciudad mucha gente habla de mi
sin conocerme y porque soy beltracete
Pero con el pasar del tiempo yo le
demostrando que todo aquel que habla
de mi lo malo yo con acciones
me dedico a que me quieran y que
no hablen sin conocerme, ya que
yo soy buena persona y un muy
buen padre de Familia.

Me siento identificado con el hombre de la
Copa, me paso alguna vez una experiencia
similar donde yo salía a un café y tomaba
mi trago, y la gente me veía pero nunca
me preguntaron por qué lo hacía y la cruda
realidad era que me había separado
de mi esposa y me ponía a tomar en ese
tiempo y pensar todo lo que hice mal
o bien pero nunca me preguntaron porque lo
hacía los amigos solo querían divertirse
tomando y que yo les invite.



La marihuana para mí es remedio y a veces consu-
mía faloopa entonces la marihuana me calma.
Cuando me ven dicen "Ole, ese wesen anda fumando,
que no respeta" Yo me voy a la playa pero
no molestar a nadie, buscar mi espacio, donde
yo me siento bien.

Manuel



yo sí me siento como el Hombre de la
 CAJA me discrimina mi misma familia
 por el solo hecho que me gustan
 LAS MUJERES AVECES la gente
 juzga sin conocer a las personas
 GRACIAS A DIOS el día de Hoy
 YA NO SOY discriminada y Hago
 mi Condena Tranquila.



Yo Daniela Veliz ♥

Me he sentido y me refleja
 el Libro del Hombre de la caja

Ya que me han discriminado
 me han juzgado solo por mi
 apariencia solo mirandome

no saben lo que yo tengo en mi
 corazón mis valores y lo buena
 compañera que puedo ser y
 brindarles yo en lo que pueda
 ayudar al prójimo porque sale
 en la biblia Dios aborrece el
 pecado pero ama al pecador.

Amén Todos somos iguales
 no somos nadie
 para quien juzgar

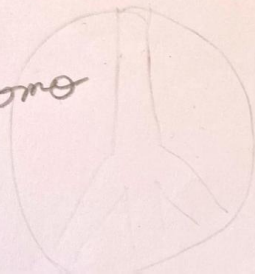
H. V

- En mi caso / me e dado cuenta
q' algunas personas te juzgan
sin conocer como q' eres de
lo peor como persona, al darte
cuenta lo q' hacia en la
calle vender mari... De eso
me di cuenta varios veces q'
te juzgaban como mala persona
o alguien peligroso. por lo
q' hacia. te dije vender un par
de cuete. Pero yo en lo personal
no me considero mala persona
soy queriendo con mi mamá e
hijos, hermanos y sobrinos y siempre
trato de aliviar cuando puedo

Muchas veces los personas
creen que la gente ve
malos como juzgan por las
apariencias y no roben
porque esa persona ve
bien y no roben la bendición
buena lo más probable mente
la necesidad es que hoy
mañana y siempre vea
bien y solo queda
asumir la vida que los
toca

Yo conozco un sujeto que
para en la esquina y todos
lo miran raro por que
FUMA MARIJUANA ^{PAZ} y

lo miran como
un bicho raro



UN AMIGO FUE DISCRIMINADO
POR SU VESTIMENTA siendo que el
ten: su CASA su familia y trabajo
AY MUCHA gente que se fija en
lo que trae puesto la persona

① Mi META cuando chico, era tener un bicicleta

② LA CONSEJUI con mucho ESFUERZO, Trabajando

③ Trabajando EN LA FERIA.



En el Año 2012 me propuse una meta la cual era llegar a Chile ya que en Realidad Soy de nacionalidad Colombiana, durante el año 2012 me esforce por ello. Trabaje fuertemente la verdad arriesgando mi vida varias veces. Pero Gracias a Dios pude Cumplir mi meta y hoy estamos aqui no en el lugar que me imaginaba estar pero estamos en Chile.

H. U

- Mira te cuento q' desde niño nunca supe bien q' queria ser de adulto - no sabia si ser doctor, chofer, carpintero, qofiter, nunca tuve claro q' ser en la vida adulta, solo daba vueltas en mi cabeza, que queria tener un rancho con aptos caballos y vacas, trabajar de ellos los animales, y ser mi propio jefe, gracias a Dios lo hice cumplir mi sueño ahora tengo mi parcela con muchos animales, caballos y vacas tambien soy mi propio jefe. Pero para ello hice muchas cosas = fui comerciante, barri calles, limpie baños, en contruccion pero trabajando legal no alcance para mis metas de tener comodo a la familia y a la vez cumplir mi sueño. entonces amperse a robar, traficar, contraron para

obtener el dinero suficiente para tener todo lo q' queria, como te cuento hice otras cosas tambien cuento q' trabaje, pero te digo q' legal no alcance y eso, ahora preso por todas mis acciones, igual forme este proceso. pero lo hice y lo ago ahora tengo mi bosque, parcelas, casas y aptos en la playa, eso no te cuento mas por q' escribiris toda la tarde

Mi meta es seguir superandome como persona y lograr cambiar el futuro desde del presente. Lograr subir mi conducta y lograr postular al CET.

Lograndolo es cumplir y respetar las normas y reglas del centro penitenciario de Quillota. Aunque este bajoneara, pensar que si no lo logro no podré acceder a un beneficio y irme a la calle y trabajar.

Una vez que lo logré porque se que lo lograré podre recuperar mi hijo e irme a vivir a Montreal, Canada donde mi familia me esta esperando para continuar mis estudios universitarios.

Mi sueño más grande es graduarme de abogada y ayudar a las personas que no tienen recursos y que por ser mas pobre no pueden acceder a una defensa judicial.

UNA DE MIS METAS FUE,
MI CASA. LO CONSEGUI CON
MI TRABAJO COMO PESCADOR Y
ROBANDO. Y HOY QUIERO PODER
LOGRAR TENER MI TERRENO Y
OTRA CASA, PARA CUANDO ESTE
MAS VIEJO, Y PODER MIRAR
EL MAR DESDE MI VENTANA
~~Y~~ JUNTO A MIS HIJOS
PERO, AHORA SOLO
TRABAJANDO, COMO
PESCADOR O VENDEDOR DE
PESCADO Y MARISCOS
HUGO OYANDO ARAYA
QUINTERO

Ulises Estrada
Yo tengo un Proposito es Recuperar
mi libertad y seguir en mi
vida Familiar y por eso
debo cumplir ciertos Requisitos
de este Recinto de conducta

Yo hago
Carpinteria, mi familia me apoya, me trae
los materiales y así haces conducta.
Tienes que tener apoyo familiar y
asistente social, para mostrarle al paco.
Aguantas humillaciones.

Desde pequeño me gusta la música a mi familia también crecimos en cosas ajenas por carencias económicas y siempre quise comprarle una casa a mi mamá ganando dinero haciendo música aun sigo escribiendo y de ad? no tomar mas caminos ilegales para lograr mis metas despues de mi detencion me motive mas para seguir haciendo musica cuando salga lo hago realidad.

Jeremy Gomez

Yo Le Contaria de esta historia por que Tambien Les suele pasar en la Vida Tradicional de algunas Personas.

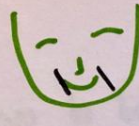
Es muy interesante por que es una historia donde se mesclan sentimientos.



De una pareja

Del amor

De que una se enoje mucho
se enoje porque no lo llevó
ingrato.



El libro se trata de una pareja de osos. Un día Fredo
decidió viajar sin preguntarle a Ema. El oso viajó sin
preguntarle nada y se fue. Después de un tiempo volvió
lleno de regalos.

Así mismo pasan los días y Ema tuvo la brillante
idea de también irse de viaje.

¡ Fredo quedó sorprendido !

Si tuvieras que contarle a alguien de qué trata esta historia.

¿Que le dirías?

R.- le contaría a mi ex pareja.

le diría que apesar de la distancia.
y en la situación que me encuentro
mis sentimientos. Son encontrados,

porque siento, Rabia, soledad, y que
aunque me este con migo igual la
extraño y me hace mucha falta.

!! y espero pronto volver a casa.
~

**HÁBITO LECTOR DEL ESTUDIANTADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DE LA UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR**

Josefa Antonia Viegas Guillem

Tutores: Santiago Yubero y Elisa Larrañaga (Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

En este trabajo se documentan y analizan los hábitos lectores del estudiantado de la Facultad de Ciencias y Humanidades en la Universidad de El Salvador desde cinco áreas: autopercepción lectora, comportamiento lector, acceso a la lectura, intereses lectores y contexto. El estudio se realizó a través del método cuantitativo donde se aplicó la técnica de cuestionario (una adaptación del aplicado por el CEPLI de la Universidad de Castilla La Mancha). Los resultados informan que el estudiantado posee las competencias precisas para la lectura y ofrece una imagen de lectores habituales, pero en su comportamiento lector se evidencia el poco interés general por la lectura de ocio. El soporte de lectura habitual es el digital. Se identifican rasgos diferenciados de género en relación con la autopercepción lectora, comportamiento lector e intereses lectores. En un contexto cotidiano y universitario que no favorece la lectura existe, sin embargo, un porcentaje pequeño de estudiantes lectores.

Palabras claves: lectura, hábito lector, preferencias de lectura, Universidad de El Salvador, estudiantes universitarios, El Salvador.

Abstract

This study examines reading behavior from five perspectives, including self-perception of reading, reading behavior, access to reading, reading interests, and context, among students at the University of El Salvador's Faculty of Sciences and Humanities. It was carried out using the quantitative method, where a questionnaire technique was applied (an adaptation of the one used by CEPLI at the University of Castilla La Mancha). The results reveal that the students have the skills needed for reading and provide a picture of habitual readers, but their reading habits don't necessarily reflect a general interest in leisure reading. Digital is typically used as a reading aid. Different gender traits are identified in relation to self-perception of reading, reading behavior, and reading interests. However, there is a small proportion of students that read in a daily and academic environment that does not support reading.

Keywords: reading, reading habits, reading preferences, University of El Salvador, university students, El Salvador.

Introducción

La Facultad de Ciencias y Humanidad de la Universidad de El Salvador está en proceso de cambio curricular de todos sus programas de estudio hacia una modernización mediante un enfoque por competencias que establezca una adecuación entre la formación profesional y el mundo laboral. (Bases, 2022). El eje “Idioma español” incluye la lectura junto con otras “habilidades básicas en el manejo del lenguaje” como “escribir, escuchar y hablar” y se definen como “la puerta de entrada para conocer todo lo que nos rodea (incluso las demás disciplinas) y para dar a conocer a quienes nos rodean. Sin estas habilidades básicas no se puede tener éxito en la vida social adulta”. (Bases, 2022). Por lo tanto, estos lineamientos son afines a la consideración de la lectura como imprescindible para el desarrollo profesional y se considera un eje articulador para el acceso a la información de las actividades básicas del aprendizaje junto con otros que se relacionan con la gestión de esa misma información.

En el entorno universitario salvadoreño es común encontrar en los Planes de Estudio, sobre todo en las carreras de Humanidades y de Ciencias Sociales, alguna asignatura en el ciclo inicial con un título que evoca la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura y escritura. Su enfoque está centrado en el recuerdo de reglas ortográficas y sintácticas y la escritura y reescritura de textos. Sigue estando muy lejos de la centralidad que el concepto de “alfabetización académica” le otorga a la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria y la importancia en ella de la lectura (Carlino, 2006, 2013; Morales y Cassany, 2008).

El concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013) o literacidad académica (Cassany, 2006), que llegó hace algo más de dos décadas al mundo latinoamericano desde la academia anglosajona, no ha alcanzado a tocar tierras salvadoreñas. La alfabetización académica “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2013, p. 17). Sin embargo, en el contexto salvadoreño, se aprecia la lectura como una herramienta que bien utilizada otorga el acceso a información (Bases, 2022). Como se aprecia, la lectura se concibe como un uso meramente instrumental y no tiene como finalidad abonar en una cultura de la lectura por ocio o por placer que garantice una cultura centrada en la lectura y los libros. Se suele comprender que el hábito lector se desarrolla durante la infancia a partir de diferentes estrategias y una vez conseguido se perpetúa en la edad adulta. Se asume, a su vez, que el estudiantado universitario tiene unos excelentes niveles y hábitos de lectura por el simple hecho de estar en la educación superior; sin embargo, por los resultados académicos y las apreciaciones del profesorado, se conoce que una gran proporción de éste tiene importantes dificultades de comprensión lectora. Es de considerar que esta situación ocurre en el espacio de formación superior vinculado a carreras como la filosofía, la

historia, las letras o el periodismo donde la lectura de libros y artículos de revistas constituye el vehículo fundamental de aprendizaje, pero también de difusión de los contenidos científicos. Aún así, no se documentan proyectos que abonen a la cultura lectora entre el alumnado universitario.

Estudios de hábitos lectores en El Salvador

La búsqueda de estudios acerca de hábitos lectores y lectura en El Salvador lleva a resultados bastante áridos. Los buscadores de información arrojan datos relacionados con las tradicionales tasas de alfabetización y apenas algunas encuestas e investigaciones parciales. El papel de la promoción a la lectura entre la juventud está referido como un derecho a la recreación en la Política Nacional de la Juventud (Política, 2011) así como en la Ley General de la Juventud (Ley, 2017).

La tasa de analfabetismo total para el año 2021 en este pequeño país de Centroamérica fue de 10%, con una diferencia importante entre el área urbana (6.8%) con respecto al ámbito rural (15.5%). Esta misma encuesta devela que el 2.4% de salvadoreñas y salvadoreños de la franja de edad de 19 a 29 años, manifiestan ser analfabetos (Encuesta, 2021).

En el año 2022 El Salvador participó por vez primera en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes que mide entre otros aspectos la lectura de estudiantes al final de su formación educativa media, esto es, de entre 15-16 años, pero a la fecha de escritura de este artículo (mayo 2023) no se habían dado a conocer los resultados de dichas pruebas (Formaciones Mined, 2021).

Una investigación realizada acerca de hábitos de lectura en el estudiantado universitario del Área Metropolitana de San Salvador de hace más de una década evidenciaba la apreciación positiva de leer en un 99.2%. Las razones para la lectura eran fundamentalmente instrumentales: para aprender y aumentar sus conocimientos; aunque, el 40.5% no había leído ningún libro en el último año y el 47.7% había leído de 1 a 3 libros (Hábitos, 2010). Además, ya era evidente el impacto de la búsqueda de información en el mundo de internet y la lectura digital. Sin embargo, este estudio no realizaba la diferenciación entre los hábitos lectores por placer y como herramienta de acceso a información para sus estudios.

En los últimos años se han celebrado diferentes congresos con una proyección nacional y centroamericana con sede en la Universidad Francisco Gavidia a propósito de diversas temáticas acerca del papel de la lectura y la transformación digital en el entorno universitario (Informe, 2016, 2019, 2022). Sin embargo, no se encuentran disponibles los resultados de los distintos estudios.

No obstante, existen evidencias para afirmar que los niveles de comprensión lectora entre las niñas y los niños son bajos, incluso en comparación con países del entorno centroamericano y que hábitos como la lectura en familia antes de dormir son un hecho remoto para las familias salvadoreñas (Rovira, 2021).

Están produciéndose diferentes iniciativas y proyectos, fundamentalmente en las escuelas, para que el aprendizaje de la lectura vaya más allá de la adquisición de estrategias de comprensión lectora, caminando hacia un verdadero hábito lector, fundamentalmente para el público infantil y con mayor o menor vinculación con los centros educativos y las familias, como parte de entidades estatales (Mined, 2020; Secretaría, 2023), como en proyectos de ONGs con apoyo internacional. (Entidad del Milenio, 2020; ConTextos, 2022). La mayor parte de ellas consideran como centro al público infantil cuando se inicia la lectura y el hábito lector.

Desde el 2011 se documentan diferentes planes de desarrollo lector por parte del Ministerio de Cultura (Betancur, 2019) y en la actualidad se está gestando un nuevo Plan Nacional de la Lectura. Estos aspectos nos informan de que están llegando al país nuevas ideas entorno a la promoción lectora y el renovado papel de las bibliotecas públicas en la ciudadanía, tal y como informan otros autores de la transformación de las bibliotecas públicas en verdaderos centros de innovación social a partir de los libros y la lectura (Sánchez-García y Yubero, 2015; Sánchez-García, 2017). El Salvador tiene una Red de Bibliotecas Públicas que cuenta con un total 34 de bibliotecas. Esto constituye una biblioteca por cada 193.584 habitantes, estando muy por debajo de los estándares iberoamericanos, y más específicamente centroamericanos (Betancur, 2019).

Este estudio pretende identificar los hábitos lectores del estudiantado de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la única universidad pública del país, la Universidad de El Salvador. Nuestra hipótesis es que la población universitaria de dicha facultad, compuesta por diversas formaciones en el ámbito de las Humanidades y Ciencias Sociales, tendría hábitos lectores instaurados. Esto debido a que a través de la competencia lectora y la competencia de la escritura se adquieren los conocimientos profesionales, así como se construyen los nuevos. Aunque, estudios referidos a otros contextos geográficos señalan que el alumnado universitario dista mucho de tener hábitos lectores instaurados (Castillo-Martínez et al, 2023; Guzmán-Simón y García Jiménez, 2017; Marucco, 2004; Martín Valdunciel, 2011, 2013; Yubero, Larrañaga y Pires, 2014; Yubero y Larrañaga, 2015).

En este sentido, el objetivo de este estudio es conocer los hábitos lectores del estudiantado universitario y analizar algunas de las motivaciones vinculadas a su comportamiento lector incluyendo su contexto.

Método

Participantes

Se tomaron en cuenta para el estudio los veinte programas diferentes que ofrece la Facultad de Ciencias y Humanidades, de la modalidad común (es decir, que no son considerados a distancia). No se tomaron en cuenta los programas de maestrías y doctorados. Los programas que facilita la Facultad abarcan un amplio espectro de formaciones y se organizan a partir de departamentos (Filosofía, Psicología, Letras, Periodismo, Idiomas, Ciencias de la Educación) y Escuelas (Ciencias Sociales y Artes Plásticas). En el momento en que se pasó la encuesta se estaba finalizando el Ciclo II o llamado ciclo par, que transcurre desde principios de agosto hasta mediados de diciembre, del año académico 2022. En estos programas habían realizado su inscripción un total de 6064 estudiantes de los cuales el 64.86% eran mujeres.

Es importante considerar que en el momento en que se realizó el estudio habían transcurrido prácticamente 3 años desde el inicio de la pandemia por COVID 19, desde marzo 2020 hasta diciembre 2022. Durante todo este tiempo la Facultad había estado impartiendo las clases desde una modalidad virtual con algunas clases presenciales.

En el estudio realizado participaron 857 estudiantes (constituye casi el 15% del alumnado total) procedentes de las distintas carreras de pregrado de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador. El 69% de la muestra es mujer. El promedio de edad de las personas participantes es de 24 años, con edades extremas desde los 18 años a los 62 años. Casi la mitad del estudiantado que contestó estaba estudiando en los primeros años de sus estudios universitarios (primer año: 28% y segundo año 21%). Mientras que el tercer año lo cursaba el 19%, el cuarto el 15%, el quinto año 14% y está egresado el 3% de los encuestados. Esta distribución refleja la realidad del contexto de estudio.

Instrumento

El formulario sobre hábitos lectores que se aplicó en el estudio consiste en 19 preguntas que indagan de forma cuantitativa o cualitativa cinco áreas sobre hábitos lectores. Están precedidas por preguntas acerca de información general: edad, sexo, carrera y año que cursan, así como su número de carnet asignado en la Universidad de El Salvador. A partir de la pregunta 2 acerca de la relación con la lectura se realizó un itinerario segmentado para quienes manifestaron su “Buena” o “Muy buena” relación con la lectura y otro para quienes su relación con la lectura es “Mala”, “Regular” o “Indiferente”.

El formulario aplicado es una adaptación del elaborado por el Centro de Estudio para la Promoción a la Lectura y Literatura Infantil para el análisis de los hábitos lectores en estudiantes universitarios (Elche y Yubero, 2019). Se realizaron adaptaciones para ajustar algunos giros del

lenguaje al contexto salvadoreño. Se añadieron algunas respuestas a las razones por las cuales no leen; y otras preguntas acerca de la procedencia de los libros de lectura y la influencia del contexto universitario en su hábito lector.

El cuestionario recoge información de cinco áreas de estudio:

- Autopercepción lectora: gusto lector, relación con la lectura y razones, nivel lector, actitud ante la lectura.
- Comportamiento lector: tiempo dedicado a la lectura voluntaria, número de libros leídos, periodo de lectura, tipología lectora.
- Acceso a la lectura: soporte de lectura, acceso a los libros.
- Intereses lectores: libro que están leyendo; interés por la lectura profesional, de actualidad y literaria.
- Contexto: familiar y universitario.

Procedimiento

El cuestionario sobre hábitos lectores se elaboró mediante el Formulario de *Google Forms* y se difundió por diferentes canales virtuales. Para ello se solicitó el apoyo del profesorado, de la Administración Académica y de algunas organizaciones estudiantiles de la Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador. El estudiantado contestó el Formulario de forma voluntaria.

Resultados

Autopercepción lectora

El estudiantado universitario informó que le gusta leer, con una media de 7.3, en una escala de 10 puntos, siendo ligeramente menor la media para los hombres (7.1) que para las mujeres (7.4). Es destacable que el 52% de las mujeres informó que le gusta leer entre 8 y 10 puntos. Para el mismo rango, el porcentaje es ligeramente menor en los hombres (44%). El mismo fenómeno se puede apreciar en el descriptivo modal, siendo 8 para ellas y 7 para ellos.

Respecto a su percepción de la relación con la lectura, el 59% del alumnado contestó tener una relación Muy buena y Buena. De igual manera, existe una leve diferencia por sexo, el 54% de ellos frente al 61% de ellas seleccionó estas opciones. En el extremo opuesto, el 41% del estudiantado contestó tener una relación con la lectura Indiferente, Regular o Mala. Y de nuevo, se aprecia una diferencia de género, ya que hay una menor proporción de mujeres (38%) que de hombres (47%).

Respecto a las razones de la relación con la lectura, para un tercio de alumnado con una relación negativa (mala, regular o indiferente) la razón principal es la falta de tiempo, casi 5

puntos mayor para las mujeres (34.6%) que para los hombres (29.8%). Otras razones, en orden de importancia, son: “No tengo acceso a libros en mi entorno”, “No me gusta leer”, “Los libros son muy caros”, “Es aburrido” y “No es para personas como yo” (tabla 1). Son interesantes las diferencias según género mostradas en las razones que justifican su relación con la lectura. “No es para personas como yo”, “Es aburrido” predominan en los hombres sobre las mujeres. En sentido inverso se muestran las razones de las mujeres, les parecen caros los libros y tienen poco acceso a los libros en su entorno.

Tabla 1. Razones de tener una relación negativa con la lectura (en porcentajes)

	Mujeres	Hombres	Total
Es aburrido	3.5	8.9	5
No me gusta leer	13.6	14.5	14
No tengo tiempo	34.6	29.8	33
No tengo acceso a libros en mi entorno	20.6	9.7	17
Los libros son muy caros	13.2	10.5	12
No es para personas como yo	1.3	4.0	2
Otro	13.2	22.6	16

Las razones de la relación con la lectura en los alumnos que valoraron su relación positivamente (Muy buena y buena) se dirigieron principalmente a “Aprendo” y “Me gusta”. Sin embargo, es necesario resaltar la existencia de matices de género importantes (tabla 2). Mientras que para que más de la mitad de los hombres la razón fundamental es aprender, la razón mayoritaria para las mujeres es que les gusta. De igual manera se desprende que otras razones están vinculadas a los hombres con una mayor instrumentalización de la lectura en su aprendizaje y conocimiento (mayor porcentaje en Me informo). Así como para las mujeres hasta 14 puntos más que los hombres leen porque se evaden de la realidad.

Tabla 2. Razones de tener una relación positiva con la lectura (en porcentajes)

	Mujeres	Hombres	Total
Me divierte	9	6	8
Me distraigo de la realidad	22	8	18
Aprendo	26	48	32
Me gusta	34	20	30
Me informo	6	14	8
Otras	3	3	3

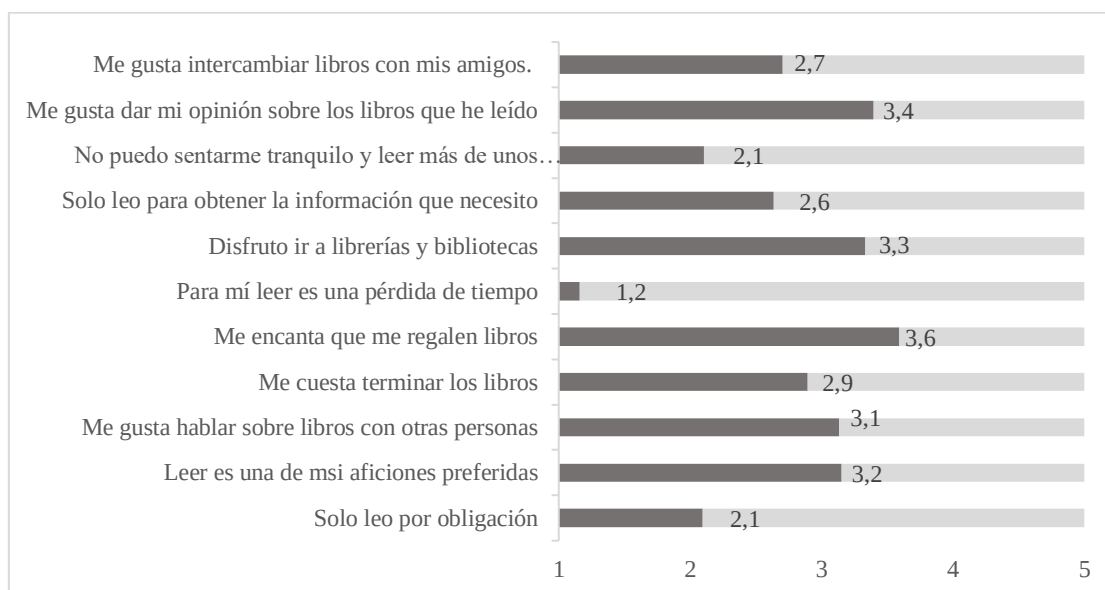
Segmentado el estudiantado que se identificó con una buena y muy buena relación con la lectura se observa que para la mayoría su percepción del nivel lector es “Normal” y “Bueno”. Aunque, en el caso de los estudiantes hombres para casi la mitad es “Bueno”, siendo más predominante “Normal” en el caso de las mujeres (tabla 3).

Tabla 3. Nivel lector del alumnado con buena y muy buena relación con la lectura (%)

	Sexo		Total
	Mujeres	Hombres	
Malo	0	1	0
Regular	9	6	9
Normal	43	39	41
Bueno	39	48	41
Muy bueno	9	6	9

En relación con los ítems actitudinales de la lectura, es decir la apreciación por la lectura de ocio (escala ascendente de 1 a 5), los resultados muestran claramente la utilidad de la lectura (gráfico 1). Para mí leer es una pérdida de tiempo ($M= 1.2$), en realidad la lectura es una herramienta para obtener información que se necesita ($M= 2.6$) y que su práctica lectora va un poco más allá de las clases (Solo leo por obligación, $M= 2.1$). Informan de que les resulta difícil sentarse a leer tranquilos ($M= 2.1$) y finalizar los libros ($M=2.9$). Aunque leer no es la principal afición de muchos estudiantes, no les interesa mucho ir a librerías y bibliotecas ($M= 3.3$) y que les regalen libros ($M= 3.6$).

Gráfico 1. Medias de los ítems actitudinales



Comportamiento lector

Segmentado el estudiantado universitario que manifiesta una “Muy buena” y “buena” relación con la lectura, el 18% informó que lee “Todos o casi todos los días”, aunque lo habitual es la lectura “Una o dos veces por semana”. En el otro extremo ningún porcentaje de estudiantes que “Nunca” leen y apenas un 3% “Casi nunca”. En este comportamiento lector más de la mitad de los hombres informan que dedican a la lectura voluntaria leyendo “Una o dos veces por semana”, once puntos por arriba de las mujeres (tabla 4).

Tabla 4. Tiempo dedicado a la lectura voluntaria del alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje

	Mujeres	Hombres	Total
Nunca	0	0	0
Casi nunca	3	3	3
alguna vez en el ciclo	10	7	9
Alguna vez al mes	26	16	23
Una o dos veces por semana	44	55	47
Todos o casi todos los días	18	19	18

Respecto al número de libros leídos de forma voluntaria en el último año, el 3% del estudiantado informa no haber leído ninguno. La gran mayoría de la población estudiantil ha leído entre 1 o 2 hasta 6 a 10 libros. En el extremo opuesto, se observa una diferencia significativa de género ya que el 6% de las mujeres leen de 16 a 20 libros por año frente al 1% de los hombres, de igual manera en la categoría de 21 a 50 libros, que se repite la relación de 6% de mujeres frente al 3% de los hombres. En la categoría más alta de “Más de 50”, la relación se invierte, pero con menor diferencia con el 2% de los hombres y el 1% de las mujeres.

Tabla 5. Número de libros leídos de forma voluntaria en el último año, alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje

	Mujeres	Hombres	Total
Ninguno	3	3	3
1 o 2	25	20	24
3 a 5	30	33	31
6 a 10	23	26	24
11 a 15	7	12	8

16 a 20	6	1	5
21 a 50	6	3	5
más de 50	1	2	2

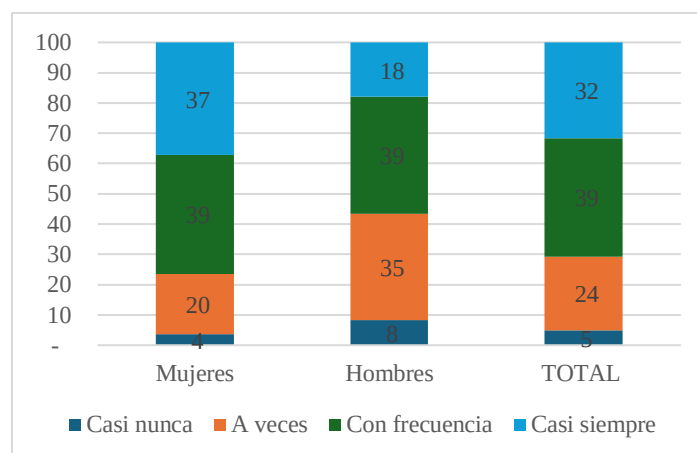
Respecto al periodo de lectura el estudiantado lee de forma similar “los Fines de semana”, “En vacaciones” y “Siempre”. Existe una diferencia genérica sustancial ya que las mujeres son lectoras sobre todo “En vacaciones”, mientras que los hombres lo son “Los fines de semana” y “Siempre” (tabla 7).

Tabla 6. Período de lectura voluntaria en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje

	Mujeres	Hombres	Total
No leo	1	2	2
Los fines de semana	30	37	32
En vacaciones	39	24	35
Siempre	30	37	32

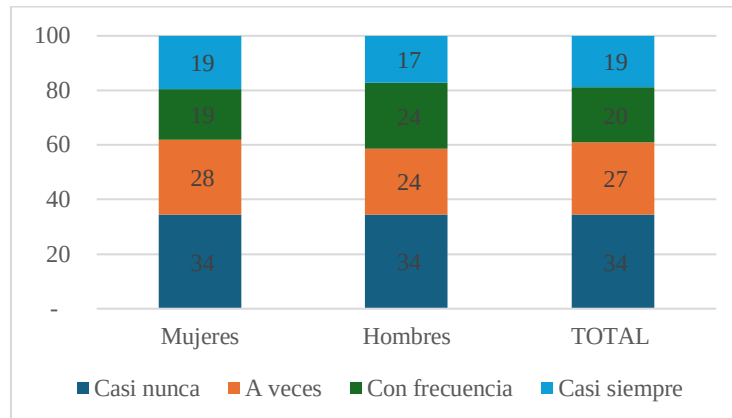
En referencia a la tipología lectora el rubro de ficción es el más leído por el estudiantado de la Facultad de Ciencias y Humanidades. Se aprecia una diferencia sustancial de género ya que un 37% de las mujeres leen “Casi siempre” esta tipología de lectura, en contraposición al 18% de los hombres (gráfico 2).

Gráfico 2. Tipología lectora: Ficción en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje



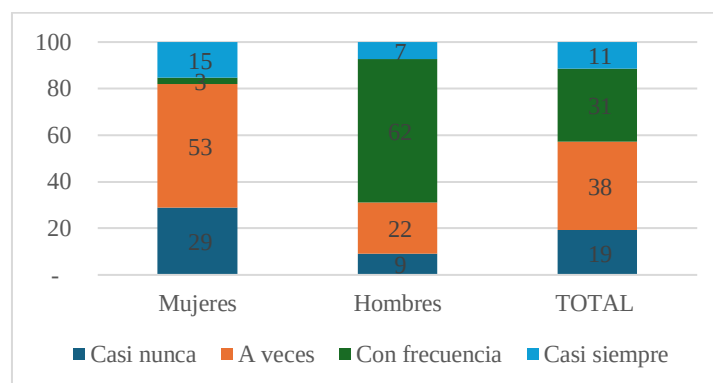
Los comics, la novela gráfica y el manga despiertan un interés relativo, además de que es el tipo de lectura que tiene similar distribución entre las frecuencias de lectura. No existen apenas diferencias entre hombres y mujeres en la lectura de cómics (gráfico 3).

Gráfico 3. Tipología lectora: cómics, novela gráfica y manga en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje



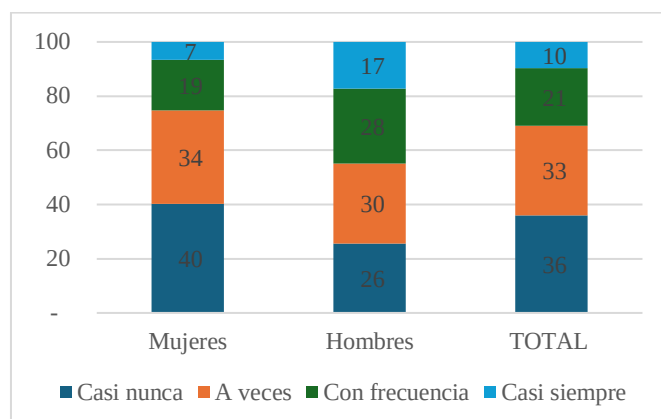
El género de No ficción es el que más diferencias por género expresa ya que es una opción de lectura para el 69% de los hombres quienes afirman leerlo “Con frecuencia” y “Casi siempre”, mientras que las mujeres expresan leerlo que “Casi nunca” y “A veces” (gráfico 4).

Gráfico 4. Tipología lectora: No ficción en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje



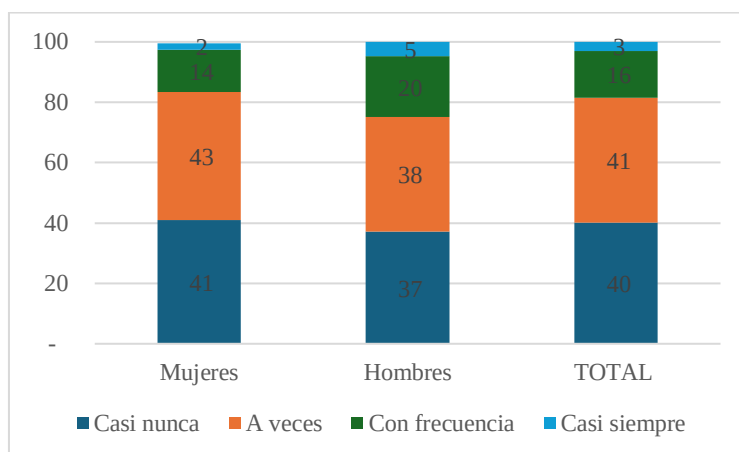
Más de un tercio del alumnado no lee “Casi nunca” prensa y otro tercio “A veces”. Se evidencia una variabilidad de género ya que el 40% de las mujeres “Casi nunca” lee prensa, 14 puntos arriba que los hombres. En el otro extremo también apreciamos esta diferenciación de género ya que “Casi siempre” la leen el 17% de los hombres, diez puntos arriba de sus compañeras (gráfico 5).

Gráfico 5. Tipología lectora: Prensa en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje



Las revistas es la tipología lectora menos leída por el estudiantado ya que hasta el 81% las lee “Casi nunca” y “A veces”. Se aprecia una leve diferencia entre hombres y mujeres ya que se interesan en su lectura unos puntos arriba los varones en un 5% “Casi siempre” frente al 2% femenino; 20% “Con frecuencia” en contraposición al 3% de preferencia femenina (gráfico 6).

Gráfico 6. Tipología lectora: Revistas en el alumnado con Buena o Muy buena relación con la lectura, en porcentaje



Acceso a la lectura

El estudiantado informa que lee habitualmente en formato digital “Alguna vez a la semana” y “Todos o casi todos los días”, frente al 1% que “Nunca” lo hacen. En el formato físico se observa la tendencia inversa (tabla 7).

Tabla 7. Tiempo y soporte de lectura, en porcentaje

Frecuencia	Soporte digital			Soporte físico		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Nunca	1	1	1	8	6	8
Alguna vez al mes	15	10	13	45	34	42
Alguna vez a la semana	34	36	34	33	41	35
Todos o casi todos los días	51	53	51	14	19	15

El estudiantado consigue mayoritariamente los libros en plataformas digitales gratuitas y, en menor medida, mediante compra de librerías nacionales. La compra de libros mediante plataforma digital es una opción minoritaria, aunque con una leve diferencia de género. El acceso a libros mediante el préstamo en bibliotecas lo realiza un porcentaje pequeño del alumnado. En el rubro “Otra” el estudiantado expresó opciones mixtas de acceso a los libros incluyendo la compra de libros usados (tabla 8).

Tabla 8. Acceso a los libros, en porcentaje

	Mujeres	Hombres	Total
En una biblioteca	1	3	2
Por Plataformas digitales previo pago	2	6	3
Por Plataformas digitales gratuitas	57	57	57
Préstamos o intercambio con amigos y familiares	11	6	9
Compra de libros en librerías del país	20	21	20
Compra de libros físicos en librerías internacionales	3	1	2
Otra	6	6	6

Intereses lectores

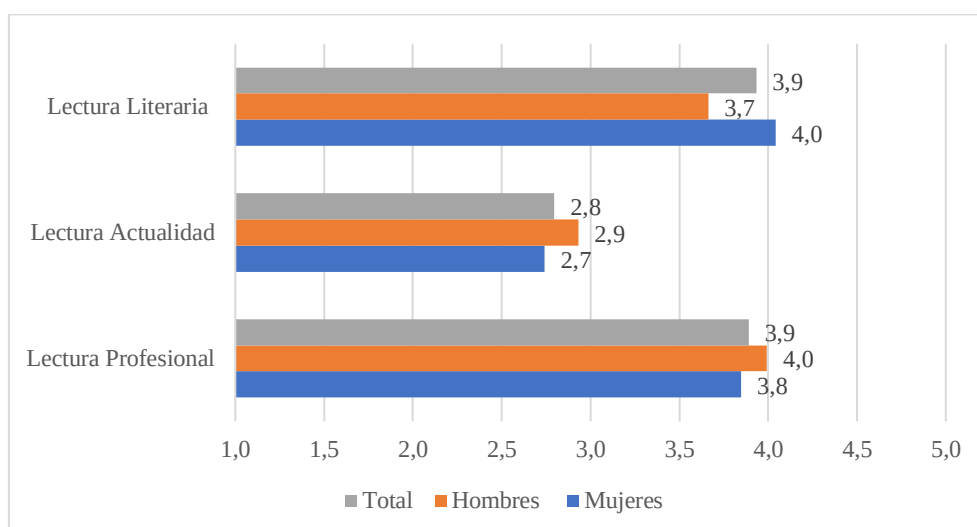
Al momento de contestar la encuesta el 55% del estudiantado estaba leyendo un libro, siendo la gran mayoría de ficción. Algunos de los títulos son infantiles y juveniles, de historia especializada en El Salvador, obras clásicas, religiosas y ensayos. Entre ellos se encuentran libros en el idioma francés e inglés. Los títulos más repetidos se muestran en la Tabla 9 y, como se observa, algunos de ellos parecen ser textos relacionados con el trabajo académico en sus aulas más que una lectura por placer.

Tabla 9. Libros leídos en el momento: títulos más repetidos

Título	Menciones
René Goscinny y Jean-Jacques Sempé. <i>Le petit Nicolas</i>	6
Reyna Grande. <i>Distance between us</i>	6
Dante Lighieri. <i>La Divina Comedia</i>	6
Jane Austen. <i>Orgullo y Prejuicio</i>	5
Antoine de Saint-Exupéry. <i>El Principito</i>	5
Peter Gould. <i>A peasant of El Salvador</i>	5
J.K. Rowling. <i>Harry Potter</i>	4
<i>Roman de Renart</i>	4
<i>La Biblia</i>	3
John Katzenbach. <i>El Psiconalista</i>	3
"El Pela" Gonzalo Romero. <i>Basta de amores de mierda</i>	3
Salvador Núñez. <i>En busca de la verdadera historia de El Salvador</i>	3

Las lecturas Literarias ($M= 3.9$) y Profesionales ($M= 3.9$) son las que despiertan más interés entre el alumnado universitario. Encontramos una leve diferencia entre hombres y mujeres, tres décimas por arriba para las féminas con preferencia por la literaria y dos décimas arriba por el interés en las lecturas profesionales para los hombres. En ambos rubros el descriptivo modal es 5. El interés más bajo lo tienen las lecturas de Actualidad, es decir, de prensa y noticias, ($M= 2.8$), al que se observa una leve diferencia genérica, con dos décimas arriba para los hombres ($M= 2.9$) con respecto de las mujeres ($M= 2.7$) El descriptivo modal para este rubro es 3 (gráfico 7).

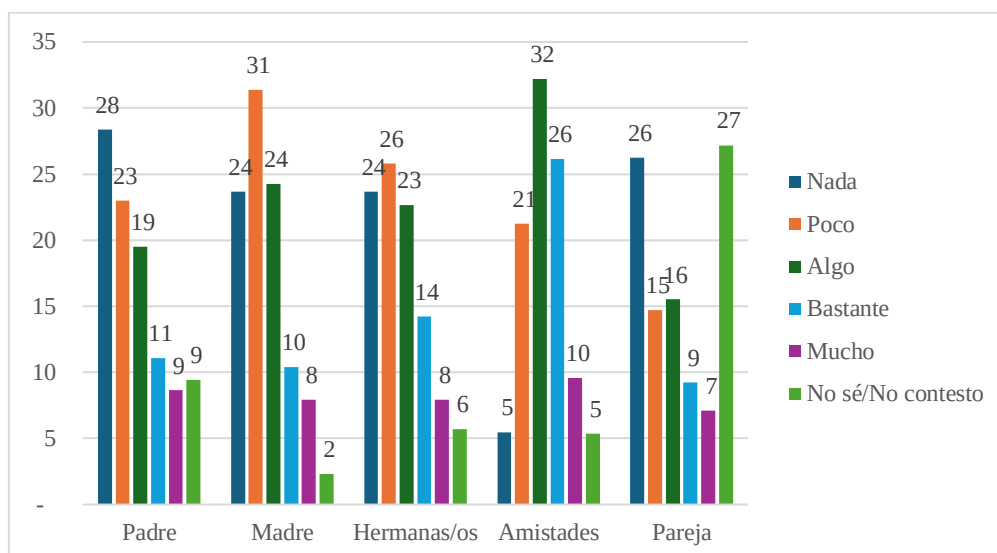
Gráfico 7. Medias de los ítems de intereses lectores



Contexto y lectura

El entorno familiar y cotidiano del estudiantado en su gran mayoría no es un contexto lector. El alumnado informa que sus madres leen “Nada”, “Poco” o “Algo”. Mientras que los padres leen algo más, hasta 9 puntos más que las madres. La situación es similar con las hermanas y hermanos. Interesante el dato del 26% de las parejas que no leen “Nada”, siendo la contestación más elevada “No sé/No contesto”. En el entorno se observa una diferencia notable con las amistades. En contraste a estos datos, existe una minoría del alumnado que sí tiene un entorno familiar y cotidiano lector (padres, madres y hermanos). Las amistades son mayoritariamente lectoras; este último dato es el porcentaje más alto en esta frecuencia lectora del contexto familiar. En contraposición a las parejas que únicamente alcanzan el 16% de los rubros de mayor frecuencia (gráfico 8).

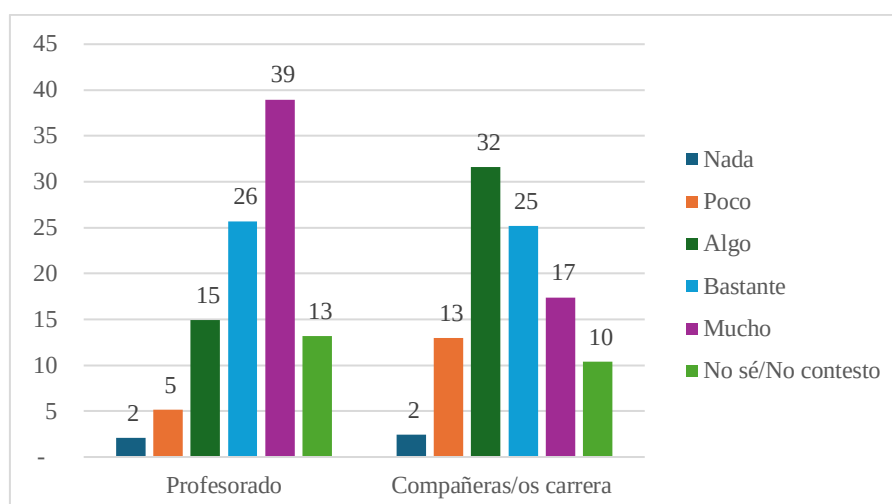
Gráfico 8. Frecuencia lectora en el contexto familiar, en porcentaje



El entorno universitario es, con diferencia, más lector que el familiar. La mayoría del alumnado considera que el profesorado lee Bastante y Mucho, siendo las personas más lectoras del entorno. Sin embargo, un 22% considera que sus docentes son poco lectores.

Los porcentajes encontrados a la frecuencia lectora de sus compañeras y compañeros es similar a las referidas a las amistades del gráfico anterior, salvo en el ítem de “Mucho” que es 7 puntos mayor (gráfico 9). Parece encontrarse una correspondencia entre compañeras y compañeros de carrera y las amistades.

Gráfico 9. Frecuencia lectora en el contexto universitario, en porcentaje



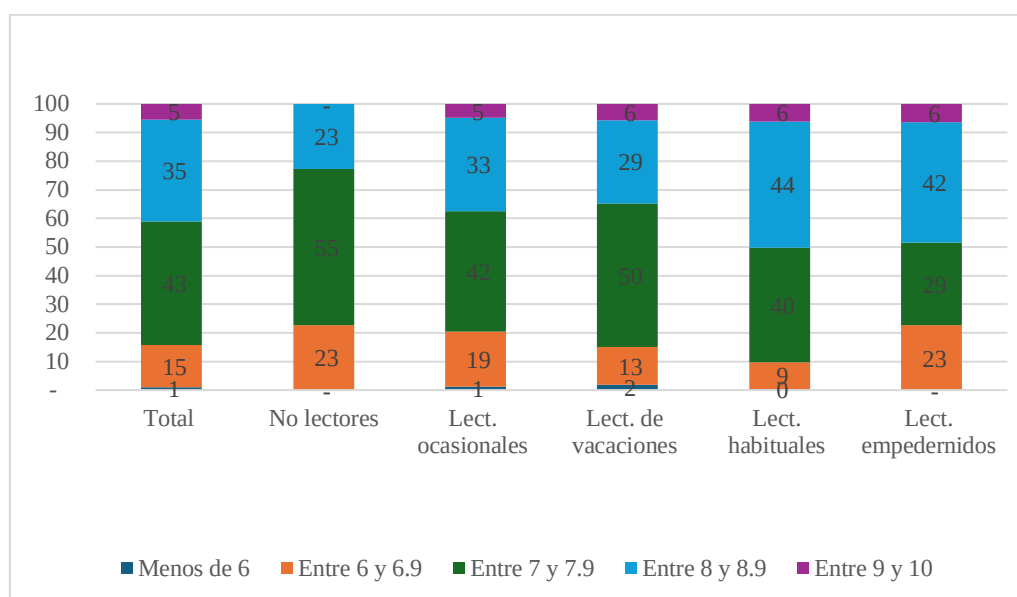
Para algo más de un tercio del estudiantado la estadía en la Universidad de El Salvador ha significado leer más; mientras que para casi la mitad no ha significado un cambio ya que manifiestan leer igual (40%) o porque eran ya lectores empedernidos (2%). Llama la atención que para un cuarto del estudiantado sus estudios universitarios han significado leer menos.

Se ha encontrado una correspondencia entre la tipología lectora y el promedio de notas del ciclo²⁷, estableciéndose que a mayor frecuencia lectora mejores resultados académicos. Casi un tercio del estudiantado “no lector” ha obtenido notas “entre 6 y 6.9”, la mitad “entre 7 y 7.9” y, además, no existen estudiantes en la excelencia académica de “Entre 9 y 10”, aunque tampoco en el rubro por debajo del aprobado, es decir, “menor de 6.0”. En el extremo contrario la mitad estudiantado que lee habitualmente se encuentra en los rangos superiores, esto es, “Entre 9 y 10” y “Entre 8 y 8.9”. Además, entre los lectores habituales estudiantes no se encuentran promedios por debajo del aprobado. Entre los lectores empedernidos, se hallan similitudes con los estudiantes de lectura habitual; pero sí se aprecia un cambio con respecto a estos en el intervalo de “Entre 6 y 6.9”, ya que alcanza hasta el 23%, en niveles similares a los “No lectores” (gráfico 10).

En cuanto a la apreciación de la lectura en relación al año cursado, en una escala ascendente del 1 al 10, el alumnado de Primer Año aprecia la lectura prácticamente un punto menos ($M= 7.2$) que el egresado ($M= 8.1$), siendo el más bajo el estudiantado de Segundo Año ($M= 6.9$). Le sigue en apreciación el alumnado que cursa Tercero ($M= 7.2$), a continuación, Quinto ($M= 7.4$) y, por último, Cuarto ($M= 7.7$).

²⁷ En la Universidad de El Salvador la nota de aprobado es de 6.0 puntos. Es un requisito egresar (finalizar todo el plan de estudios previo a la graduación) con una nota media global mínima de 7.0 puntos.

Gráfico 10. Relación entre tipología lectora y promedio de notas, en porcentaje



Discusión

El estudiantado de la Facultad de Ciencias y Humanidades considera importante la lectura, le parece que no es una pérdida de tiempo y no lee únicamente por obligación. Sin embargo, únicamente el 59% manifiesta tener una “Muy buena” y “Buena” relación con la lectura, e informa casi la mitad leer “Una o dos veces por semana” y una tercera parte “Alguna vez al mes”. Aunque la gran mayoría de la población estudiantil (79%) informa haber leído entre 1 o 2 hasta 6 a 10 libros. Al momento de pasar la encuesta el 45% no estaba leyendo ningún libro y, es de consideración que la mayoría de estos títulos se asocian de forma clara con lectura de clases.

Las diferencias encontradas en las razones para justificar una mala relación con la lectura podrían mostrar la influencia de la estereotipia de rasgos de género. Los hombres han señalado en mayor proporción que las mujeres que la lectura “No es para personas como yo” y que “Es aburrido”, lo que puede señalar que los hombres desprecian el tiempo de ocio dedicado a esta actividad, estando más dedicados a tareas de mayor reconocimiento social, como ser los proveedores económicos. Mientras que para las mujeres se evidencia que la mala relación con la lectura depende de factores contextuales externos a su propia decisión personal (libros más caros y el poco acceso de libros) alejados de los rasgos definitorios de género. De hecho, investigaciones previas han señalado que el hábito lector se puede vincular con una mayor sensibilidad y empatía, que definen la estereotipia de género femenina (Larrañaga et al., 2022). Estos aspectos se pueden evidenciar en que las razones aducidas para leer para los hombres están más asociados al aprendizaje y la adquisición de información en contraposición a las

mujeres que optan por la lectura por razones más de relación con su propia intimidad como distraerse de la realidad o el gusto personal.

El estudiantado aprecia la lectura más allá de su lado instrumental de acceso a la información útil para su formación profesional, sin embargo, no tiene prácticas habituales de lectura, e incluso algunos tienen dificultades para mantenerse quietos, en silencio y leer. Aunque es posible que algunos intercambien opiniones acerca de libros y lecturas que están realizando existe también en la tipología lectora una relación con los estereotipos de género. Las mujeres tienen mayor interés y leen con mayor frecuencia ficción mientras que los hombres prefieren la No ficción. De igual manera, el desinterés generalizado por la lectura de prensa y actualidad se agudiza en las mujeres.

El acceso a los libros de forma digital, y fundamentalmente, de plataformas gratuitas, ha desbancado a la lectura de los libros en soporte físico. Aunque manifiestan que les gusta asistir a bibliotecas, en realidad, están, de nuevo, ofreciendo una imagen positiva de su relación con la lectura ya que sólo el 2% accede a los libros a partir de una biblioteca. Este aspecto nos lleva a replantear las funciones que están cumpliendo las bibliotecas públicas en los hábitos lectores de la población (Betancur, 2019) y, en especial, el sistema bibliotecario de la Universidad de El Salvador. Si un 15% del estudiantado está leyendo libros en físico todos los días y su modo de acceso no es a través del sistema bibliotecario, cabe mencionar la necesidad de un replanteamiento serio en cuanto a su rol como facilitador de información, y por supuesto, como ente rector de la cultura de los libros y la lectura en la universidad.

La preferencia por la lectura digital, el uso de dispositivos y sus efectos en la comprensión de la información está fuera de los objetivos de esta investigación, sin embargo, puede ser objeto de estudio en el futuro.

Aunque no existen estudios acerca de los hábitos lectores de la población salvadoreña en general, los datos acerca del entorno cotidiano del estudiantado son demoledores: estamos ante una sociedad poco lectora. El estudiantado, además, selecciona sus parejas no expresamente por su relación con la lectura, aunque sí las amistades, que parecen tener similitud con sus compañeras y compañeros de clase.

El entorno universitario mantiene una relación ambivalente con la lectura. Por una parte, exige del alumnado altos niveles de lectura y de comprensión lectora para la formación profesional; pero por otro, no fomenta una cultura lectora. Esto se evidencia en la apreciación de la mayoría del estudiantado que informa que lee igual o menos que antes de llegar a la universidad. Sin embargo, las conclusiones muestran que, a mayor frecuencia lectora, por ocio y por placer, se obtienen mejores calificaciones. De igual manera, el estudiantado que cursa los últimos años manifiesta una mayor valoración cuantitativa de la lectura.

Por lo tanto, el estudio refleja la conceptualización de la lectura en el contexto universitario de El Salvador, así como de la sociedad salvadoreña; esto es, la preferencia por una lectura utilitaria e instrumental más allá de una cultura alrededor de libros y lectura. Todo ello a pesar de las evidencias que asocian la relación entre la competencia lectora con los hábitos lectores del estudiantado, es decir, con un comportamiento lector voluntario (Martín, 2013; Yubero y Larrañaga, 2015). Es más, existen evidencias para establecer no únicamente una relación positiva entre los hábitos lectores y el éxito académico, sino con una mayor satisfacción con el ocio y la vida, y una interrelación entre la lectura y diversos aspectos de personalidad para el éxito de la comprensión y otros aspectos de la literacidad crítica (Castillo-Martínez et al., 2023).

Sin embargo, es fundamental resaltar que existe un segmento de la población estudiantil universitaria que lee de forma habitual, que le interesan los libros, que les encanta hablar de sus lecturas con otras personas. En definitiva, un pequeño porcentaje del alumnado que, a pesar de las falencias de la red de bibliotecas públicas, del mismo sistema educativo y de una sociedad en general poco lectora, escogen y disfrutan la lectura. Este grupo de estudiantes está en un ambiente poco favorecedor para el mantenimiento de sus hábitos lectores, tanto en el entorno de la sociedad salvadoreña como del universitario en particular. Sería interesante en otro estudio encontrar los condicionantes que hacen posible que aún en un entorno poco lector existan lectores por ocio y por placer.

En la sociedad en la que nos encontramos es imprescindible la lectura, no sólo en su faceta utilitaria sino como la garantía de una ciudadanía crítica. Parece que en la Universidad de El Salvador se ha minusvalorado el papel de la lectura y la cultura lectora, considerando que esta es la única institución de carácter público se esperaría potenciar las competencias lectoras en su máximo nivel. Pero no sólo es un reto para la universidad, sino para la sociedad en su conjunto, lo que implica un replanteamiento de los objetivos del sistema educativo y de las políticas públicas educativas y culturales.

Referencias

- Betancur, A. (2019). *Diagnóstico y hoja de ruta de la Red de Bibliotecas Públicas de El Salvador*. Cerlalc.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Castillo-Martínez, I., Cerros, C., Glasserman-Morales, L. y Ramírez-Montoya, M. (2023). Academic literacy among the university students in Mexico and Spain: A holistic perspective. *Frontiers in Psychology*, 16(13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- ConTextos. (Ed) (2022). *Literacidad y bellas artes en bibliotecas*. <https://contextos.org/es/el-salvador-2/>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Entidad del Milenio [@EntidadMilenio] (2020, jul 3). *Foro virtual La apuesta de FOMILENIO II por la lectura dentro y fuera de las aulas* [Status update]. Facebook. <https://www.facebook.com/476019562571883/posts/1573141906192971/>
- Formaciones Mined [@INFODEISalvador] (2021, julio 12). *PISA 2022. ¡Por la juventud de El Salvador!* [Status update]. <https://www.youtube.com/watch?v=gLJp-0b9jvs>
- Gobierno de El Salvador (2011). *Política Nacional de Juventud*.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Hábitos de lectura en los jóvenes de bachillerato y universidades del Área Metropolitana de San Salvador*. (2010). San Salvador. Universidad José Matías Delgado. <https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/BIBLIOTECA%20VIRTUAL/LIBROS/E/ADUH0001093.pdf>
- Informe Primer Seminario Centroamericano de Lectura, Escritura y Oralidad en la Universidad "Interactuando en diferentes ecosistemas"*. (2022). San Salvador. Universidad Francisco Gavidia-RIUL. http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9755/1/Informe%20del%20Primer%20Seminario%20Centroamericano%20de%20Lectura%202021_UFG%20RIUL.pdf
- Informe Final Primer Encuentro Universitario: Lectores: cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. (2016). San Salvador. Universidad Francisco Gavidia-RIUL. http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9752/1/Informe%20del%201er%20Encuentro%20Universitario%202016_UFG%20RIUL.pdf
- Informe Final del Segundo Encuentro Universitario "La lectura y cambio generacional"*. (2019). San Salvador. Universidad Francisco Gavidia-RIUL. http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9753/1/Informe%20del%202do%20Encuentro%20Universitario%202019_UFG%20RIUL.pdf
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Larrañaga, E., Yubero, S., Rodríguez-Álvarez, J.M., Caride, J.A. y Gradaille, R. (2022). Lectura y género, ¿por qué leen más las chicas? En R. Navarro y E. Cortés (Comps.), *Habilidades comunicativas y didáctica de la L2* (pp. 89-96). Dykinson.
- Ley General de Juventud* (2017). San Salvador. Injuve. <https://injuve.gob.sv/wp-content/uploads/2020/09/LEY-GENERAL-DE-JUVENTUD-Y-SU-REGLAMENTO.pdf>
- Martín Valdunciel, M.E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe* 4.
- Martín Valdunciel, M.E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe* 8.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Lectura y Vida.

- Mined. (2020). *Centros educativos implementan el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y Escritura*. <https://www.mined.gob.sv/2020/01/23/centros-educativos-implementan-el-plan-nacional-de-fortalecimiento-de-la-lectura-y-escritura/>
- Ministerio de Gobernación (2021). *Encuesta de Hogares de propósitos múltiples*. https://www.bcr.gob.sv/documental/Inicio/vista/PUBLICACION_EHPM_2021.pdf
- Proyecto Sembrando Futuro. (2007). *Encuesta Nacional de Juventud. Resultados Generales*. IUDOP-UCA.
- Rosales Marte, M. (Coord.) (2010). *Hábitos de lectura en los jóvenes de bachillerato y universidades del área metropolitana de San Salvador*. Editorial Universidad José Matías Delgado.
<https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/BIBLIOTECA%20VIRTUAL/LIBROS/E/ADUH0001093.pdf>
- Rovira, C. (dir) (2021). ¿Y si no aprendo a leer? Un análisis del desempeño en lectura de la niñez salvadoreña y la desigualdad. *Cuadernos FES*, 6.
- Sánchez- García, S. (2017). Alfabetización y promoción lectora: el papel de las bibliotecas. En P. C. Cerrillo y S. Yubero (dirs.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 397-408). Cepli-UCLM (3ª edición).
- Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *El Profesional de la Información*, 24(2), 103-111.
<http://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Secretaría de Prensa de la Presidencia. (2023). *Presidente Nayib Bukele inaugura seis nuevos Centros Urbanos de Bienestar y Oportunidades para el desarrollo de las comunidades*. <https://www.presidencia.gob.sv/presidente-nayib-bukele-inaugura-seis-nuevos-centros-urbanos-de-bienestar-y-oportunidades-cubo-para-el-desarrollo-de-las-comunidades/>
- Solé, I. (2014). Alfabetización académica y lectura. En I. Ballano y I. Muñoz (coords.), *Escribir en un contexto académico* (pp. 35-52). Universidad de Deusto.
- Universidad de El Salvador (2022). *Bases Curriculares de la Facultad de Ciencias y Humanidades*. Documento sin publicar.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de la Información*, 24(6), 717-723.
<http://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.