Florida International University
FIU Digital Commons

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

6-2021

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio 2021. Vol. 1, No. 8

International Literacy Association

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal

Part of the Education Commons

Recommended Citation / Citación recomendada
International Literacy Association, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Junio 2021. Vol. 1, No. 8" (2021). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 8.
https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/8

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

Revista Electrónica

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Junio, 2021. Vol. 1, No. 8

Revista Electrónica
LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

Comité Científico

Elisa Bonilla Rius *BO·TH.mx*
MÉXICO
Daniel Cassany *Universita Pompeu Fabra*
ESPAÑA
Ana Lupita Chaves Salas *Asociación Costarricense Consejo de Lectura*
COSTA RICA
Amparo Clavijo Olarte *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*
COLOMBIA
Mônica Correia Baptista *Universidad Federal de Minas Gerais*
BRASIL
Silvana Gili *Consultora independiente*
BRASIL
Klency González Hernández *Universidad de la Habana*
CUBA
Ana Margarita Haché De Yunén *Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*
REPÚBLICA DOMINICANA
Gregorio Hernández Zamora *Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*
MÉXICO
María Beatriz Medina Simancas *Banco del Libro*
VENEZUELA
Inés Miret *Neturity*
ESPAÑA
Federico Navarro *Universidad O´Higgins*
CHILE
Hilda Esther Quintana Rivera *Universidad Interamericana*
PUERTO RICO
Ramón Salaberría *Especialista en Bibliotecas*
ESPAÑA y MÉXICO
María Helena Viana García *Sociedad de Dislexia del Uruguay*
URUGUAY
Karla Villaseñor Palma *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO
Virginia Zavala *Pontificia Universidad Católica del Perú*
PERÚ

Directora

Alma Carrasco Altamirano *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO

Coordinación Editorial

Rocío Brambila Limón *Consejo Puebla de Lectura*
MÉXICO
Edgar Córdova García *Programa Nacional de Lectura, Durango*
MÉXICO
Gabriela Hernández Aguirre *Universidad Pedagógica Nacional, Puebla*
MÉXICO
Guadalupe Huerta Morales *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
MÉXICO
René Ponce Carrillo *Consejo Puebla de Lectura*
MÉXICO
María Fernanda Varela Moroni *Secretaría de Educación Pública-Puebla*
MÉXICO

Integrantes del *Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura:*

Presidencia: Daniel Ramos García
México
Vicepresidencia: Liliana Montenegro de Olloqui
República Dominicana
Olga Núñez Terrazas
Bolivia
María Marta Camacho Álvarez
Costa Rica
Micaela Gómez
Nicaragua
Lourdes Herrera de Figueroa
Panamá
Raquel Villaseca Zevallos
Perú
Ruth Sáez Vega
Puerto Rico
Daniel Tort Silveira
Uruguay

Florida International University
FIU Digital Commons
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

08-2021
Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
Junio, 2021. Vol. 1, No. 8
ISSN: 2309-0006
Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura
International Literacy Association

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal
Part of the Education Commons

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

La *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* es una publicación del Comité Latinoamericano de la ILA para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA).
14 norte 1808. Barrio El Alto. C.P. 72000. Puebla, Pue., México.

Tel. +52 (22) 24049313.
Correo electrónico:
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

La *LED* está disponible en acceso abierto en la página: https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal. Su contenido puede ser usado gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios de la *LED* y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora:

Alma Carrasco Altamirano
alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx

Editora:

Verónica Macías Andere
vermaan@yahoo.com

Diseño:

Mara Edna Serrano Acuña
maraserrano@gmail.com
José Avellano
hola@joseavellano.com

CONTENIDO

Editorial . . . 6

Investigaciones y ensayos . . . 8

Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade . . . 10
Mônica Correia Baptista • Camila Petrovitch • Mariana Parreira Lara do Amaral

Revalorización del bibliotecario de fondo antiguo: competencias claves . . . 24
Jorge Luis Cota Romero • Pablo Palacios Duarte • Mara Edna Serrano Acuña

Propuestas desde la experiencia . . . 39

Oralidad, lectura y escritura en preescolar. Oportunidades de crecimiento para niñas y niños . . . 41
María Fernanda Varela Moroni

Una mirada desde las Bibliotecas . . . 52

Las bibliotecas que "pueblan" la vida de los mediadores de lectura . . . 54
Constanza Mekis

Reseñas . . . 67

Una historia que es y no es. Reseña de *la frontera indómita.* . . . 68
Lourdes Mazorra

WAC Clearinghouse ha lanzado este año la serie de publicaciones en español: *Intercambios Internacionales: América Latina.* . . . 73
Jaqueline Mata Santel

Otros Aportes . . . 75

¿Cómo te cuento un cuento? Potenciando capacidades lectoras, creativas y expresivas en educadoras de primera infancia . . . 77
Loli Estrada

¿Sala de espera o la sala de esperanza? . . . 84
María Anaid Olmedo Zamora

Infografía ¿Tu niñ@ no lee? . . . 93
Allisson Ileana Maltez Reyes • Laura Patricia Pizano Barragán

Convocatoria para publicar en esta revista . . . 94

EDITORIAL

El número 8 de la *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED)* corresponde al primer semestre del año 2021, año que recibimos con esperanza, deseando que mágicamente nos trajera algo muy distinto a 2020. Aunque el cambio no ha sido inmediato, hemos recuperado algunas actividades y espacios y hemos aprendido también a seguir en contacto a la distancia. El primer número de 2021 ofrece 6 artículos, dos reseñas y una infografía, representando a cinco países: Brasil, Chile, Cuba, México y Nicaragua.

En la primera sección, *Investigaciones y ensayos,* ofrecemos dos textos: el primero, en portugués, de Mônica Correia Baptista, Camila Petrovitch y Mariana Parreira Lara do Amaral, quienes ofrecen una reflexión argumentada de calidad de la literatura infantil que cree en la infancia frente a las tradiciones de literatura didáctica y moralizante, tradicionalmente usada en la escuela. Las autoras nos brindan criterios para el análisis y la selección de libros infantiles que pueden orientar el trabajo de selección en la escuela y la familia. En esta misma sección, Jorge Luis Cota Romero, Pablo Palacios Duarte y Mara Serrano Acuña nos ofrecen una investigación que documenta los retos profesionales de quien ocupa la función bibliotecaria en bibliotecas universitarias de fondos antiguos y nos llevan a conocer otras formas de organizar los servicios de uso de un acervo especializado. Proponen contribuir a la mejora, conservación y difusión de sus acervos y colocan el acento en la difusión para que otros lectores, además de los estudiosos, accedan a este material.

En la segunda sección, *Propuestas desde la experiencia,* María Fernanda Varela Moroni comparte su inspirador trabajo como maestra de preescolar y como una incansable promotora de lectura. Nos ofrece lo que ella ha hecho en el aula a lo largo de su labor docente y también, en específico, lo que ha hecho en tiempos de pandemia, en un contexto donde las nuevas tecnologías no están tan al alcance de niñas y niños, como en los espacios urbanos.

En *Una mirada desde las bibliotecas,* contamos con un texto imperdible, de la chilena Constanza Mekis, quien

nos muestra la experiencia de bibliotecas para distintos grupos de edad, nos permite visualizar las necesidades de estos espacios en el siglo XXI y nos ofrece características recomendables para que los mediadores culturales formen lectores plenos.

Lourdes Mazorra reseña un libro clásico, que sigue teniendo mucho qué decir: *La frontera indómita,* de Graciela Montes. Esta profesional cubana nos invita a leerlo, si no lo hemos hecho antes, o provoca releerlo, para encontrar nuevas puertas para el mundo imaginario. En esta revista aparece una nueva Serie WAC Clearinghouse de libros en español lanzada este primer semestre de 2021, que es presentada por Jaqueline Mata Santel para invitar a multiplicar conversaciones entre estudiosos de la escritura en educación media superior y superior y los autores de cuatro libros que ofrecen distintas perspectivas para abordar sus trabajos.

En la última sección, *Otros aportes,* contamos con dos textos y una infografía. El primero, de la nicaragüense Loli Estrada, quien comparte la experiencia de una capacitación sobre las interacciones pedagógicas durante la lectura de cuentos en el nivel maternal de un centro educativo, profundizando sobre la relación entre afectividad, lenguaje y cognición; y reconstruyendo las acciones didácticas para lograr un mejor balance entre el goce literario y el desarrollo cognitivo. El segundo texto de esta sección es de la mexicana María Anaid Olmedo Zamora, quien en su descripción nos traslada a un espacio hospitalario de paidopsiquiatría, donde ella demuestra el compromiso adquirido por niños y familiares a partir de la disponibilidad de acervo de calidad de literatura infantil y la presencia regular de una mediadora que les lee en voz alta. Niñas y niños que esperan a ser atendidos en su cita por un especialista de salud se encuentran por primera vez con los libros y la magia ocurre. El tercer aporte de esta sección lo constituye la infografía para invitar a leer de las mexicanas Alisson Ileana Maltez Reyes y Laura Patricia Pizano Barragán.

Nos veremos en unos meses, con el segundo número de 2021, esperando que, para ese momento, la pandemia ya no esté presente en nuestra vida cotidiana, pero que sus enseñanzas nos sigan acompañando.

.

Alma Carrasco Altamirano

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS

LIVROS DE LITERATURA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: A QUESTÃO DA QUALIDADE

EARLY CHILDHOOD LITERATURE BOOKS: THE QUESTION OF QUALITY

Mônica Correia Baptista[1] • Camila Petrovitch[2] • Mariana Parreira Lara do Amaral[3]

Resumo

Este artigo visa refletir sobre qualidade na literatura infantil, concebendo-a como arte e elencando critérios para análise e seleção de obras. Ressalta-se o compromisso da escola, bem como de políticas públicas na garantia do direito das crianças à literatura de qualidade e na sua formação como leitoras. Consideram-se obras de qualidade aquelas cujos elementos textuais, imagéticos e paratextuais possibilitam ampliação das experiências de seus leitores. Propõe-se uma análise comparativa entre obras de literatura infantil, visando refletir sobre aspectos de qualidade textual, gráfica e temática (Paiva, 2016) que se sobressaem. Com base no referencial teórico, apontam-se elementos para orientar as escolhas de livros literários por professoras, priorizando aqueles que valorizam a experiência estética e possibilitam ampliação da imaginação e contribuem para a formação das subjetividades infantis.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Crítica literária.

Abstract

This article aims at discussing quality in children's literature, conceiving it as art and listing criteria for the analysis and selection of books. The article highlights the school's commitment and the public policies into ensuring children's right to quality literature and formation as readers. Quality works are considered to be those whose textual, imagery and paratextual elements make it possible to expand the experiences of their readers. A comparative analysis of children's literature books is proposed, aiming to discuss aspects of textual, graphic and thematic quality (Paiva, 2016) that stand out. Based on the theoretical framework, it points out elements that can guide the choices of literary books by teachers, giving priority to those that value aesthetic experience and enable the expansion of imagination and the formation of children's subjectivities.

Keywords: Children's Literature; Childhood Education; Literary criticism.

[1] Professora da Faculdade de Educação da UFMG
[2] Estudante do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG
[3] Estudante do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG

Considerações Iniciais

Ao longo das últimas décadas, ainda que seja evidente, no Brasil, o salto qualitativo na produção de obras literárias para crianças, persiste a presença de livros de baixa qualidade textual e artística, em livrarias, bibliotecas e nas salas de aula. Via de regra, essas obras apresentam narrativas demasiadamente simples e despretensiosas, que ignoram as capacidades intelectuais e emocionais das crianças; contêm ilustrações estereotipadas, cujas imagens, redundantes e repetitivas, prescindem de autenticidade.

Somam-se, à questão da produção acima destacada, dificuldades nos processos de seleção das obras pelas professoras[4]. De um lado, são escassos os processos de escolha de acervos que contam com a participação das próprias docentes. Por outro lado, são igualmente escassos, nos cursos de formação inicial e continuada, conteúdos voltados para a formação das professoras como mediadoras e promotoras de leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas. Apenas para se ter uma ideia, Baptista, Machado e Belmiro (2015), em breve consulta a programas de ensino de cursos presenciais de Pedagogia, revelam que, em 39 universidades federais brasileiras investigadas, apenas 17 delas possuíam disciplinas obrigatórias de literatura, nas suas propostas curriculares ou nos seus respectivos planos de curso.

Ao problematizarmos os processos de seleção de livros para crianças, uma questão se coloca de maneira premente: o que consideramos como sendo livros infantis de qualidade?

De acordo com Corrêa (2008, p. 93), livros de qualidade são obras que "levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética". Martha (2011, p. 49) também argumenta que é a definição de um texto como arte que determina sua qualidade. Nas palavras da autora: "[...] o primeiro requisito da produção literária para crianças e jovens é que seja arte, literatura em sentido lato, cujo compromisso primeiro se manifeste com a iniciação da criança na experimentação do prazer estético".

Essa abordagem, que vincula a qualidade à construção artística do texto, é especialmente importante para contrapor uma noção pragmática da literatura, ainda bastante presente nas instituições escolares.

Tendo em vista a noção de que a literatura é arte e que, como tal, assume importância basilar na constituição das subjetividades, a discussão sobre os critérios empregados na seleção de obras literárias para crianças se faz urgente. Como escolher livros que contribuam para que os leitores mirins ampliem suas experiências, exercitando a alteridade e a empatia que a ficção literária, a poesia e outras formas de arte propiciam? Esse que, para Candido (2011), é um processo de humanização que se converte no desafio de fazer valer o direito inalienável de todo ser humano à fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis (Candido, 2011, p. 193).

Considerando a responsabilidade da escola em fomentar o prazer da criança pela leitura literária e a necessidade de formação continuada para a ampliação e ressignificação de saberes docentes, este texto visa refletir sobre qualidade na literatura infantil, elencando critérios para a análise e a seleção de obras para a infância.

Os Livros e a Formação do Leitor de Literatura

A presença de livros de literatura nas instituições brasileiras de Educação Infantil vinha se tornando algo cada vez mais corriqueiro, sobretudo em decorrência do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE[5]. De acordo com a proposta desse

[4]Ainda que se reconheça a existência de professores do sexo masculino, na educação infantil brasileira, sabese que mais de 96% das profissionais que atuam como docentes, nessa etapa da educação básica, são mulheres. Em consideração a esse fato, optamos pelo genérico feminino, de maneira que os homens se sintam incluídos sempre que, neste texto, forem mencionadas essas profissionais.

[5]O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, realizava a distribuição de obras de literatura, de pesquisa e de referência, para escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tanto para o ensino regular quanto para a educação de jovens e adultos.

Programa, as compras destinadas às creches e pré-escolas aconteciam a cada dois anos, tendo se iniciado em 2008. Ocorreram, assim, quatro processos de compra e distribuição de livros para a Educação Infantil – 2008, 2010, 2012 e 2014. Nesse interstício, entre 2008 e 2014, foram distribuídas 360 obras literárias para cada creche e pré-escola pública brasileira.

Em 2016, houve a interrupção do Programa e, em 2018, o governo federal redimensionou o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que passou a ser chamado PNLD 2018 Literário (Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI). Foram selecionadas, aproximadamente, 150 obras, das quais as instituições poderiam eleger 45, sendo 20 para turmas de creches e 25 para turmas de pré-escola.

No governo atual, mandato 2019/2022, por meio do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização, que, no seu inciso XI, do artigo 8º, estabelece-se que um dos programas, ações ou instrumento para implementação dessa Política deverá incentivar "[...] a produção e a edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia" (Brasil, 2019). Em 2020, o Edital 02/2020 convocou editoras de todo o Brasil para inscreverem obras de literatura infantil, obras didáticas para crianças e suas professoras e obras pedagógicas de preparação para alfabetização. Apesar de alterações significativas nos critérios de seleção das obras de literatura infantil, critérios esses comprometidos com uma concepção pragmática da literatura, importa ressaltar que o PNLD 2022 deu prosseguimento às políticas de compra e de distribuição de livros para as instituições de Educação Infantil.

Ainda que consideremos a importância das políticas do livro, sem as quais as obras literárias não chegariam às instituições escolares na quantidade e com a qualidade desejadas, sabemos que, além de assegurar a distribuição maciça de livros de maneira sistemática e ininterrupta, é fundamental que ela se faça acompanhar de um investimento na formação de mediadores de leitura. Bons mediadores devem reconhecer a qualidade dos livros para que possam atuar de maneira competente na formação do leitor de literatura.

Como vimos, oferecer literatura para crianças de zero a seis anos é proporcionar experiências artísticas importantes. Nesse sentido, não basta que o livro literário esteja endereçado às crianças. É preciso que ele seja capaz de despertar o encantamento e fomentar a imaginação. Reys (2010), ao afirmar a importância do contato das crianças, desde bem pequenas, com o livro, ressalta que essa aproximação deve ocorrer por meio de uma literatura infantil de qualidade, proporcionando a elas uma "fonte de nutrição" emocional e cognitiva, para que recorram a ferramentas mentais e simbólicas que as ajudem a organizar o fluxo caótico dos acontecimentos.

Os contatos frequentes com livros, em casa e na escola, mediados por adultos ou leitores mais experientes, contribuem para que, cada vez mais cedo, as crianças se desenvolvam como leitoras autônomas, compreendendo não apenas as formas de usar e manusear o livro, mas, sobretudo, arriscando construções de sentidos. Para que as crianças vivenciem uma formação leitora eficaz, é importante que, desde bem pequenas, tenham contato com livros de qualidade e participem de mediações literárias significativas. De acordo com Sánchez (2015), obras de qualidade suscitam nas crianças "perguntas e buscas de diversas respostas, participação fervorosa e ativa na construção pessoal de significados e rica troca de interpretações em um ambiente de emoções e descobertas."[6] (Sánchez, 2015, p.122, tradução nossa)

A defesa de que textos de qualidade pressupõem considerar as crianças como seres inteligentes e competentes encontra respaldo na afirmação de Fittipaldi (2008, p. 119) de que "as crianças têm visão crítica suficiente [...] para saber como estão consideradas, se estão tratando-as com condescendência ou com respeito e admiração por suas

[6] "Preguntas y búsqueda de diversas respuestas, ferviente y activa participación en la construcción personal de significados, y rico intercambio de interpretaciones en un ambiente de emociones y descubrimientos" (Sánchez, 2015, p. 122).

inteligências e sensibilidades." Por isso, um importante critério para orientar a seleção de obras literárias diz respeito à forma como o livro concebe as crianças. A obra aposta em uma visão de criança como ser potente, que suporta desafios e complexidades, ou, ao contrário, possui uma visão subestimada da infância, ao utilizar linguagem exageradamente infantilizada e textos dotados de explicações óbvias e modulações de comportamento?

Considerando o exposto, podemos nos perguntar como realizar escolhas de livros de literatura para crianças de zero a seis anos, garantindo a elas ampliação das suas experiências estéticas e colaborando com sua formação como leitoras de literatura.

Paiva (2016), ao destacar três aspectos a serem observados na avaliação de livros de literatura para crianças, nos ajuda a responder a essa indagação. Em primeiro lugar, a qualidade textual; em segundo lugar, a qualidade temática e, finalmente, o projeto gráfico. Importante destacar que, para se atingir a almejada qualidade, essas três dimensões precisam estar integradas em uma concepção ou proposta estética. Em uma análise de obras literárias, é a relação entre esses três aspectos que define a qualidade, como veremos a seguir.

A qualidade textual refere-se à estrutura da narrativa, verbal e/ou imagética e aos aspectos estéticos: o vocabulário, o estilo, o uso das figuras de linguagem, a construção dos personagens, a escolha do léxico e da sua ordenação nas frases. Ou seja, o livro deve ser composto por uma narrativa que faça sentido para a criança e desperte seu interesse e desejo pela história, sem menosprezar suas capacidades de interpretação.

O segundo aspecto refere-se à qualidade temática, que "se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível de conhecimento prévio que possuem" (Paiva, 2016, p.34). Para a pesquisadora, é importante pensar em temas que interessem às infâncias, e não a uma infância específica, moldada segundo as expectativas dos adultos.

Por fim, a qualidade gráfica se revela em um projeto editorial atraente, desafiador e enriquecedor, que articula a capa e contracapa, as ilustrações, os paratextos, as diferentes linguagens presentes e os demais recursos gráficos, brincando com as convenções. Essas qualidades se aplicam também ao caráter estético das ilustrações e do próprio objeto livro. Imagens desafiadoras, não padronizadas e não estereotipadas, mas sim originais, sugestivas, significativas, complexas são elementos essenciais para assegurar qualidade. Imagens que deixem espaço para que as crianças possam pensar, empreender reflexões, estabelecer conexões, divagar, imaginar e, com isso, transcender as próprias imagens que têm diante de seus olhos. (Borba & Mattos, 2011, p. 216)

Experimentando Critérios de Qualidade

Neste tópico, buscaremos ilustrar, por meio da comparação entre obras infantis, alguns elementos acima elencados. Essa comparação visa proporcionar uma reflexão sobre os aspectos de qualidade que se sobressaem, quando analisamos obras que se assemelham em algum aspecto. É importante ressaltar que não vislumbramos esgotar os critérios de análise, mas sim, apontar aspectos que possam orientar as escolhas de livros literários por professoras, embasadas no nosso referencial teórico.

Contos Clássicos: as Mil e uma Versões

São muitos os livros disponíveis no mercado que apresentam adaptações de contos clássicos. Dessa infinidade de ofertas, há uma parcela comprometida com a arte e a infância e outra na qual o interesse mercadológico se sobrepõe a esse compromisso. Para exemplificar, analisaremos duas edições do clássico *Chapeuzinho Vermelho,* nos seus aspectos textuais, imagéticos, e também em relação ao projeto gráfico.

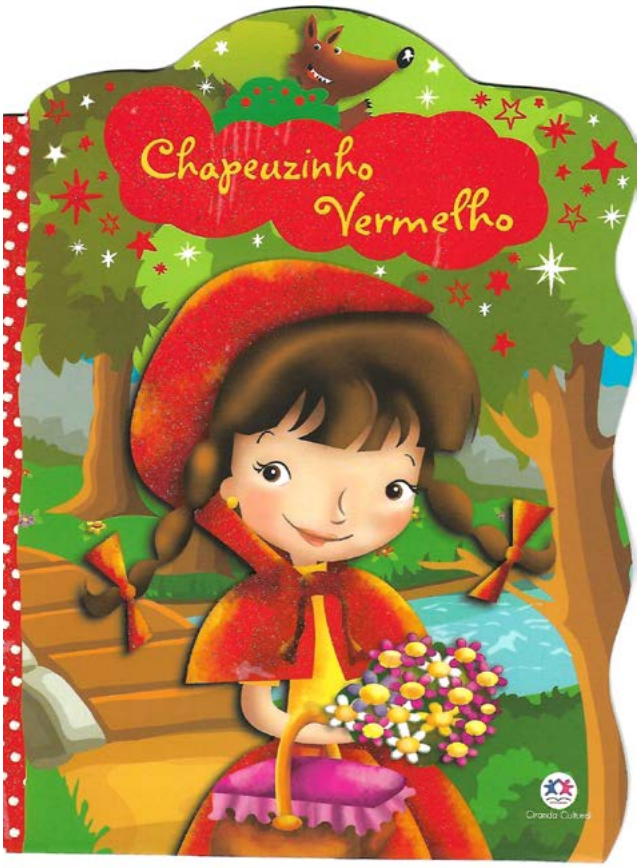


Fig. 2 Capa do livro Chapeuzinho Vermelho, editora Ciranda Cultural. 2018.

O primeiro livro, uma adaptação do conhecido clássico *Chapeuzinho Vermelho*, sem menção à autoria, foi publicado pela Editora Ciranda Cultural em 2018 e contém 16 páginas. A capa do livro traz, em destaque, uma representação colorida, com aplicações brilhantes nas partes em vermelho, da personagem *Chapeuzinho Vermelho*. Em segundo plano, mostra o caminho percorrido pela menina e parte do corpo do lobo, que se insinua, escondido entre as árvores da floresta. O livro possui um corte diferenciado nas bordas das folhas, o que vale tanto para a capa quanto para as folhas do miolo. Importante observar que esse formato, bastante utilizado em edições desse tipo, não dialoga com o conteúdo do livro, com a narrativa e, portanto, constituindo-se como mero detalhe.

Nessa publicação, texto verbal e ilustrações não mostram uma integração ou um diálogo que

Fig. 3 Páginas do livro Chapeuzinho Vermelho, da Editora Ciranda Cultural. 2018.

amplie a produção de sentidos em relação à conhecida história. O texto verbal, como se pode ver no exemplo abaixo[7], se atém a fatos da história, sem lançar mão de estruturas ou expressões de suspense, medo ou outras que possibilitariam à criança um maior envolvimento emocional ou afetivo com a narrativa. As ilustrações são compostas por imagens computadorizadas, sem investimento artístico, que reproduzem representações estereotipadas dos personagens. A composição é bem simples, e, apesar de contar com cores diversas, não explora tonalidades e efeitos de luz e sombra. A mesma imagem do lobo, com características e traços humanos, é usada para todas as cenas, com pequenas variações.

Embora saibamos que os contos tradicionais ou clássicos se alteram no seu percurso histórico de leituras – as versões de Perrault e dos irmãos Grimm atestam isso –, o modo como o texto clássico, nesse livro, não oferece elementos que façam dele uma adaptação que se aproxime de importantes versões que a antecederam ou de outras mais atuais. Inexpressivos do ponto de vista da linguagem, o texto e as ilustrações não desafiam a participação da criança na construção de sentidos. A experiência de estar só em uma floresta, em um mundo desconhecido, a necessidade de tomar decisões e assumir atitudes, os medos, as tensões que se criam no encontro da

7) "A menina se despediu de sua mãe e foi cantando em direção a casa de sua avó. No caminho, ela acabou se esquecendo de tudo o que sua mãe havia recomendado e, ao se deparar com lindas flores coloridas, pensou que também a sua avó pudesse gostar de recebê-las. Enquanto colhia as flores, o lobo mau apareceu."

criança com essa figura amedrontadora do lobo, e tantos outros elementos se apagam nessa narrativa, que afasta um envolvimento mais efetivo da criança e a faça deslocar-se para a situação ficcional.

Podemos supor que essa "higienização" tenha sido intencional, corroborando com a concepção de que as crianças devem ser protegidas, restringindo seu contato a narrativas consideradas leves, suaves e com finais felizes, sem que as personagens enfrentem, ao longo da narrativa, situações de conflito ou algum tipo de desconforto emocional.

Cabe ressaltar que este livro integra uma coleção de contos clássicos, na qual todas as demais publicações apresentam as mesmas características. Trata-se de um protótipo de adaptações de textos de contos tradicionais, que circulam no mercado e que se distanciam daquilo que nos esforçamos em definir como sendo uma literatura de qualidade.

Vejamos a seguir outra publicação do mesmo conto, *Chapeuzinho Vermelho*, que traz também *O príncipe-Rã ou Henrique de ferro*. O livro integra uma coleção publicada pela editora Ática, denominada Contos de Grimm, composta de 12 volumes. Segundo informa um dos textos da quarta capa, a coleção "[...] é uma seleção dos mais belos contos de fadas recolhidos da tradição popular alemã pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm". Também informa-se, no paratexto da quarta capa, que todos os volumes são ilustrados por Anastassija Archipowa, professora de artes e experiente ilustradora russa e, ainda, com textos em português de Maria Heloísa Penteado, consagrada autora brasileira de livros para crianças.

A qualidade da obra já se faz notar na capa, na qual se reproduz parte de uma das ilustrações contidas no miolo do livro. A imagem representa o momento em que Chapeuzinho se depara, na floresta, com o antagonista da história. Há elementos na ilustração que evidenciam sua originalidade e, por sua intensidade dramática, abre possibilidades significativas para os leitores. Desde os tons da floresta aos trajes da personagem principal, os elementos

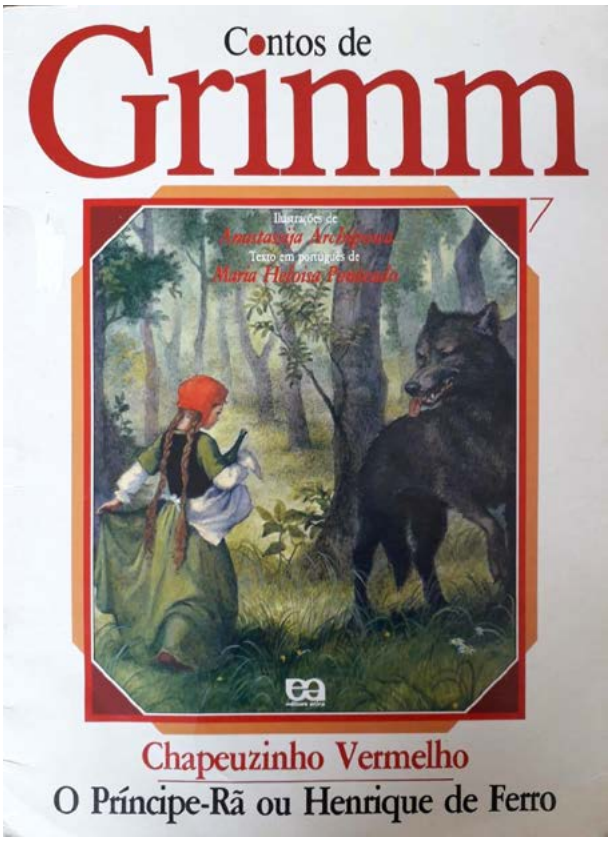
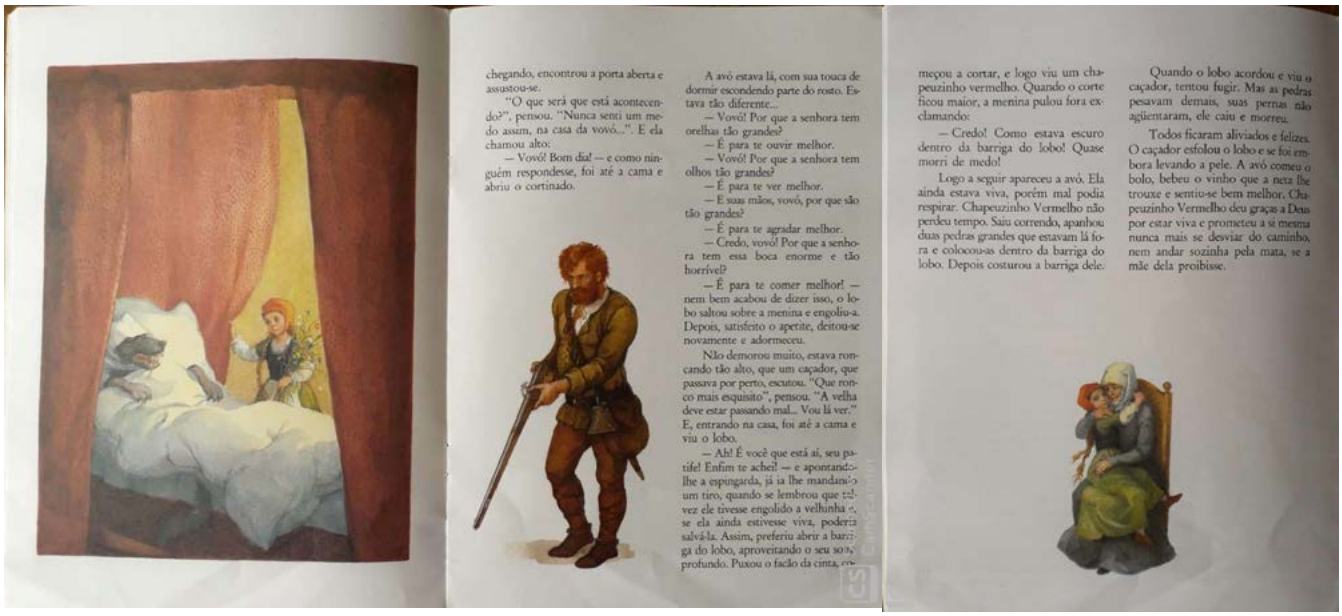


Fig. 4 – Capa do livro Chapeuzinho Vermelho/O príncipe-Rã ou Henrique de Ferro, da Editora Ática.

nos remetem ao momento histórico (início do século XIX) no qual os irmãos Grimm publicaram esse conto de tradição oral, corrente entre camponeses de toda a Europa desde tempos imemoriais. Ao lobo é assegurada sua condição de animal selvagem, sem antropomorfismos, opção que confere mais dramaticidade à ilustração. Com a boca semiaberta, a língua entre dentes, sua altura ultrapassando a da inocente criança para a qual ele lança seu olhar faminto, suscita, no leitor, a sensação de pavor que, como sabemos, permeará a narrativa. Enfim, há no encontro da menina com o lobo uma tensão que cada criança preencherá a sua maneira ao lidar com o perigo, o desconhecido, o medo.

O texto verbal não economiza os acontecimentos, nem tampouco simplifica expressões, assegurando ao pequeno leitor o contato com um léxico diversificado, diferente do discurso fático, do relato do cotidiano. Dessa forma, o texto verbal amplia as experiências estéticas do leitor, como pode ser comprovado no trecho a seguir:



chegando, encontrou a porta aberta e assustou-se.

"O que será que está acontecendo?", pensou. "Nunca senti um medo assim, na casa da vovó...". E ela chamou alto:

— Vovó! Bom dia! — e como ninguém respondesse, foi até a cama e abriu o cortinado.

A avó estava lá, com sua touca de dormir escondendo parte do rosto. Estava tão diferente...

— Vovó! Por que a senhora tem orelhas tão grandes?

— É para te ouvir melhor.

— Vovó! Por que a senhora tem olhos tão grandes?

— É para te ver melhor.

— E suas mãos, vovó, por que são tão grandes?

— É para te agradar melhor.

— Credo, vovó! Por que a senhora tem essa boca enorme e tão horrível?

— É para te comer melhor! — nem bem acabou de dizer isso, o lobo saltou sobre a menina e engoliu-a. Depois, satisfeito o apetite, deitou-se novamente e adormeceu.

Não demorou muito, estava roncando tão alto, que um caçador, que passava por perto, escutou. "Que ronco mais esquisito", pensou. "A velha deve estar passando mal... Vou lá ver." E, entrando na casa, foi até a cama e viu o lobo.

— Ah! É você que está aí, seu patife! Enfim te achei! — e apontando-lhe a espingarda, já ia lhe mandando um tiro, quando se lembrou que talvez ele tivesse engolido a velhinha e, se ela ainda estivesse viva, poderia salvá-la. Assim, preferiu abrir a barriga do lobo, aproveitando o seu sono profundo. Puxou o facão da cinta, começou a cortar, e logo viu um chapeuzinho vermelho. Quando o corte ficou maior, a menina pulou fora exclamando:

— Credo! Como estava escuro dentro da barriga do lobo! Quase morri de medo!

Logo a seguir apareceu a avó. Ela ainda estava viva, porém mal podia respirar. Chapeuzinho Vermelho não perdeu tempo. Saiu correndo, apanhou duas pedras grandes que estavam lá fora e colocou-as dentro da barriga do lobo. Depois costurou a barriga dele.

Quando o lobo acordou e viu o caçador, tentou fugir. Mas as pedras pesavam demais, suas pernas não agüentaram, ele caiu e morreu.

Todos ficaram aliviados e felizes. O caçador esfolou o lobo e se foi embora levando a pele. A avó comeu o bolo, bebeu o vinho que a neta lhe trouxe e sentiu-se bem melhor. Chapeuzinho Vermelho deu graças a Deus por estar viva e prometeu a si mesma nunca mais se desviar do caminho, nem andar sozinha pela mata, se a mãe dela proibisse.

Fig. 5 – Páginas do miolo do livro Chapeuzinho Vermelho/O príncipe-Rã ou Henrique de Ferro, da Editora Ática.

> *Chapeuzinho Vermelho* olhou para cima, viu o Sol piscando ao atravessar a irrequieta ramaria, fazendo cintilar as flores de tão variadas cores que havia por ali, e pensou: "A vovó bem que gostaria de ganhar um ramo de flores fresquinhas... vou colher algumas... ainda é cedo, tenho tempo de sobra... E, deixando o caminho, entrou na mata. Sempre que apanhava uma flor, avistava mais ao longe outra mais bonita, e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando pela floresta" (Penteado, 2004, p. 4).

O livro conta com um projeto gráfico simples (capa mole, papel offset, apenas 16 páginas), mas ao mesmo tempo esmerado. As relações entre as manchas de texto, os espaços em branco e as ilustrações constroem uma relação harmoniosa, que convida à apreciação e à leitura.

Finalmente, ainda em relação ao projeto gráfico, há que se destacar a importância dos elementos paratextuais para a formação dos pequenos leitores. Na quarta capa são veiculadas informações biográficas sobre autora e ilustradora. Conhecer o livro como um objeto cultural, saber identificar os elementos pré-textuais e pós-textuais, constituir um repertório autoral, que permita eleger preferências de autores, de ilustradores, de editoras são também requisitos para a constituição da autonomia da criança como leitora.

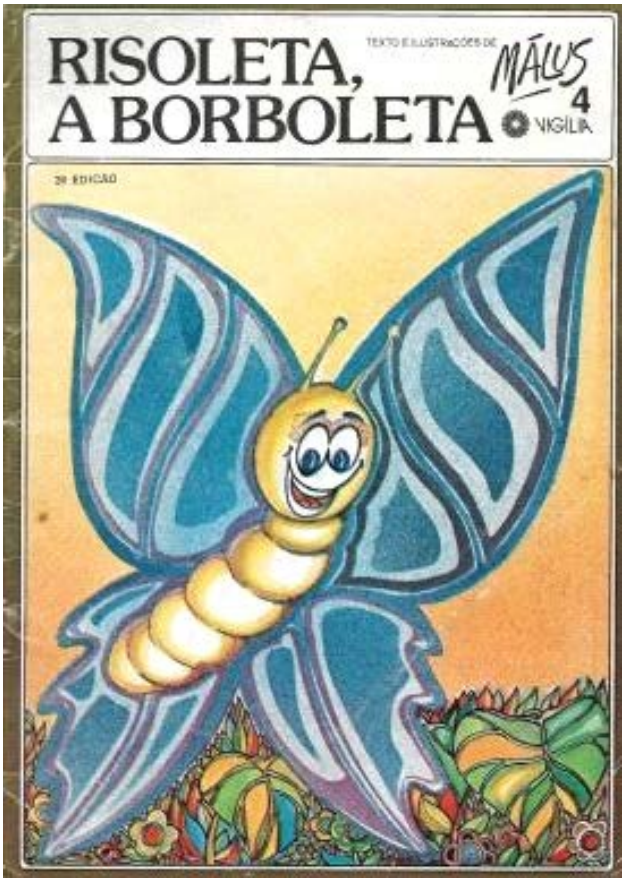


Fig. 6 – Capa do livro Risoleta, a Borboleta, escrito e ilustrado por MÁLUS, da editora Vigília, 1986.

A Metamorfose da Lagarta: Paradidático ou Literário?

A metamorfose pela qual passa a lagarta para se transformar em borboleta é um assunto recorrente na Educação Infantil. Muitas obras destinadas à infância abordam essa temática, que se revela como fonte de interesse constante das crianças pequenas, possivelmente pela identificação resultante das inúmeras mutações por que passam nessa fase da vida.

O livro *Risoleta, a borboleta,* da editora Vigília, tem texto e ilustrações de Málus, e foi publicado pela primeira vez, em Belo Horizonte, no ano de 1981. Em cores suaves, a capa traz a imagem da borboleta em um jardim, encabeçada pelo nome do livro, do autor e da editora. Não se observa, além da ideia de representação da personagem, nenhum outro elemento que suscite o interesse pela narrativa sobre *Risoleta, a borboleta*. O livro conta com 12 páginas e todas apresentam texto acompanhado de ilustração. As ilustrações do miolo são em preto e branco, contendo imagens de uma lagarta e de uma borboleta, que remetem às antigas matrizes mimeografadas, bastante presentes no universo escolar e, décadas passadas, feitas para colorir. Essas ilustrações ocupam invariavelmente uma única folha e ilustram aquilo que é relatado pelo texto verbal, sem acrescentar novos elementos ou ampliar significativamente as experiências estéticas do leitor

O livro narra o percurso de uma borboleta, que se inicia no ovo, preso a uma folha; continua com sua transformação em lagarta; se estende até a construção do casulo e finaliza-se com sua transformação em borboleta[8].

A obra *Risoleta, a Borboleta* é parte de uma coleção de cinco títulos, todos eles comercializados no mercado como livros de literatura. Entretanto, o que se percebe é o caráter didático presente na narrativa desse livro, assim como nos demais da

Fig. 7 – Páginas do livro Risoleta, a Borboleta

coleção. A diferença entre textos literários e textos didáticos pode ser melhor compreendida se nos apoiarmos nas formulações teóricas de Paulino (2003, p. 43). Ao se propor a descrever os diversos tipos de "narrativas que compõem os universos textuais infantis e juvenis", a pesquisadora assevera que toda narrativa traz uma "proposta básica de ação interlocutória". Tal proposta nem sempre aparece isoladamente em um texto, mas sim mesclada a outras, que convergem ao buscarem cumprir o propósito dominante do texto. Assim, as três propostas básicas de ação interlocutória das narrativas, identificadas por Paulino (2003), são a: pragmática, a ficcional e a informativa. A pesquisadora explica que as três propostas podem coexistir em um único texto, mas que, sempre haverá uma proposta básica, que faz confluir todas as outras com vistas a cumprir o propósito pretendido.

[8)] Texto das páginas da figura 7: 1) "Foi então que a larvinha descobriu que podia fabricar um fio parecido seda. E começou a tecer um ovo para se entocar nele." 2) "Teceu um ovo bonito e quentinho." 3) E dentro do ovo ficou, até que se cansou. - Ah, que saudade do sol, do céu, do verde e das flores! Eu vou é sair – ela falou. 4) "E saiu: mas bem diferente. Estava colorida. Tinha virado borboleta: *Risoleta, a borboleta.*"

No caso do livro *Risoleta, a Borboleta*, a proposta básica de ação interlocutória é a de veicular informações acerca do processo de metamorfose pelo qual passam as borboletas. Apesar de contar com uma narrativa ficcional, a mesma é utilizada apenas como recurso para se ensinar as fases de transformação desse inseto e não exatamente levar os seus leitores à fruição estética. Como esclarece Paulino (2003, p. 46), esse tipo de estratégia se configura em uma proposta pragmática de recepção, que assume uma "[...] atitude pedagogizante, pragmática, que tenta converter a narrativa artística em um artefato de utilidade imediata". Esse gênero, segundo a autora denominado paradidático, "[...] anula a experiência estética, trocando-a por outro tipo de interlocução escrita, que pode ser muito interessante para alguns professores e pedagogos, mas que afasta os jovens da proposta ficcional propriamente dita". *Risoleta, a Borboleta* é apenas aparentemente uma história, uma narrativa ficcional. Na verdade, trata-se de um texto que deixa pouca margem para o imaginário, para a fantasia, para a fruição do pequeno leitor.

Abordando o mesmo tema da metamorfose da lagarta, o livro *Uma Lagarta muito comilona*, de Eric Carle, da editora Callis, possui outra proposta estética. Podemos afirmar que este livro, lançado pela primeira vez em 1969 e tendo chegado ao Brasil apenas em 2012, é um clássico da literatura infantil. A versão lançada em 2019, em comemoração aos 50 anos da obra, possui 24 páginas cartonadas e formato pequeno (18cm x 12,7cm).

Fig. 8 – Capa do livro Uma Lagarta muito comilona, de Eric Carle, 2012.

Assim como *Risoleta, a Borboleta*, o livro *Uma lagarta muito comilona* narra o percurso de uma larva até se transformar em borboleta. Entretanto, essa metamorfose é explorada por meio de um projeto gráfico ousado, que conta com recortes diferenciados de páginas e com furos, que atravessam, ao longo da obra, ilustrações de frutas e outros alimentos, sugerindo o trajeto feito pela lagarta.

O projeto gráfico, criativo e arrojado, é atrativo para qualquer leitor, mas especialmente para os bebês, tanto por seu formato pequeno, que facilita seu manuseio, quanto pelo material cartonado, que permite explorações de crianças que se encontram em plena fase oral. A lagarta faminta parte em busca de comida. Na segunda-feira, atravessa mastigando uma maçã, mas continua com fome. Na terça-feira, atravessa mastigando

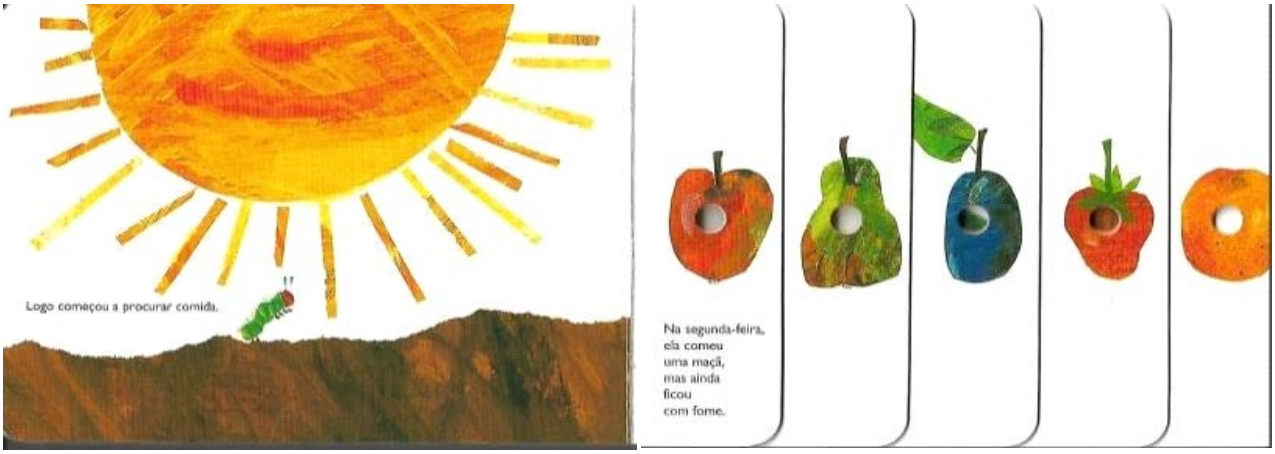


Fig. 9 – Páginas do livro Uma Lagarta muito comilona, de Eric Carle.

duas peras, mas continua faminta. Na quarta-feira, três ameixas; na quinta-feira, quatro morangos; na sexta-feira, cinco laranjas. Muito já se disse sobre o quanto a estrutura cumulativa, presente em histórias infantis, agrada aos mais pequenos. Rapidamente as crianças memorizam as sequências e se sentem seguras e confiantes para repetir incansavelmente as histórias. Essa repetição, longe de ser maçante, é plena de recriações e de apropriações, que serão fundamentais para a formação do pequeno leitor.

O projeto gráfico primoroso acrescido da delicadeza do texto são recursos que não apenas colaboram com as apropriações sobre o funcionamento das narrativas, mas sobretudo apoiam as crianças nas suas construções sobre os sentidos da vida.

> Nas palavras do autor:
>
> Meus amigos e editores têm se perguntado por que *Uma lagarta muito comilona* faz tanto sucesso. Levei muito tempo, mas acho que é um livro sobre esperança. As crianças precisam de esperança. Você, lagarta pequena e insignificante, pode virar uma bela borboleta e voar pelo mundo com seu talento. Um dia serei capaz disso? Sim, você será. Acho que esse é o apelo do livro. Eu deveria saber. Afinal, escrevi o livro[9].

Sobre valores humanos: abordagem moral ou literária?

Perpassando os discursos sociais, observa-se uma crescente preocupação com a formação do caráter das crianças via literatura. Atribui-se aos livros o poder de educar as crianças, tornando-as pessoas íntegras, respeitosas e em perfeita capacidade para o exercício da vida social. Vejamos a seguir duas publicações que nos ajudam a refletir sobre essa perspectiva.

A primeira publicação é o livro *O que cabe no meu mundo: Gratidão,* de Janayna Alves Brejo, editora Cedic, publicado em 2011. Na capa do livro, não constam indicações sobre os autores e ilustradores. Essas informações são veiculadas na segunda capa que traz a ficha catalográfica e também na quarta capa.

A obra integra uma coleção denominada *O que cabe no meu mundo*, sobre virtudes humanas. Além do título *Gratidão*, a coleção possui inúmeras outras publicações e, em todas elas o protagonista é sempre o mesmo personagem principal: um urso marrom, de jardineira azul e camisa vermelha.

É de se supor que as temáticas e suas respectivas abordagens tenham proporcionado grande sucesso de venda, pois, uma breve visita a sites de busca na internet revela três ou quatro coleções contendo dezenas de publicações cada uma, com títulos como: Bondade, Confiança, Cooperação, Dignidade, Disciplina, Entusiasmo, Ética, Sabedoria, Superação, Perdão, Generosidade e Educação. Uma das coleções se intitula "O que não cabe no meu mundo", com títulos como Rebeldia, Intolerância, Injustiça, Desigualdade etc. Talvez, no rastro do sucesso das primeiras coleções, essa inaugure nova onda de

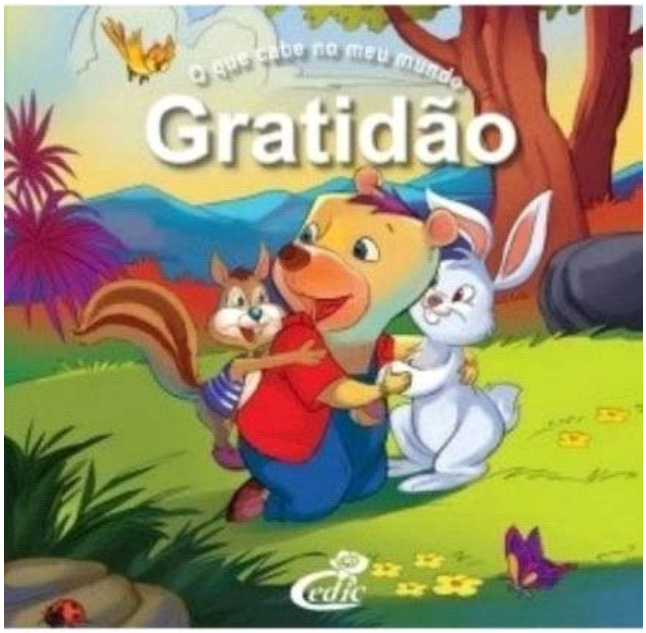


Fig. 14 – Capa do livro O que cabe no mundo: Gratidão, escrito por Janayna Alvez Brejo, da editora Bom Bom Book, 2011.

[9] Disponível em Leiturinha comemora 50 anos de Uma Lagarta Muito Comilona com Coleção de Livros especial | Blog Leiturinha Acesso em 18 de abril de 2020.

publicações que trabalharão com os antagonismos dos valores presentes nas primeiras coleções.

Na quarta capa do livro, além das informações sobre autoria, são reproduzidas as capas de outros nove títulos da coleção. Há ainda um texto explicando o que o sentimento de gratidão provoca e por que é fundamental ensiná-lo às crianças. Na quarta capa, consta ainda a seguinte frase dirigida aos familiares das crianças: "Ajude seu filho a aprender virtudes lendo divertidas histórias. Ao final do livro, você vai encontrar importantes conselhos escritos por um psicólogo". Esses textos, acrescidos do que se destina aos pais e educadores, elaborado por um psicólogo, revelam a preocupação central da publicação: operar mudanças de comportamento nos leitores, o que, como vimos acima, caracteriza a proposta pragmática, descrita por Paulino (2003, p. 43).

Essa proposta pragmática, ou proposta básica de ação interlocutória da narrativa, não se restringe aos textos direcionados aos mediadores, mas se faz presente também na composição da obra como um todo. O livro é um compilado de frases escritas em caixa alta sobre "ser grato", indicando diversas situações e prescrevendo como devemos agir em cada uma delas (sendo sempre gratos).

As ilustrações possuem traços estereotipados e apresentam uma visão unilateral da cena representada. As cores merecem uma discussão à parte. Qualquer que seja a cena retratada, são empregadas sempre as mesmas cores quentes, sem que haja uma preocupação com o momento psicológico dos personagens ou com o contexto narrado. Comportam-se como adereços meramente decorativos, desprovidos de autoria. Não se observa, por exemplo, um uso intencional de fatores tais como cor, luz e perspectiva na busca de se construir o drama narrativo. A ausência de propósito artístico remete à computação gráfica, o que de fato se confirma na referência bibliográfica da autoria das ilustrações, na qual consta a palavra Aadarsh, nome de uma empresa internacional especializada em serviços de publicação, impressão, animação[10]. O protagonista, um urso marrom, em quase todas as cenas apresenta a mesma face sempre sorridente, independentemente do enredo.

Livros como os dessa coleção coadunam-se com "a ideia de que literatura moral pode produzir bons cidadãos" (Tatar, 2004, p.11). Entretanto, literatura é arte e como tal deve provocar inquietações, detonar jogos de significações, excitar o imaginário, expandir experiências estéticas. Todos esses elementos pressupõem que o texto dê ao leitor liberdade para criar seus próprios sentidos. Isso não significa que não aprendemos sobre diferentes áreas do conhecimento humano quando lemos textos literários. Como afiança Barbosa:

> [...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é

Fig. 15 - Páginas do livro O que cabe no mundo: Gratidão, escrito por Janayna Alvez Brejo, da editora Cedic, 2011.

[10] Disponível em http://www.aadarsh.com/index.php Acesso em 17 de nov. 2019.

> História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. Então, entre esses níveis de representação da realidade e sua textualização, seu aparecimento enquanto literatura, há um intervalo – mas é um intervalo, como na música, muito pequeno e que é preciso ser muito rápido para perceber. (Barbosa, 1994, p. 23)

Sabemos que o processo de desenvolvimento moral das crianças é complexo, exige reflexão constante sobre suas ações e a dos outros com os quais se relaciona. A literatura cumpre um papel fundamental ao nos colocar, por meio de um processo de identificação, diante de relações com outros sujeitos e, assim, nos incitar a tomar posição, decidir, escolher, sem maniqueísmos

Vejamos a seguir como um texto, por meio de jogos lúdicos e da criação de espaços ficcionais, abre possibilidades para o pequeno leitor vivenciar a realidade ficcional de maneira desafiadora e criativa.

Vai, você consegue! é um livro de Ole Könnecke, com tradução de José Feres Sabino. Publicado pela editora Brinque-Book, foi lançado no Brasil em 2012. Assim como no caso de "Uma lagarta muito comilona", essa obra de 36 páginas possui capa dura, formato quadrado, em dimensões menores que o tradicional, adequado para as mãos dos pequenos leitores.

O livro narra a história de um pássaro chamado Breno, que vive o desafio de saltar (para voar?) do alto do galho de uma árvore. As ilustrações são delicadas, contendo traços simples e tons suaves. O humor trabalhado tanto no texto verbal quanto nas imagens, acrescido da alegria presente na relação entre os personagens – elementos sutis que perpassam a narrativa –, aproximam o leitor do universo infantil.

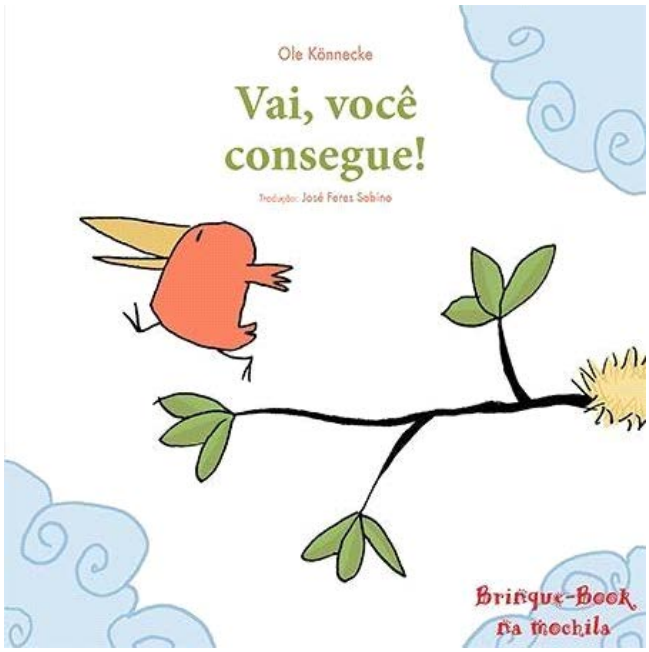


Fig. 16 – Capa do livro de Ole Könnecke, Vai, você consegue! publicado pela Brinque-Book, 2012.

A autenticidade das ilustrações, o diálogo entre o texto verbal e o imagético são elementos que contribuem para provocar surpresa e convidar o leitor a participar da construção de sentidos.

Fig. 17 - Páginas do livro de Ole Könnecke, Vai, você consegue! publicado pela Brinque-Book, 2012.

Acrescenta-se ainda a adequação do texto verbal, direto e curto, que contribui para manter o leitor interessado no mistério da narrativa. Breno conseguirá? O quê?

A sinopse do livro, presente na quarta capa, remete à temática da superação, da confiança em si e da perseverança: "Às vezes os desafios da vida parecem ser maiores do que nossa força e coragem. Nesse caso, só uma coisa ajuda: fechar os olhos e enfrentá-los. E quando então abrimos os olhos novamente, a vida de repente está muito mais bela".

O comportamento dos companheiros de Breno frente ao seu sucesso é exemplo de companheirismo e solidariedade. Entretanto, a harmoniosa relação imagem/texto verbal, o humor presente em ambos, a delicadeza das ilustrações, a composição da obra são os elementos que tornam possível a abordagem de uma temática relativa a valores humanos sem que se perca de vista o caráter literário da obra.

Considerações Finais

Ainda hoje uma "literatura" de cunho moral e didático se faz presente como ferramenta de disseminação de uma concepção de infância frágil, incompetente, desprovida de capacidade crítica, cujo comportamento precisa ser regulado e controlado por meio da inculcação de valores homogeneizantes. Sustenta-se uma pretensa ingenuidade infantil, com o argumento de que é preciso preservar a infância, evitando sua "contaminação" com as intempéries e vicissitudes do mundo adulto.

Esse tipo de livro visa a modelagem de comportamentos socialmente valorizados. Com esse propósito e a partir dessas perspectivas, encontram-se, no mercado editorial, livros repletos de informações e impregnados de explicações, porém, "faltosos daquilo que mais a infância necessita: metáforas e símbolos" (Brenman, 2013, p.144).

Em contraponto a esse tipo de produção estritamente instrucional e à concepção de infância nele imbuído, há que se conceber a literatura como fenômeno de criatividade, como arte e que, como tal, constitui um fim em si mesma.

A escola tem um importante papel na formação das crianças como apreciadoras da literatura como arte. Para tanto, é preciso que as crianças não apenas aprendam a selecionar livros, mas também a vivenciar a dimensão artística dos textos literários, a compreender os jogos propostos pelas narrativas e poesias e os elementos lúdicos e estéticos que os constituem.

Como esperamos ter demonstrado, uma seleção de livros de literatura infantil que contemple a dimensão artística na sua diversidade é uma das condições indispensáveis para se atingir esses objetivos. A aplicação de critérios de seleção, como buscamos evidenciar, é fundamental, quando se adota uma concepção de criança que respeita esses sujeitos em suas potencialidades.

Para finalizar, ensinar crianças a gostar de literatura é mostrar a elas o quanto as histórias e poemas podem ajudar a compreender e a viver a vida em toda a sua plenitude. E isso se aplica a qualquer criança, desde a mais tenra idade. Todas elas têm direito à literatura, e são capazes de desfrutar dos processos criativos, das construções simbólicas e de sentidos para a compreensão da existência humana – cada uma à sua maneira.

Referências

Baptista, M. C., Belmiro, C. A. & Machado, M. Z. V. (2015). *Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade.* (vol. 33, no. 1), Curitiba: Perspectiva.

Barbosa, J. A. (1994). *Literatura Nunca é Apenas Literatura.* São Paulo: FTD.

Borba, Â. M. & Mattos, M. S. de (2011). A leitura do livro de imagem com crianças de 0 a 6 anos: um convite à narrativa e à imaginação. In: Gonçalves, A. V. & Pinheiro, A. S. (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente.* (1ª ed.) Campinas: Mercado de Letras, 205-225.

Brasil. (2018). *Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário.*

Brasil. (2019) *Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 Acesso em: 18 de abril de 2020.

Brasil (2020) *Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022.*

Brejo, J. A. (2011). *O que cabe no mundo: Gratidão.* Belo Horizonte: Cedic.

Brenman, I. (2013). *A condenação de Emília: o politicamente correto na educação infantil.* Belo Horizonte: Aletria.

Candido, A. (2011). O direito à literatura. In: _____. -. *Vários Escritos.* (5ª ed). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

Carle, E. (2012). *Uma Lagarta muito comilona.* São Paulo: Callis.

Chapeuzinho Vermelho. (2018). Jandira: Ciranda Cultural.

Corrêa, H. T. (2008). Qualidade estética em obras para crianças. In: Paiva, A. & Soares, M. (orgs.). *Literatura Infantil: políticas e concepções.* Belo Horizonte: Autêntica.

Fittipaldi, C. (2008). O que é uma imagem narrativa? In: Oliveira, I. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.* São Paulo: DCL.

Könnecke, O. (2012). *Vai, você consegue!* São Paulo: Brinque-Book.

Piffer, P. (2019). *Leiturinha comemora 50 anos de Uma Lagarta Muito Comilona com Coleção de Livros especial. Blog da Leiturinha.* Disponível em https://leiturinha.com.br/blog/leiturinha-comemora-50-anos-de-uma-lagarta-muito-comilona-com-colecao-de-livros-especial/ Acesso em: 18 de abril de 2020.

Málus. (1986) *Risoleta, a Borboleta*. Belo Horizonte: Vigília.

Martha, A. Á. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura? In: Oliveira, I. (org.). (2011). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o educador*. São Paulo: DCL, 47-64.

Paiva, A. (2016). *Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Livros infantis: acervos, espaços e mediações.* Brasília, 13-49.

Paulino, G. (2003) Diversidade de narrativas. In: Paiva, A. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade. O Jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 39-59.

Penteado, M. H. & Archipowa, A. (1992). *Chapeuzinho Vermelho/O príncipe-Rã ou Henrique de Ferro*. Coleção Contos de Grimm. São Paulo: Ática.

Reyes, Y. (2010). *A casa imaginária: leitura e escrita na primeira infância.* São Paulo: Global.

Sánchez, E. S. C. (2015). Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la Educación Infantil. In: BRASIL. *Literatura na Educação Infantil: Acervos, espaços e mediações.* Brasília: MEC, 2015.

Tatar, M. (2004). *Contos de fadas.* Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

• • •

Artículo recibido: 29 de Marzo de 2021
Dictaminado: 14 de Abril de 2021
Aceptado: 21 de Abril de 2021

REVALORIZACIÓN DEL BIBLIOTECARIO DE FONDO ANTIGUO: COMPETENCIAS CLAVES

OLD FUND LIBRARIAN REVALUATION: KEY COMPETENCES

Jorge Luis Cota Romero[11] • Pablo Palacios Duarte[12] • Mara Edna Serrano Acuña[13]

Resumen

Esta investigación es una aproximación para determinar las competencias del bibliotecario de fondo antiguo. Utilizando el método "Delphi", recopilamos el conocimiento de especialistas. Nuestro hallazgo es que el bibliotecario con colecciones antiguas requiere, para su desempeño, ciertos conocimientos y habilidades especializadas, competencias clave que subyacen en la práctica profesional y las intervenciones formativas, en analogía con las normas hombre-ciencia: universalidad, comunismo y desinterés.

Palabras clave: Capital Humano, Competencias profesionales, Biblioteca, Fondo antiguo, Bibliotecario.

Abstract

This research is an approximation to determine the competencies of the ancient background librarian. Using the "Delphi" method, collect the knowledge of specialists. Our finding is the librarian with old collections require for their performance certain specialized knowledge and skills, such key competencies that underlie professional practice and training interventions, in analogy with man-science norms: universality, communism, and disinterest.

Key words: Human Capital, Librarian, Old Fund Library, KSAO, Library Competencies

[11] Bibliotecario y Graduado de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
[12] Profesor investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
[13] Profesora investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Introducción

El rol desempeñado por la biblioteca, así como los servicios que ofrece, desde el momento de su creación y en su largo devenir en el tiempo, recibe críticas por parte de sus usuarios: estudiantes, investigadores y profesionales de la información y comunicación. Suaiden (2018) reflexiona que las bibliotecas,

> han sido muy cuestionadas ya que se pensaba que su función principal se centraba en almacenar libros y que las mismas no podrían colaborar al desarrollo de la sociedad actual. Con el advenimiento de la sociedad de la información surgieron nuevos desafíos como la transformación de lo impreso a lo digital, la formación del público lector y la necesidad de tener nuevos conocimientos y competencias para superar esos desafíos. (p. 1137)

Los desafíos de la biblioteca son acelerados por el crecimiento exponencial de conocimiento y demanda de él desde el siglo XXI. Innumerables trabajos abordan el tema, desde su taxonomía a las bibliotecas, hasta la conceptualización de las competencias profesionales (Orera, 2000; Pedraza, 2014; Gordillo, 2017; Suaiden, 2018; Sebastián, López, Cardama & García, 2018; Pineda, 2019). El rol de las bibliotecas no es solo el de conservar, preservar y difundir el conocimiento, legado de información contenida en textos, documentos, material gráfico y demás soportes, sino también crear nuevo conocimiento. Orera (2000) nos aporta que debe cubrir las necesidades de información, de investigación y demás servicio. Farfan y Rodríguez (2017) la ven como una "extensión" hacia su entorno social, desarrollando servicios bibliotecarios que impacten a toda la sociedad; consolidándose como espacios para crear capital social.

Hoy en día, la necesidad de información por parte de los usuarios de las bibliotecas, particularmente de fondo antiguo[14], supone desarrollar nuevas capacidades de productividad, disponer de nuevas herramientas que se ajusten a los nuevos procesos y ofrecer nuevos productos de información, contribuyendo de esta manera a la concepción de nuevo conocimiento (Arenas, Valles, Arévalo, & Cervantes, 2000). En cuanto al impacto social, tienen una gran responsabilidad como agente, ya que representa el camino por el cual transitará la comunidad a la sociedad de la información (Suaiden, 2018). En síntesis, los bibliotecarios facilitan, a los usuarios en las investigaciones y estudios, encontrar la verdad; implementan las herramientas, proponen las actividades y ofrecerán oportunidades de manera personalizada y/o colectiva a sus usuarios (Sebastián, López, Cardama & García, 2018). Lamentablemente, las bibliotecas que operan con acervos antiguos han sido relativamente poco valoradas como actoras de la sociedad del conocimiento en España y en mayor medida en México (Morillas, 2001; Ocón & Gómez, 2004; Jaramillo, 2017; Martín, 2017).

1.1 *La problemática*

La falta de visibilidad del bibliotecario de fondo antiguo es el mayor problema al que debe hacer frente, ante la necesidad de demostrar la valía de su trabajo profesional en el ambiente competitivo. La calidad de la biblioteca se ha medido dentro de un parámetro de satisfacción de las necesidades del usuario, en el espacio de la institución y en analogía con el logro de sus metas y objetivos, en el cumplimento de su misión (Pritchard, 1996). El bibliotecario, evidentemente, debe dominar la gestión de los acervos, desarrollar herramientas, implementar actividades y generar información con la finalidad de que sus usuarios puedan encontrar, identificar, seleccionar y obtener, dicha

[14] Marsá (1999, p. 16) define al fondo antiguo como "manuscritos e impresos […] obras que constituyen este fondo y se conservan separadas del fondo moderno y requieren de unos cuidados y unas medidas de protección especiales, derivadas de su fragilidad o el escaso número de ejemplares existentes".

Fotografía proporcionada por los autores

información y propiciar, así, el acceso al conocimiento que el usuario demanda. El fondo antiguo debe contar con características peculiares que redefinen una nueva problemática hacia el aprovechamiento de competencias que respondan a una agitada dinámica global, digital y comunicativa moderna.

Los bibliotecarios de fondo antiguo, paralelamente con aquellos de fondo moderno, deben contribuir a la mejora en la conservación y difusión de sus acervos, y aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Como siempre, deben optimizar el servicio de acceso a los fondos (materiales) en beneficio de los usuarios (Morillas, 2001; Ocón & Gómez, 2004; Jaramillo, 2017; Martín, 2017). El bibliotecario tiene la responsabilidad de aportar altos índices de calidad en la institución por ser actor en la creación de nuevo conocimiento, mediante su propio desempeño en actividades de gestión de la información (Fister, 2015). Por lo tanto, la pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿Qué competencias, talentos, habilidades, destrezas y conocimientos requiere el bibliotecario de fondo antiguo para la gestión de información y para ser capaz de atender las necesidades del usuario contemporáneo? Adicionalmente, ¿cuál será el Ethos que guía el comportamiento de un grupo de bibliotecarios que colaboran en fondos antiguos?

1.2 Objetivo general

Identificar el conjunto de competencias claves del bibliotecario de fondo antiguo que le permite atender las necesidades e información que demandan usuarios especializados y miembros de la sociedad contemporánea.

Metodología

Primeramente, se identificaron 26 bibliotecas con fondos antiguos, ubicadas en distintos estados de la República Mexicana, con una cantidad de 587,580 volúmenes, es decir, medio millón de volúmenes de fondo antiguo (Cota, 2019, p. 35). Se determinó una muestra no probabilística en cinco bibliotecas de fondos antiguos de las más importantes de la región centro oriente y occidente de

México, por el número de materiales que en su conjunto es 33% del total de volúmenes (193,400), y se explica su grado de especialización. Están localizadas en las ciudades de Puebla, Morelia y Ciudad de México, y estas instituciones fueron: 1) La Biblioteca Franciscana de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), con 24,500 volúmenes; 2) La biblioteca Palafoxiana, con 46,000; 3) La biblioteca Lafragua de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), con 90,000; 4) La biblioteca Eusebio Kino, de la Compañía de Jesús, con 10,000; y finalmente, 5) La Universidad

Fotografía proporcionada por los autores

Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con 22, 900 volúmenes.

La utilización del método Delphi brindó la recolección y análisis de datos aportados por expertos en la gestión de bibliotecas con fondos antiguos, quienes administran y gestionan este tipo de bibliotecas. Resumiendo, está basado en entrevistas a los directores y la aplicación de un cuestionario a trabajadores, a las cinco bibliotecas[15]. La investigación es empírica, transversal, exploratoria y de tipo mixto.

2.1 *Marco conceptual*

Se busca la construcción de una taxonomía de competencias bibliotecológicas, a partir de la revisión de la literatura y teorías de los compendios de competencias explicados en la revisión de la literatura.

2.2 *Revisión de la literatura*

La teoría del capital humano [TCH] centra su análisis en el factor humano como un elemento a desarrollar, potenciar (y en él invertir), donde sus conocimientos, habilidades, talentos y competencias constituyen un activo fundamental para el crecimiento y el bienestar de las organizaciones y sociedades en las que participan (Acevedo, et al., 2007).

Desde Adam Smith, que establece que las habilidades laborales adquiridas y útiles son la fuente de ingresos y ganancias al trabajar la tierra como medio de producción, hasta Solow (1962), es que surge la TCH donde la educación y la formación profesional son fuentes de crecimiento. Schultz (1963), considerado el padre de la TCH, acuña la teoría del retorno de inversión y afirma que el retorno de inversión de un dólar en educación generará un rendimiento igual, o superior que si se hubiese invertido en cualquier otro negocio. Becker (1964) adiciona que el *Know how*, o las capacidades, son un conjunto que se adquiere por conocimientos genéricos o especializados. Mincer (1974), por su parte, establece la ecuación (salarial) de relación entre nivel de educación, conocimientos acumulados en el trabajo, con el nivel de ingresos.

Las competencias laborales consiguen fuerza a mediados de la década de los 60 del siglo XX, como una respuesta a las necesidades y a los retos formativos de las organizaciones, a la estructura de los mercados de trabajo, la gestión y la organización de los sistemas productivos que están constantemente cambiando (Mertens, 1996). El término "competencia" comienza a utilizarse en

[15] Para la investigación elaboraron una entrevista y un cuestionario semiestructurado; para gerentes y colaboradores, respectivamente; el cuestionario también fue aplicado con la intención de identificar similitudes y diferencias para determinar las competencias clave de los bibliotecarios de fondo antiguo. Para la realización del presente trabajo se determinó utilizar y aplicar el método "Delphi" (Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016).

Fotografía proporcionada por los autores

los estudios sobre el trabajo y la administración de procesos, y resaltan dos ejes importantes: a) Adquirir habilidades cognitivas y b) Reconocer distintos niveles de capacidad para realizar actividades o resolver situaciones propias de un tipo de desempeño en el ámbito laboral. Esto es así, para McClelland (1973), ante la necesidad de realizar predicciones sobre los individuos y su desempeño laboral, utiliza el concepto de "competencia", en el ámbito administrativo y gerencial. Diversas investigaciones (Argüelles, 2003; Fletcher, 2000; Wright, Coff, & Moliterno, 2014) buscaron explicar la eficiencia de las personas y su desempeño laboral en diversos países vinculando a la TCH con las competencias. De este modo, las competencias hacen alusión al conjunto de lineamientos, procesos y resultados que se demandan al profesional para ejercer su labor u ocupación determinada (Prieto, 1997). En conjunto, Spencer y Spencer (1993), explican que se trata de la característica subyacente de un individuo causalmente relacionada con un rendimiento efectivo. Hernández y Rodríguez (2006, p. 389) definen las competencias como: "la capacidad productiva de un individuo, la cual se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad". Mertens (1996, p. 41) aporta que "no solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que buscan contemplar los aspectos culturales, sociales y actitudinales, son esos valores que tienen que ver con la capacidad de las personas". Daniele Checchi (2006) confirma a la educación como el elemento clave de las competencias laborales. Esto enfatiza el papel de contar con competencias como respuesta a la oportunidad y al mercado laboral. Noam Chomsky afirma que "… un profesional integral debe tener conocimientos, habilidades y destrezas; así como actitudes y comportamientos, que pueda comunicar y desempeñar con otros." (Uribe, 2007, pp. 135-166).

Competencia laboral. Resnick (1996, p. 133) la define como "el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, expresados en saber, hacer y saber / hacer, se aplica al desempeño de una función productiva a partir de los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo". Masseilot (2000, p. 79) considera que las competencias desempeñan el papel de "liga", o de conector que sirven de puente entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. La competencia puede estar percibida por conocimiento, por una habilidad o destreza, una característica personal o un conjunto de dos o más de estos atributos (Marrelli, Tondora & Hoge, 2005, p. 534). Gonczi (1996) asevera que:

> La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos […] que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales. Una persona competente se define como aquella que posee los atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada (p. 162).

Ducci (1996, p. 21) considera que "competencia laboral y el enfoque de formación basado en competencias, enfatiza el aspecto de transferi-

bilidad y portabilidad de [ellas, como] elemento fundamental en un mercado de trabajo incierto y en constante movimiento". Ibarra (2000) la define y mide en términos del desempeño, es decir, "la competencia es la integración entre el 'saber', el 'saber hacer' y el 'saber ser'" (p. 103).

Competencias bibliotecarias. En 2003 el proyecto Tuning-Europa, en el marco de la educación superior, se enfoca en las competencias genéricas y específicas de diferentes áreas del conocimiento; y no se contempla el área bibliotecológica. Sin embargo, el modelo ha sido adoptado por esta área del conocimiento por sus principios. El Consejo Europeo de Asociaciones profesionales de la Información (ECIA), en 2004, consolida el modelo Euroreferencial en Información y Documentación. Este modelo identifica y compara las competencias y aptitudes que se aplican en diferentes campos profesionales de la información y la documentación, como son: archivista, bibliotecario, documentalista, indizador documental, etc. Nos aportó identificar a 33 campos de competencia, distribuidos en cinco grupos: Grupo I: Información; Grupo T: Tecnologías; Grupo C: Comunicación; Grupo G: Gestión; Grupo S: Otros Saberes. Por su parte, el modelo "Libro Blanco", que es el resultado del trabajo llevado a cabo por la Red de Universidades Españolas para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), divide a las competencias de los profesionales en competencias transversales o genéricas y competencias específicas de la titulación en Información y Documentación. Las primeras se derivaron del proyecto Tuning (Europa) que distingue tres tipos de competencias genéricas: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas (ANECA, 2014). En 2007 tiene lugar el Proyecto Tuning-Latinoamérica, en medio de un contexto de reflexión sobre la educación superior, sus tendencias y las competencias. Este proyecto replicaba en América Latina el éxito de Europa, donde el alcance se hizo extensivo, incluyendo el área bibliotecológica.

La American Library Association (ALA), en el año 2009, promueve su propio modelo *"Core-Competences",* es decir, las competencias clave para los bibliotecarios. *ALA* (2009) distingue a las competencias de las bibliotecas. Las especializadas deben incluir un profundo conocimiento de recursos de información, impresos y electrónicos, en áreas expertas, así como el diseño y la gestión de los servicios que satisfagan las necesidades de información de la persona o grupo a quien sirve. Clasifica a las competencias en personales y profesionales, denominándolas *Core-Competences.*

El *Index Library Field* es un modelo impulsado por la fundación de Melinda y Bill Gates y el Institute of Museum and Library Services (IMLS), en 2009. Las competencias se organizaron en seis secciones o grupos, y a su vez se subdivide en 46 subgrupos de competencias. Su acierto fue que encontramos la definición de cada competencia y su vinculación con una serie de conocimientos y habilidades asociados. En el seno del "Foro Académico para bibliotecarios", denominado Perfil Bibliotecológico, América Latina de 2010, por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, bajo la coordinación de la doctora Escalona (2010), surge el documento *"Competencias en el perfil bibliotecológico en América Latina"*. El trabajo presenta en forma detallada las competencias, habilidades, conocimientos y valores que, al menos en el ámbito latinoamericano, debe desarrollar un bibliotecario, adicionando una orientación competencial: las "culturales".

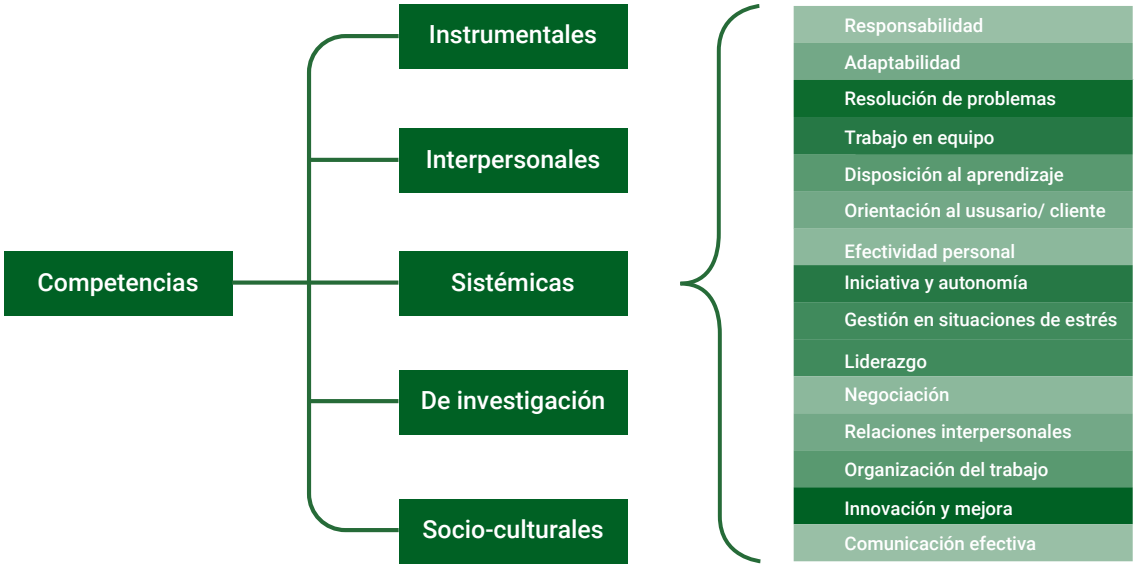
La investigación considera las siguientes definiciones de competencias:

- **Instrumentales.** Las competencias instrumentales incluyen: destrezas lingüísticas, capacidades metodológicas, habilidades cognitivas y destrezas tecnológicas.

- **Interpersonales.** Son las conductas observables en cualquier ámbito en que la persona se desenvuelva, es decir, los Conocimientos, Habilidades, Actitudes e Intereses; han sido identificadas con las siglas *CHAI*, diferencian a las personas, unas de otras.

- **Sistémicas.** Son las habilidades y destrezas que permiten la compresión de un sistema o conjunto, ya

Figura 1. Marco Conceptual y Referencia.



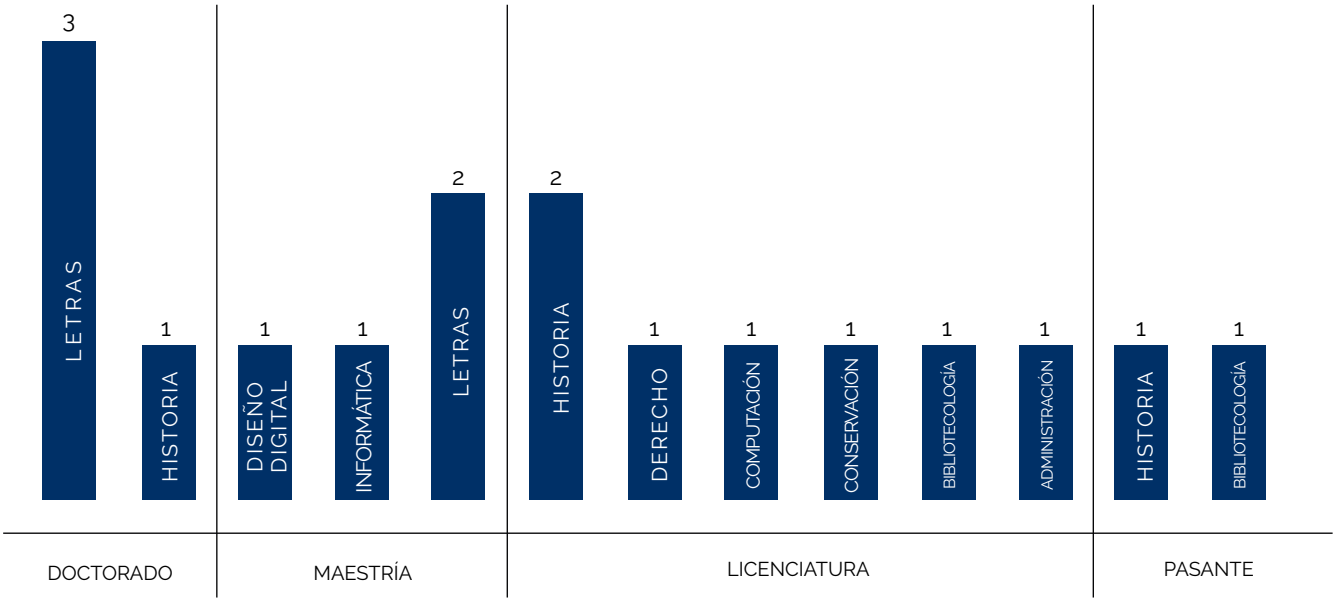
Fuente: Elaboración propia

sea en su totalidad o en parte del mismo. Se combinan la sensibilidad, la comprensión y el conocimiento para que el individuo logre ver que las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

- **Investigación.** En el caso particular de las bibliotecas con fondos antiguos, se busca promover la investigación, tanto hacia el exterior, como hacia el interior, es decir, se busca generar y apoyar proyectos de investigación e investigar los propios fondos de la biblioteca.

- **Socioculturales**. Se traducen en el establecimiento de programas de cooperación y trabajo conjunto; actuar profesionalmente en cualquier entorno social propio de las diferentes unidades de información y apoyar a las comunidades y a los usuarios de la información.

Gráfico 1. Grado de Estudios y especialidad de población muestra.



Fuente: Elaboración propia

Las competencias se entrecruzan con las dimensiones de análisis propuestas por Pirela & Portillo (2008), que señalan la relación entre: "la gerencia de la información y el conocimiento, la organización y representación de la información, la mediación para facilitar procesos de apropiación crítica de la información y la promoción sociocultural e informacional para contribuir con la construcción de la sociedad del conocimiento." (p. 53).

Las competencias anteriores constituyen la base de las categorías de análisis que sirvieron de guía para el desarrollo de los instrumentos de investigación [véase figura 1].

2.3 *Datos*

Los sujetos de investigación fueron 17 personas que laboran en las bibliotecas, durante el periodo 2018-2019; cinco de estos ocupaban el cargo de gerentes en las distintas bibliotecas y el resto eran colaboradores [Anexo 1].

La especialidad y grado de estudios de los sujetos de investigación se muestran en el gráfico [1]: Destacando que 2 de los 4 sujetos de estudio poseían grado de doctorado y se ocupaban de puestos gerenciales. Sin embargo, un descubrimiento arrojado por los datos es que no existe claramente un perfil educativo para laborar en las bibliotecas de fondo antiguo, y muestra claramente que la formación universitaria no es factor

Cuadro 1. Ranking de Competencias Bibliotecario de Libro Antiguo

CATEGORÍA	COMPETENCIA	PROMEDIO		MODA		GRUPO
		GERENTE	COLABORADOR	GERENTE	COLABORADOR	
PERSONALES	*Propuestas y Sugerencias Laborales*	*4.4*	*3.9*	*4*	*4*	*B*
	Nivel de Exigencia y Cumplimiento de Funciones	*4.4*	*4.4*	*4*	*4*	
	Planes de trabajo y gestión de los recursos	*3.6*	*3.4*	*4*	*3*	*C*
	Comunicación efectiva	*4*	*3.6*	*5*	*4*	*B*
	Liderazgo del gerente	*4.2*	*3.5*	*4*	*4*	
INSTRUMENTALES	*Sistematización de información que aporta valor*	*4.8*	*4.5*	*5*	*5*	*A*
	Diversidad de soportes de información	*4.4*	*4.5*	*5*	*5*	
	Desarrollo y actualización de bases de datos	*5*	*4.5*	*5*	*5*	
	Desarrollo de Colecciones	*4.2*	*4*	*5*	*5*	
SISTÉMICAS	*Planes y programas para la atención de necesidades de información de los usuarios*	*4.2*	*3.75*	*5*	*5*	*B*
	Mecanismos de difusión de servicios y productos	*4.4*	*4.25*	*5*	*5*	*A*
	Formación de usuarios	*2.6*	*2.6*	*1*	*4*	*D*
	Manejo de programas y bases de datos especializadas	*6.3*	*4*	*5*	*4*	*B*
	Programas de formación y capacitación	*4.4*	*3.5*	*5*	*5*	*A*
INVESTIGACIÓN	*Desarrollo de proyectos de Investigación*	*3.4*	*4*	*4*	*4*	*B*
	Actualización continua de productos y servicios de información	*5*	*3.9*	*5*	*3*	*C*
	Innovación en procesos y servicios	*4.4*	*3.75*	*4*	*4*	*B*
SOCIOCULTURALES	*Código de ética*	*4.2*	*3.9*	*5*	*4*	*B*
	Trabajo en equipo	*4*	*3.5*	*5*	*3*	*C*
	Aprendizaje de idiomas clave	*2.8*	*2.75*	*3*	*2*	*D*
	Colaboración interinstitucional	*5*	*5*	*5*	*5*	*A*

clave para lograr la especialización en el quehacer del bibliotecario.

Resultados descriptivos

De los datos obtenidos se elaboró un ranking de competencias de los bibliotecarios de fondo antiguo, a partir de la moda, en función del nivel de competencia. Conjuntamente, se enfatizan aquellas competencias con una frecuencia significativa o la respuesta más elegida por las personas que respondieron el cuestionario (véase cuadro 1). De acuerdo con los resultados empíricos se agruparon en A, B, C, y D, según su nivel de cumplimiento y acuerdo, constituyendo el grupo A, el de mayor y D, el de menor grado.

- El grupo A contempla las competencias con un alto nivel de cumplimiento (5), en cuanto a su desarrollo y aplicación en el ejercicio profesional. Esto indica claramente cuáles son las competencias que más se desempeñan durante la práctica profesional en bibliotecas con fondos antiguos.

- El grupo B está conformado por las que llamaremos "competencias equilibradas", o nivel 4, es decir, se han desarrollado a partir de los requerimientos de la organización cumpliendo sus objetivos, pero que aún pueden ser objeto de mejora.

- El grupo C corresponde a las competencias del nivel 3. Estas encienden la luz ámbar, pues se requiere mucho trabajo para elevarlas de nivel y que logren constituirse como competencias clave para el quehacer del bibliotecario de fondo antiguo.

- El grupo D lo conforman dos competencias según este estudio: La de formación de usuarios y la de aprendizaje de idiomas clave. Ambas competencias son de las menos desarrolladas y fomentadas; el aprendizaje de idiomas, como competencia clave, resulta una de las más importantes para el bibliotecario de fondo antiguo, pues un gran número de volúmenes del acervo de bibliotecas con fondos antiguos están escritos en latín, francés, alemán y otras lenguas.

Primeramente, el Cuadro [1] nos brinda una clara aproximación a las competencias claves asociadas bajo el grupo A, de las cuales se destacan las competencias instrumentales. Una particular característica sobre los usuarios de estas bibliotecas es la ausencia de programas de formación de usuarios. Dada su importancia en la generación de conocimiento, los usuarios de las bibliotecas con fondos antiguos, generalmente, son investigadores con estudios superiores. La competencia de investigación, prácticamente, consiste en proporcionar cierta inducción con conocimiento del tema a los usuarios, así como que conozcan las políticas y herramientas para la realización de sus investigaciones. Lo que se constata en las competencias sistémicas y socioculturales, agrupadas también en "A", es que permiten satisfacer estándares de cumplimiento orientados al aseguramiento de la calidad y prestigio de la organización.

Construcción del ethos bibliotecario

En nuestra búsqueda para identificar las actitudes y comportamientos que puedan ser comunicados y desempeñados por los bibliotecarios, de los datos obtenidos nos apoyamos como marco analítico en Merton, quien propuso las normas y los valores que regulan la actividad profesional y laboral en el ámbito organizacional y son expresiones de un ethos científico (Merton, 2002). Para Hamui (2002), el ethos está constituido por normas informales, no codificadas; se construye en la práctica, colectivamente; y los componentes no son estáticos, sino que son transformaciones en las exigencias y presiones de la estructura global e institucional de la actividad científica. El bibliotecario de fondo antiguo comparte normas que los motiva y los regula como actores organizacionales y, en lo particular, como actores disciplinarios (Becher y Trowler, 2001; Merton, 2002). Sin pretender un debate de normas y contra normas del hombre en la ciencia, el ethos es regido por su entorno social; busca cumplir con los deberes, normas y valores establecidos para ser reconocidos y legitimados dentro de su entorno. Nos dice que la sociedad fija las reglas que deben ser legitimadas por ella o por las instituciones, pues existen principios, valores

y normas que son aceptadas por el bibliotecario (Kent, 2012).

El ethos bibliotecario es "la acción [...] concreta para analizar e identificar las problemáticas informacionales y, de este modo, poder coadyuvar a la transformación del espacio de la dialéctica social" (Rendón, 2012, p. 34). Por lo que los bibliotecarios descubren normas y valores subyacentes en su quehacer laboral y científico, determinado por la formación profesional como un componente clave del ethos (Méndez-Ochaita, et al., 2020). Rendón (2012) ratifica que la formación de recursos humanos para que el conocimiento pueda gestionarse requiere de un código ontológico.

Fotografía proporcionada por los autores

Esto nos lo corroboran los directivos D1 y D5 entrevistados:

D1 "Mira, lo que pasa es que yo siento que muchos, ***a lo mejor cuando llegaron, no conocían lo que ahora saben.*** *O sea, la ventaja de invertir en ellos, como en cuestión de preparación, de desarrollo... ehh...* ***los ha vuelto ahora piezas muy valiosas.*** *Ya no, o sea, la verdad es que lo que se les ha invertido, ya ahora los hace como que: ¡No quiero que se vayan!, Porque ya tienen cada uno su fortaleza".*

D5 "Es indispensable. ***Todo el tiempo uno está aprendiendo*** *y precisamente debe de quedar muy claro, eso para no cometer errores, porque siempre por falta de experiencia es que llegan a suscitarse situaciones en la biblioteca y entonces* ***eso debe de ser un aprendizaje constante****"*

....."Mi personal es eficiente, pero como todo recurso humano siempre requiere de ***seguir preparándose.*** *Hay una evaluación que realiza mi jefa inmediata, en la cual se considera desempeño, trabajo en equipo, organización, atención a clientes. Una vez al año la jefa gestiona cómo es que se cumplió en todos estos rubros. Ahora,* ***lo interesante es que no es una evaluación como para quedarte sin el puesto; si no es una evaluación de oportunidad para tomar cursos e identificar los puntos en que necesitamos tener capacitación"***

Las opiniones denotan la importancia de las competencias en los recursos humanos de bibliotecas con fondos antiguos, así como el compromiso de los gerentes para trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias. Responde a la búsqueda de la especialización en el trabajo (Palacios & Saavedra, 2018)

El bibliotecario detenta competencias básicas (véase cuadro 2), es mediante su formación que adquiere las competencias surgidas en su desempeño laboral, en su comunicación organizacional e interacción con sus compañeros, hace que sean identificadas explícitamente como claves. Tenemos que el bibliotecario de fondo antiguo adquiere un conocimiento que se determina por las normas morales de universalidad, comunismo y desinterés (Merton, 1942). Busca relacionarse con organizaciones "pares" y desarrollar proyectos colaborativos, donde comparte y gestiona una nueva forma del conocimiento y de las prácticas propiciadas en su logro. Este comunismo le trae a la organización la adquisición de ventajas competitivas, como mayor visibilidad y mejor percepción de sus usuarios, es decir, un impacto social positivo y, sin otro interés más que contribuir a incrementar el uso y consulta de sus acervos, en consecuencia, la difusión y generación de nuevos conocimientos. Lo anterior es coincidente con Fey y Birkinshaw (2005) sobre conocimiento colaborativo, es un activo capaz de generar e impulsar un desempeño superior.

Cuadro 2. Modelo de competencias: colaborador de biblioteca de fondo antiguo

Competencias básicas	*Competencias Profesionalizantes*	*Competencias Claves*	*Otras Competencias*
Compromiso ético-integridad, responsabilidad	*Administración y Gestión*	*Gestión de Bibliotecas con Fondos Antiguos*	*Paleografía*
			Preservación y conservación de materiales
Liderazgo	*Investigación*	*Historia del libro y de las bibliotecas*	*Latín, francés, inglés*
Orientación al logro de objetivos y Compromiso con la calidad	*Fundamentos de Bibliotecología, su papel en la sociedad*	*Promoción y difusión de Servicios de Información*	*Emblemática y Diplomática*
Flexibilidad	*Servicios de Información*	*Bases de datos especializadas y desarrollo de soportes de información*	*Codicología*
Trabajo en equipo	*Recursos y fuentes de información*	*Comunicación efectiva, TIC*	*Tintas y materiales de escritura*
Innovación	*Manejo y aprovechamiento de TIC*	*Solución de problemas*	*Encuadernaciones*

Fuente: Elaboración propia

De las prácticas de formación para adquirir competencias, por las bibliotecas se observa que fueron sugeridas por su personal para su desempeño. Así, identificamos que el bibliotecario de fondo antiguo se capacita especialmente in situ bajo estructuras formales en: Paleografía; Historia del libro y las bibliotecas; Gestión de bibliotecas, Emblemática, Grabado, Conservación; Tintas; Codicología; Encuadernaciones, etc. (Anexo 2). De estos resultados empíricos construimos las competencias a formarse y capacitarse en; básicas, profesionalizantes, claves y otras, en el cuadro [2].

Las competencias básicas son aquellas características elementales que coadyuvan al ethos como componentes éticos: responsabilidad, liderazgo, orientación al logro de objetivos; así también, ser flexibles, trabajar en equipo y buscar la innovación. En segundo término, ordenamos aquellas competencias derivadas de la formación formal, en los marcos universitarios, como: bibliotecología, administración, gestión, manejo y aprovechamiento de las TIC, dentro de los programas educativos que hoy en día se consideran imprescindibles en la profesión de bibliotecario. Y las competencias claves o de especialización, formadas mediante el desempeño laboral en sus instituciones, como: gestionar una biblioteca de fondo antiguo; el cómo acercarnos a los materiales antiguos, desde el valor del propio fondo y de la biblioteca; cómo promocionar y difundir los servicios para un mayor acceso de usuarios; el desarrollar herramientas, como bases de datos especializadas y diferentes soportes de información, buscando establecer una comunicación efectiva; el manejo de TIC; la solución efectiva de problemas.

Finalmente, las denominadas otras competencias claves se agrupan a razón de ser identificadas como competencias propias del bibliotecario de fondo antiguo como paleografía, conservación, idiomas clave (latín, francés, castizo, inglés), la codicología, tintas y su composición, y análisis de encuadernaciones artísticas. La competencia instrumental, informativa y comunicativa del bibliotecario nace de un nivel de preparación formativa, emblemática (ethos) y diplomática (entorno social), que se requiere para poder desempeñarse con los materiales que conforman el fondo antiguo y la moderna sociedad del conocimiento.

Conclusiones

Una primera conclusión es que el bibliotecario de fondo antiguo tiende hacia el aprendizaje y el conocimiento, y evoluciona juntamente con la sociedad en la que participa desempeñándose como un profesional de la información, a la par de un bibliotecario de fondo moderno. Al ser migrantes digitales y tecnológicos, tanto las biblio-

tecas como sus recursos humanos se enfrentan, de forma idéntica, al reto de cualquier agente de la información de desarrollar y promover servicios, pensando en sus usuarios e investigadores, ya que es preciso contar con nuevas herramientas tecnológicas que estén disponibles, en el lugar o de manera remota, para acceder a su acervo. La revalorización del bibliotecario de fondo antiguo se incrementa a razón de su responsabilidad social, es decir, al ethos del bibliotecario. Esto es evidente con los códigos existentes que se van construyendo y adquiriendo en una alineación con el hombre de la ciencia -profesional de la información-.

Es cuasi una relación inversa con los recursos económicos destinados en función del número de usuarios (impacto) y los destinados a la conservación, manejo y manipulación de estos tipos de materiales. Las cinco bibliotecas de fondo antiguo y su reducido personal son responsables de gestionar alrededor de 33% de volúmenes de fondo antiguo, deben innovar en sus procesos y servicios, actualizarse, es decir, renovarse o morir hacia aumentar sus usuarios y su valoración. No pueden quedarse estáticas en este escenario global y cambiante.

Esta investigación es una aproximación sobre las competencias, desde el punto de vista de disciplinas económico-administrativas, y, especialmente, bibliotecológicas, donde una limitante es poner en un mismo plano los talentos, habilidades, conocimientos y las reglas de comportamientos y principios morales que convergen en el quehacer del bibliotecario de fondo antiguo.

Referencias

Acevedo, M. C.; Montes, I.; Maya, J. J. V.; González, M. N. V.; Mejía, T. B. (2007). Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de investigación*, 56, 1-40.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2004). *Libro Blanco: título de grado en información y documentación.* Madrid: ANECA. Disponible en: https://n9.cl/rql8f

American Libraries Association [ALA]. (2009). *ALA's Core Competences of Librarianship.* Disponible en: https://cutt.ly/xeiLXgo

Arenas, J. L. de; Valles, J.; Arévalo, G.; Cervantes, C. (2000). Una visión bibliométrica de la investigación en bibliotecología y ciencias de la información de América Latina y el Caribe. *Revista española de documentación científica, 23*(1), 45-53.

Argüelles, A. (2003). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México: Limusa Noriega editores, página 3

Becker, G. S. (1964). *Human Capital.* 1st ed. (New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research).

Becher, T.; Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines.* UK: Society for Research into Higher Education Open University Press

Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background and inequality.* Cambridge University Press.

Cota Romero, J. L. (2019). *Competencias profesionales de los recursos humanos de bibliotecas con fondos antiguos.* Tesis. Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas. Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración.

Ducci, M. A. (1996). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas.* Guanajuato: Cinterfor, pág. 15-26.

Escalona, L. [Coord.]. (2010). *Las competencias en el perfil bibliotecológico en América Latina.* México D. F.: UNAM. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. (Colección Cuadernos de Investigación 14). Disponible en: https://n9.cl/41ot

Farfan, E. E. C.; Rodríguez, J. P. F. (2017). Bibliotecas universitarias: un acercamiento a su función social. *Revista de postgrado, 5*(3) UCE Ciencia.

Fey, C. F.; Birkinshaw, J. (2005). External sources of knowledge, governance mode, and R&D performance. *Journal of Management, 31*(4), 597-621.

Fister, B. (2015). *Valuing libraries. New roles for the road ahead: essays commissioned for ACRL's 75th anniversary.* Chicago: Association of College and Research Libraries. En: https://n9.cl/turb

Fletcher, S. (2000). *Competence-Based Assessment Techniques.* London: Editor Roger Buckley. p. 3-13.

Gonczi, A. (1996). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. *Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas.* Guanajuato: Cinterfor, pág. 161-169.

Gordillo Sánchez, D. G. (2017). Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión. *Investigación bibliotecológica, 31*(73), 131-155.

Hamui, M. (2002). Los científicos: crisol de valores, sentimientos y vivencias colectivas en la organización social del conocimiento científico. *La sociología en México. Una aproximación histórica y crítica, 17*(49), 163-203.

Hernández Rodríguez, S. (2006). *Introducción a la administración.* México: Mc Graw Hill. p. 389.

Ibarra Almada, A. (2000). Formación de los Recursos Humanos y Competencia Laboral. *Boletín Cinterfor,* nº 149, Pág. 95-108.

Jaramillo, D. I. (2017). La biblioteca Palafoxiana en la Ciudad de Puebla (México). *Mi Biblioteca*, *13*(51).

Kent, R. (2012). *Introducción al nuevo institucionalismo [NI], también llamado sociología institucionalista. Una selección comentada de textos.* Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

McClelland, D. (1973). Testing for Competencies rather than Intelligence. *American Psychologist, 28* (1), p.1–14.

Marrelli, A. F.; Tondora, J.; Hoge, M. A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services research, 32*(5-6), 533-56

Marsá, M. (1999). *El fondo antiguo en la biblioteca.* Gijón: Trea.

Martín, A. C. (2017). Libro antiguo y código nuevo. *Titivillus*, 3, 145-160.

Masseilot, H. (2000). Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional. *Boletín Cinterfor*, nº 149: 73-94.

Méndez-Ochaita, M. F.; Muñoz, J. R.; Altamirano, A. C.; Serna, R. K.; Limón, R. B. (2020). Normas y valores científicos: la ambivalencia percibida en las prácticas de investigación en una universidad pública mexicana. *Sociológica México*, (98).

Mertens, L. (1996) *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional.* Montevideo: Cinterfor. pág. 41.

Merton, R. (1942). *The Normative Structure of Science [1942],* reprinted in Merton, The Sociology of Science, Norman W. Storer, ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1973), p. 273

Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

Morillas, J. L. H. (2001). El fondo antiguo de las bibliotecas universitarias de Andalucía, Extremadura y Murcia: colecciones, textos normativos y recursos virtuales. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 16*(64), 53-74.

Ocón Pérez de Obanos, Á., & Gómez Martín, M. (2004). Hacia una biblioteca digital del fondo antiguo de la Universidad de Granada. El proyecto Ilíberis. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios,* (77), 49-60.

Orera, L. (2000). Reflexiones sobre el concepto de biblioteca. en *Teoría, historia y metodología de las ciencias de la documentación (1975-2000).* Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Biblioteconomía y Documentación, pág. 101-114.

Palacios Duarte, P. D.; Saavedra García, M. L.; Camarena Adame, M. E. (2018). Competencias, talentos y habilidades claves en la pyme manufacturera mexicana. *Economía Coyuntural,* 3, 57.

Pedraza Gracia, J. M. (2014). Algunas reflexiones sobre bibliotecas históricas o patrimoniales: nuevo paradigma entre los centros y servicios de información. En: *Investigación bibliotecológica,* 28(64), 33-50. En: https://cutt.ly/grPPU6F.

Pirela Morillo, J. E.; Portillo de Hernández, R. (2008). Competencias y aproximación a los mercados de trabajo del profesional de la información en Venezuela. *Omnia,* 14(3),51-74. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121003.pdf

Prieto, J.M. (1997). Prólogo. En C. Lévy–Leboyer. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Barcelona: Gestión 2000.

Pritchard, Sarah M. (1996). Determining quality in academic libraries. *Library Trends.* [En línea]. 44:3(1996) 572- 595. en: https://n9.cl/pplk

Reguant Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El mètode Delphi. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 9.1: 87-102.

Rendón-Rojas, M. A.; García-Cervantes, A. (2012). El sujeto informacional en el contexto contemporáneo. Un análisis desde la epistemología de la identidad comunitaria-informacional. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, 17*(33), 30-45

Resnick, S. (1996). Estudio para la identificación y diagnóstico inicial de los comportamientos laborales básicos y genéricos requeridos en la fuerza de trabajo mexicana.

Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas. Guanajuato: Cinterfor, pág. 133.

Sebastián, M. C.; López, F. G.; Cardama, S. M.; García, A. M. M. (2018). Bibliotecas y empoderamiento: servicios innovadores en un entorno de crisis. *Revista española de documentación científica, 41*(2), 206.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review, 51*(1), 1-17.

Solow, R. M. (1962). Technical progress, capital formation, and economic growth. *The American Economic Review, 52*(2), 76-86.

Spencer, L.M. Jr; Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance.* New York, NY: John Wiley & Sons. p. 122.

Suaiden, Emir-José (2018). La biblioteca pública y las competencias del siglo XXI. *El profesional de la información, v. 27*, n. 5, pp. 1136-1144.

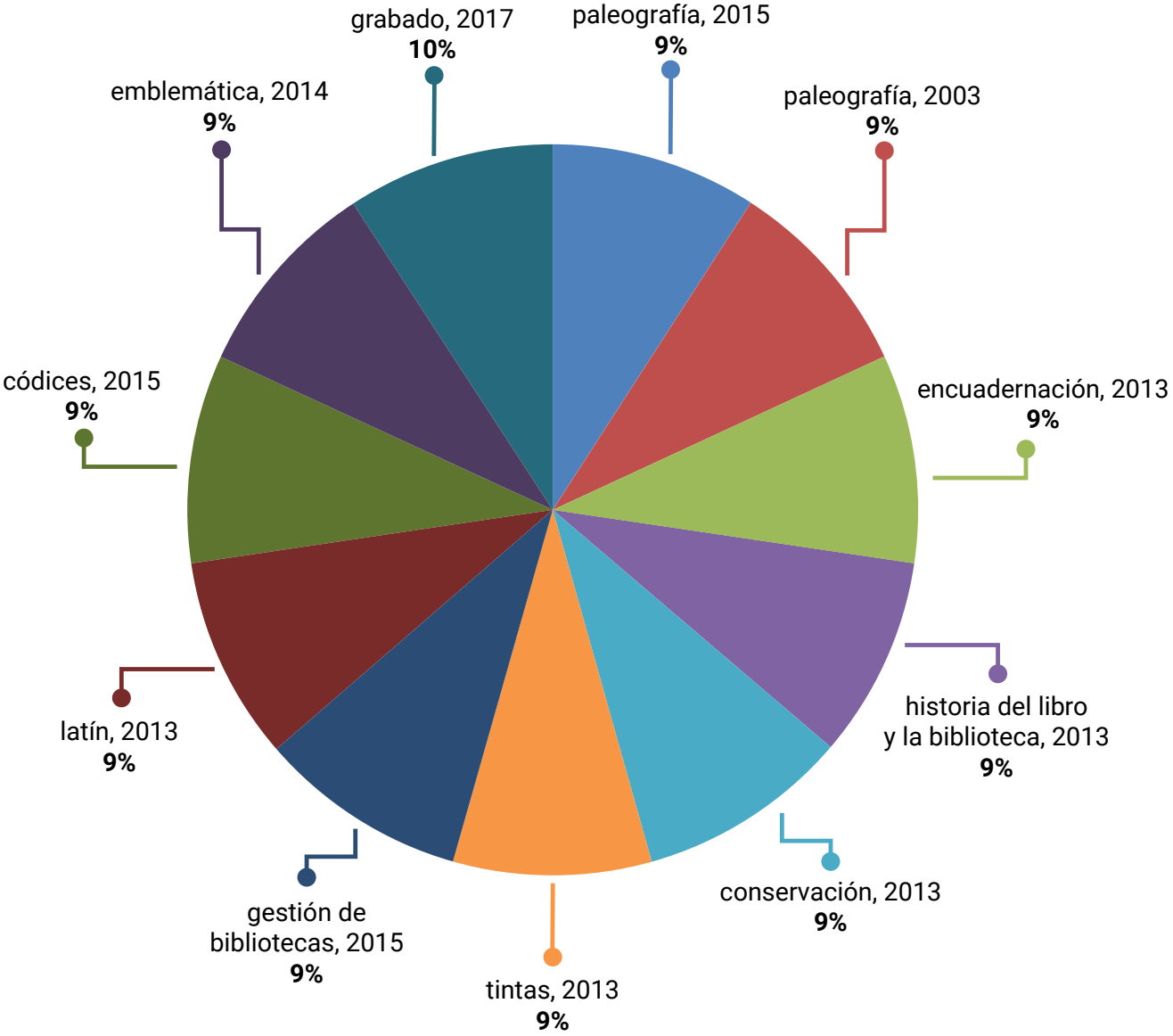
Uribe T., A. (2007). Los bibliotecólogos colombianos y la adquisición de competencias: énfasis y tendencias en la actual formación en tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Interamericana de Bibliotecología. 20,* 1, 135-166. Disponible en: http://cort.as/-FyiF

Wright, P. M.; Coff, R.; Moliterno, T. P. (2014). Strategic human capital: Crossing the great divide. *Journal of Management, 40*(2), 353-370.

Anexo 1

Características de los directivos entrevistados					
Directivo	Sexo	Formación	Grado de Estudios	Nombramiento	Años en el Puesto
D1-Lafragua	Femenino	Humanidades	Maestría	Confianza	2 años
D2-Palafoxiana	Masculino	Letras Latinas y Griegas	Maestría	Honorarios	6 meses
D3-Palafoxiana (Ex-Director)	Femenino	Literatura Hispanoamericana	Doctorado	N.D.	Permaneció 6 años en el puesto
D4-Kino	Femenino	Bibliotecología	Licenciatura y Diplomado en libro antiguo	Administrativo	22 años
D5-Franciscana	Femenino	Historia de la Escritura Femenina, por la Universidad de Roma La Sapienza	Doctorado	Administrativo	8 años

Anexo 2



• • •

Artículo recibido: 15 de Marzo de 2021
Dictaminado: 31 de Marzo de 2021
Aceptado: 7 de Abril de 2021

PROPUESTAS DESDE LA EXPERIENCIA

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR. OPORTUNIDADES DE CRECIMIENTO PARA NIÑAS Y NIÑOS

ORALITY, READING AND WRITING IN PRESCHOOL. GROWTH OPPORTUNITIES FOR GIRLS AND BOYS

María Fernanda Varela Moroni[16]

Resumen

El presente artículo comparte experiencias vividas en un Jardín de Niños del Municipio de Zacapoaxtla, Puebla, las cuales han sido relevantes para el aprendizaje de los pequeños; para el desarrollo de su lenguaje, esa capacidad privilegiada en los seres humanos, cuyo desarrollo inicia en las más tempranas edades y que nos permite concebir el mundo a través de la palabra.

En la escuela infantil, donde se generan múltiples formas de interacción, el desarrollo del lenguaje es uno de los principales objetivos. La palabra alimenta el pensamiento de los niños; las experiencias lectoras y escritoras les hacen descubrir cómo funciona el sistema de escritura, ese código que nombra, que expresa, que construye ideas, que guarda las palabras, que dice lo que es posible pero también lo imposible. El lenguaje es generador de crecimiento y desarrollo a nivel cognitivo y también emocional.

Palabras clave: escuela, lenguaje, interacción, pensamiento, crecimiento, cognitivo, emocional.

Abstract

The present article shares experiences from a kindergarten located in the municipality of Zacapoaxtla, Puebla; these experiences have been relevant for the learning of the little ones; for the development of their language, that privileged capacity in human beings, whose development begins at the earliest ages and which allows individuals to conceive the world through words.

In kindergarten, where multiple forms of interaction are generated, language development is one of the main objectives. Words feed the children's thinking, reading and writing experiences; they make them discover how the writing system works: the code that allows individuals to name, express, build ideas, store words and ultimately name and speak what is possible, but also what is impossible. Language is a growth and development generator on a cognitive and emotional level.

Key Words: school, language, interaction, thought process, growth.

[16] Docente de preescolar. maf_varela@hotmail.com

La palabra llega a los oídos como
viento que vuela, que ni para ni reposa.
Y se aleja ligera si el corazón no anda
al acecho, listo para atraparla.
Chrétien De Troyes

Introducción

La Educación Preescolar es un nivel que ofrece a los niños y niñas amplias oportunidades para el desarrollo del lenguaje. Al generarse interacciones entre pares, los pequeños se involucran en un contexto distinto al familiar, que les implica expresarse de maneras diferentes, hablar sobre ideas que surgen de las actividades, conceptos nuevos; organizan su pensamiento y a la vez sus palabras para crear nuevos sentidos.

En el municipio de Zacapoaxtla, Puebla, se ubica la comunidad de Nexticapan, lugar donde se encuentra el Jardín de Niños "Tierra y Libertad", una escuela que desde el año 2012 ha sido mi lugar de trabajo y de vida compartida con los niños y las niñas. Aquí procuro ofrecer, más que pedir resultados, considero que al ofrecer y poner a los niños en situaciones propicias para su desarrollo y aprendizaje los resultados vienen a su ritmo, al tiempo que cada uno requiere.

En la comunidad el clima que predomina es el templado sub-húmedo, presentando lluvias abundantes en la época de verano y también frío intenso con niebla y brisa en invierno. El entorno natural es favorecedor para la producción agrícola de varios tipos, lo que ofrece, además de alimentos, la oportunidad de conocer acerca de procesos naturales. También es común que las familias críen animales para consumo propio o para venta.

La comunidad cuenta con servicios básicos de luz eléctrica y agua potable. Existen tres negocios que tienen servicio de internet, donde en ocasiones alumnos se acercan a realizar una investigación escolar. Las escuelas con las que cuenta cubren la educación obligatoria: hay un Preescolar, una Escuela Primaria, una Telesecundaria y un Bachillerato Digital.

Oralidad en Jardín de Niños

El lenguaje es un objetivo central en nuestro trabajo, buscamos que los alumnos tengan la libertad para expresarse, que puedan hablar con confianza acerca de sus experiencias y que se respete la multiplicidad de los lenguajes; "la palabra hace audibles las representaciones contenidas en la mente del locutor" (Cabrejo, 2020, p.96), por lo tanto, dar lugar a espacios donde los niños puedan hablar con libertad es darles la oportunidad de mostrarse y, a la vez, de encontrarse a sí mismos.

En las actividades dentro de la escuela existen varios momentos destinados de manera particular a la oralidad, para ello se buscan temas cercanos a los niños, para que puedan abundar en sus

Fotografía proporcionada por la autora

explicaciones, porque son conocimientos que han construido en casa. Al ser un contexto rural, los pequeños saben de procesos naturales, de siembra y cosecha, de la vida de animales domésticos o de animales endémicos que ocasionalmente tienen oportunidad de mirar, también comparten muchas experiencias sobre su vida familiar, lo que saben acerca de sus costumbres, los lugares que visitan, los oficios que desempeñan, las historias que les cuentan; todo esto tiene gran significado para ellos, incluso se puede asegurar que genera un impacto emocional, les da pertenencia. Por eso es muy importante que la escuela sea un espacio que valora tales vivencias y que les permite ponerlas de manifiesto con plena seguridad, que sientan que en la escuela sus palabras siempre cuentan.

Las canciones, los poemas, los juegos de lenguaje son parte primordial en las actividades, al cantar o jugar con el lenguaje los niños desarrollan habilidades de expresión, encuentran regularidades en los sonidos que se producen al hablar, les ofrece en ocasiones un sentido estético de la palabra y otras veces lúdico; les resulta placentero, se satisfacen al aprender una composición y repetirla como algo que ya les pertenece.

Hablar en público es, sin duda, algo que a la mayoría nos genera inseguridad, por eso, dar el micrófono a cada uno en repetidas ocasiones, para compartir una historia, exponer un tema, expresar su opinión o decir un poema, es una experiencia distinta que, conforme se hace cotidiana, les va dando confianza. Hablar usando el micrófono es una práctica que ha dado buenos resultados, aun cuando el lenguaje de algunos niños no sea claro, lo importante es que participen hablando para los demás y que se sientan escuchados.

Fotografía proporcionada por la autora

Otro momento importante para el desarrollo del lenguaje oral es cuando fluye de modo natural, es decir, cuando no buscamos que hablen de algo en específico, sino que simplemente dejamos que conversen, que se escuchen; "la apropiación de la lengua oral es un proceso de transmisión natural… sin medios pedagógicos particulares" (Cabrejo, 2020, p.134). En la hora del desayuno, del recreo o mientras realizan alguna actividad, las palabras brotan genuinas, se manifiestan los intereses de los niños, pueden hablar en un momento del juego que organizarán y en otro de la mariposa que pasó volando; esa espontaneidad es riqueza para su lenguaje, además de que les da felicidad. Se ha constatado que la atención que brinda la docente a los pequeños cuando le hablan es de suma importancia para que lo sigan haciendo, sin importar si el tema tiene o no relación con lo visto en las actividades, hay que escucharlos y escucharlos con toda la atención que nuestros sentidos sean capaces de dar, porque, aunque percibimos el sonido con el oído, la mirada también complementa la escucha y eso es lo que los niños buscan, la atención de nuestros sentidos.

Lectores en el aula

La lectura se presenta en muchos momentos, para ello, lo necesario es que los niños tengan libros a su alcance, un espacio en el aula dispuesto con un librero dotado de un acervo variado, donde hay libros literarios e informativos, los cuales son usados de forma libre por ellos.

Los momentos para leer son especiales, en primer lugar, es importante que los niños vean a un adulto que lee, en este caso su maestra, quien es modelo. Es importante considerar que las acciones del docente dentro del aula trascienden al manejo de contenidos académicos, las acciones que emprende y que muchas veces forman parte de su

propia personalidad son especiales porque representan mucho para los niños, son modelos de actuación cotidiana, en el caso de la lectura, tener cerca un adulto que lee para sí mismo y por gusto representa para los niños una experiencia viva.

En las actividades se ha implementado la lectura como algo permanente, con propósitos distintos. En ocasiones se incluye como parte de las estrategias de aprendizaje, por ejemplo, se ofrecen lecturas informativas para conocer más sobre el tema que se esté tratando, los niños se familiarizan con el uso de los textos con este fin, que es más escolarizado y más común en las instituciones.

Otro propósito de la lectura en el aula se apega más al fomento o la promoción de la lectura, sin tener fines específicos relacionados con los contenidos educativos, más bien como parte de una formación integral, que ofrece a los niños la experiencia de actuar como lectores. Se ha observado que los niños en edad preescolar, cuando están en contacto con los libros, manifiestan un interés particular, incluso cambian su forma de relacionarse con los libros, se observa que crean lazos con los que más les gustan, saben de qué tratan, los leen para sus compañeros o para sí mismos, aunque aún no lo hagan de forma convencional.

En este contexto rural, donde los niños no están habituados a ver que en casa se leen libros y que incluso sus familiares tienen dificultades con la lectura, la escuela es un espacio especial de encuentro con la palabra escrita, es, en palabras de Graciela Montes (2005), para poner al alcance la experiencia y se conciban a sí mismos como lectores.

En la medida que los niños están en contacto con los libros, se observan muchos cambios, por ejemplo, empiezan a usarlos de manera distinta, los toman, pasan las hojas, señalan las imágenes o el texto y expresan sus ideas con base en ello; se dan cuenta que el texto contiene algo y si se lee varias veces, siempre dice lo mismo, reconocen que se lee en el texto; "lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones... cada nueva lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído..." (Montes, 2005). Cada libro nuevo que conocen es algo que ya les pertenece, esto ya es un logro importante, estamos dando la posibilidad de disminuir la brecha entre los que tienen posibilidad de acceder a los libros y los que no la tienen, estamos logrando brindar a los niños algo a lo que tienen derecho, a la lectura.

Es común que los niños y niñas al escuchar lecturas de libros empiecen a tener algunos preferidos, esto se observa claramente porque en cualquier oportunidad se dirigen al acervo, buscan esos libros y piden que se les vuelvan a leer, incluso los leen repitiendo de memoria el texto. También se observa que los niños, cuando escuchan lecturas o cuando observan las ilustraciones, se vinculan con los libros, relacionan lo que dicen con lo que conocen y este trabajo de vinculación ofrece oportunidades importantes de aprendizaje significativo, sobre todo porque se da con base en su propio interés y de forma motivante, ellos muestran satisfacción cuando se dan cuenta que conocen algo de lo que hay en los libros y se interesan más por continuar explorándolos.

Otra de las bondades de la lectura en el preescolar, y quizá una de las que más repercuten y benefician su vida en general, es que propicia que los niños pongan atención cada vez por periodos más largos, que focalicen sus sentidos en lo que contiene el libro, que mejore su comprensión del lenguaje y lo escuchen estructurado de otras maneras que no son las de la vida cotidiana.

La biblioteca de aula representa para los alumnos la oportunidad de acceder a los libros en todo momento. Por otra parte, la biblioteca escolar ofrece experiencias diferentes porque implica dirigirse a un lugar especial, donde hay libros que se prestan para llevar a casa; esto parece ilusionar especialmente a los alumnos, esperan con gusto el día que les toca llevar libros. Conforme pasa el tiempo conocen más el acervo, recomiendan libros a sus compañeros en pláticas espontáneas, se los

Fotografía proporcionada por la autora

muestran, les dicen de qué tratan. Se ha observado que los niños, manifiestan especial interés en los libros que ya les han sido leídos, recuerdan el lugar en que se encuentran y los toman una y otra vez, esto implica que crean un lazo afectivo con los libros de su preferencia, comienzan a formar parte de su vida en la escuela, esos libros en cierto modo les pertenecen.

Llevar libros a casa representa una oportunidad de compartir la lectura, no solo para los niños y niñas de preescolar, sino también para padres, hermanos, tíos y abuelos, convirtiéndose en una práctica que beneficia a la familia en su conjunto, más aún porque en el contexto de la comunidad no existe el hábito de la lectura, en los hogares casi no hay libros, con los que cuentan por lo regular son libros de texto que pertenecen a niños y jóvenes que cursan educación básica.

Con frecuencia se convoca a las familias a leer en la escuela, a veces es una mamá o papá quien lee para el grupo completo, se prepara con anticipación; los alumnos saben que irá un invitado a leer para ellos y eso les entusiasma. En otras ocasiones acuden familiares de todos los niños y niñas, se colocan unos biombos con libros colgados para que puedan elegir los libros libremente; esta práctica de lectura es una de las preferidas porque todos se observan interesados, cada quien busca un lugar en la escuela para leer con su familiar. Aunque todos los alumnos pertenecen a la misma región, se observa diversidad en las relaciones familiares y en las posibilidades de ofrecer la lectura en voz alta a los niños; a veces acuden las abuelas, algunas de ellas no están alfabetizadas, y aquí encontramos una contrariedad, los niños deben leer con alguien que no sabe leer, sin embargo, esto no es un impedimento, porque siempre se orienta la actividad de modo que todos se sientan capaces de hacerlo, aquellas personas que no saben leer, dialogan con los niños sobre las imágenes, hacen una interpretación y, lo más importante, se hacen presentes para acompañar desde donde les sea posible. Se ha observado que para los niños de preescolar la presencia de la familia tiene gran relevancia y no toman en cuenta si pueden o no realizar las actividades como los demás, sino que la compañía, la demostración de afecto, el disponer un tiempo para acompañarles es lo que vale. En esos momentos los libros se vuelven aún más significativos porque abren una puerta a aquellos que no tuvieron oportunidad de ir a la escuela, para quienes la infancia fue otra cosa, y entonces, ya mayores, entran a un preescolar a tomar el papel de lectores por primera vez a su avanzada edad.

La escuela no debe cerrarse únicamente al aula y a los alumnos, se debe considerar la importancia de trascender, de ir más allá, de llegar a las familias para poder fortalecer ideales o crear nuevos conceptos acerca de la palabra leída y compartida, un sentido nuevo de la lectura que incluya a todos, que despierte el deseo de conocer y de disfrutar formas diferentes de decir las cosas, de descubrir lo no visto, de pensar lo no pensado e incluso de sentir lo no sentido, porque no se ha tenido el espacio para leer de manera gratuita, donde la palabra da hospitalidad y sentido de pertenencia.

En el grupo se utilizan diversas estrategias, a fin de promover la lectura de distintos modos; considerando que, a la edad de los pequeños de preescolar, lo concreto es aún muy relevante para que comprendan el mundo, se lleva a cabo como actividad permanente *El baúl de los cuentos.* "El baúl funciona como una especie de fichero que materializa cada uno de los cuentos que el grupo conoce, evitando así que caigan en el olvido" (Chapela, 2010, p.72). Una caja de cartón, a la cual

se le van metiendo objetos que se relacionan con las historias leídas o contadas, resulta muy motivadora para los niños, con frecuencia la abren, sacan uno a uno los objetos, los nombran y dicen lo que recuerdan de las historias que se asocian; se favorece su memoria, claro, pero también su cercanía con las historias que conocen, aprenden a establecer relaciones entre lo que existe en la realidad y lo que vamos tejiendo en la mente, las historias que forman parte de su cultura.

La lectura en voz alta hecha por la maestra, de forma afectuosa, reflejando gusto y entusiasmo, crea un momento muy singular, se promueve la escucha atenta y la vinculación con los libros como una invitación a relacionarse con un mundo amplio; con diversas formas de representación de ideas y pensamientos que se tejen entre las palabras y las imágenes. Para mí, es muy importante que cuando alguien pregunta a los niños «¿tu maestra te lee libros?», ellos respondan sin dudar «isí!»; sin tener que buscar en su memoria el recuerdo de algunas ocasiones donde escucharon a su maestra leer, más bien, espero que tengan amplios referentes de esa lectura compartida, que es permanente y parte de las más gratas experiencias del grupo.

De los momentos de lectura en el aula o la biblioteca, la lectura libre ocupa un lugar muy especial, consiste en dar tiempo para que los niños tomen libros, los miren, lean (a su modo), escuchen lectura en voz alta que se hace como un llamado a compartir por medio de lo que se dice y lo que se escucha, sin pedirles nada a cambio. En el nivel preescolar, los niños tienen características particulares, necesidad de movimiento constante, de hablar de forma espontánea; cuando leo para ellos considero que es importante respetar esas necesidades y observar cómo, en la medida que se practica la lectura en voz alta, los niños se van interesando más y aumenta su capacidad para concentrarse. La lectura libre justamente trata de crear un espacio gratuito para el disfrute de los textos, de las imágenes, de un lenguaje que, en la medida que se ofrece, nutre las experiencias de los niños.

Cuando leemos, lo hacemos con distintos fines y usamos soportes variados, interpretamos información del entorno, pero también podemos leer lo que producimos de manera personal, esto se ha promovido en el grupo de forma especial, se propicia que las familias colaboren en la escritura de textos anecdóticos, de cuentos, recetas de cocina… estos textos son llevados a la escuela por los niños y leídos por la docente en voz alta, a través de esto los niños perciben que lo que se escribe en casa permanece y puede ser leído en otros lugares.

Es muy importante que en la escuela contemos con variedad de materiales escritos, porque los intereses y gustos de los niños son muy diversos; si queremos promover una cultura lectora, hay que ofrecer variedad, "en materia de colecciones, la idea es ofrecer a los niños pluralidad de ideas, estímulos, soportes… que les resulten significativos y les permitan ordenar su mundo y orientarse en él con protagonismo y rumbo propio" (Chapela, 2010, p. 50). La variedad permite a los niños descubrir sus propias preferencias, les da oportunidad de tomar decisiones, de ser ellos mismos cuando establecen lazos con sus libros preferidos. Cuando un niño o niña encuentra en el acervo algo que le atrae, que le interesa de manera especial, busca con quien compartirlo, ya sea la docente, sus compañeros o su familia, este tipo de actitudes muestran que se va por buen camino en la formación de lectores de edad temprana; más aún si consideramos que el contexto al que pertenecen no cuenta con libros y menos con libros infantiles de calidad. Si los niños no tuvieran en la escuela la disponibilidad del acervo, difícilmente accederían a material escrito pensado para ellos, con ediciones cuidadas, con autores e ilustradores que crean un lenguaje dirigido al público infantil. Cuando la escuela es el espacio donde se lee por leer y no como parte de una obligación académica, se podría asegurar que se está creando un espacio privilegiado para el nacimiento de lectores, un espacio para la transmisión cultural que vale la pena.

Cuando un docente está consciente de que se juega mucho al invertir o no tiempo para leer con

y para los niños, transforma su práctica, porque aprende a mirar manifestaciones que, de no estar consciente, difícilmente percibiría. Poner atención a los pequeños cuando tienen libros en sus manos, observar sus movimientos al manipularlos, sus expresiones faciales y corporales, las palabras que enuncian y que simbolizan su pensamiento, es una forma de leerlos a ellos, es un leer lectores, y esto es también acompañarles en su camino lleno de experiencias no solo escolares, sino experiencias de vida que dejan huella en su concepción del mundo.

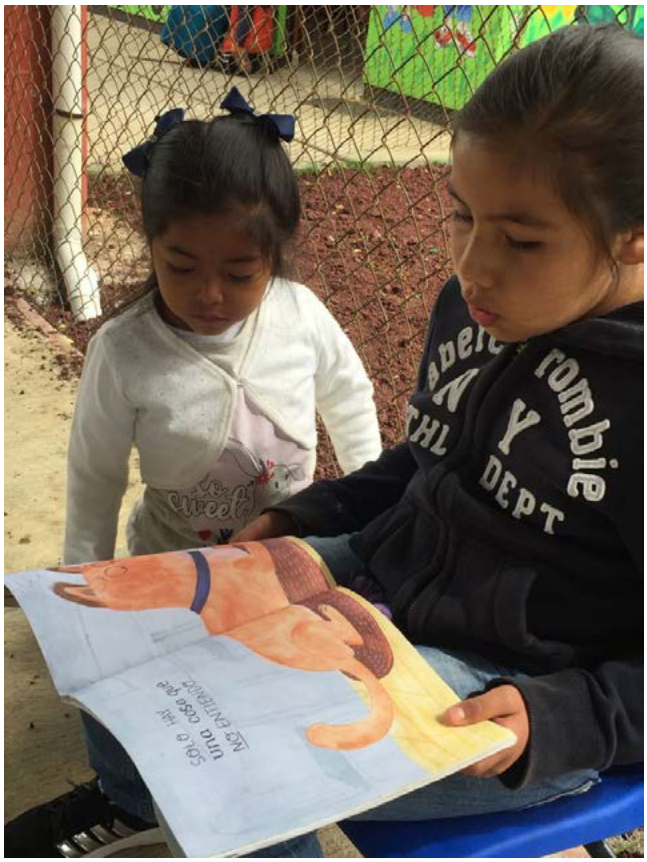
Futuros escritores… ¡no! escritores desde ahora

En el aula hay escritores, de eso no tenemos duda. Se brinda oportunidad de que lo sean a su modo, que aún no es el convencional, lo importante es que los niños y niñas actúen como escritores en un espacio que les permita serlo; que respete sus formas de representación tan variadas, sus formas de decir lo que han puesto sobre un papel, sobre el pizarrón o el piso del patio.

El aprendizaje del sistema de escritura implica mucho más que el dominio del código, también involucra las actitudes, el uso que se hace de la escritura, la forma de sintetizar lo que se piensa para representarlo. Favorecer todo esto en el aula es un proceso que lleva tiempo, ¿cuánto?, el que cada alumno requiera, porque si bien hay rasgos del desarrollo infantil que nos indican ciertos periodos de tiempo para esperar determinados logros, cada niño y cada niña es tan singular y ha vivido experiencias tan diversas, que evolucionan a ritmos distintos en su comprensión e incluso en el interés y la curiosidad por la escritura.

Según lo plantea Emilia Ferreiro, los niños inician el aprendizaje del sistema escrito en los más variados contextos (2001); en lugares urbanos tienen mayores oportunidades de estar en contacto con fuentes diversas de uso de la escritura; para la escuela, el contexto rural representa un compromiso mayor, al ser el espacio que debe proveer una gran cantidad de experiencias que muestren los usos y funciones de la lengua escrita, debe aprovechar los elementos en materia de escritura que estén presentes en la comunidad y en las familias, para que cobre sentido para los niños al observar que se usa en lo cotidiano, pero, además, debe ofrecer cosas distintas, generar ocasiones para estar en contacto con la escritura de distintos géneros y para experimentar con la producción de textos, a interés personal algunas veces y otras a solicitud de la docente.

Así como en la lectura, cuando hablamos de que es importante para los niños ver un adulto que lee, en la escritura ocurre lo mismo, es fundamental que los pequeños observen muchos actos de escritura de adultos, esto además de que aumenta su curiosidad, les hace darse cuenta de ciertas convencionalidades de la lengua escrita, como la direccionalidad, la linealidad, la arbitrariedad de las letras. En el grupo escolar se procura asignar tareas sencillas para compartir en casa, que impliquen que algún adulto escriba algún texto, que bien puede ser un cuento, un relato, o para otros propó-



Fotografía proporcionada por la autora

sitos, una palabra que nombre la fruta favorita del niño, alguno de sus juguetes, su mascota, una lista de los nombres de objetos que hay dentro de la casa, los nombres de lo que observan fuera; hay una inmensa variedad de motivos para escribir, no importa si el texto es extenso, si es una lista de palabras o un solo nombre, el acto de escritura en sí es lo significativo.

En la actualidad, y pese a los muchos estudios sobre la escritura infantil, hay quienes no valoran esas primeras producciones de los niños, que sin lugar a dudas ya nos dicen algo. Lo que sea que los niños escriban, aunque no sea de forma convencional, está aportando a sus reflexiones sobre las convenciones del sistema, hemos observado en la práctica que niños y niñas que a los tres años hacían trazos continuos y formas arbitrarias que aún no se parecían a las letras, ya en segundo grado escriben con formas que cualitativamente son similares a las letras, para después escribir usando grafías convencionales, sin forzarlos, solo dándoles la oportunidad de probarse como escritores; y probarse no se refiere a presentar una evaluación que les exija un logro en determinado tiempo, sino a sentir que son escritores, que su forma de representación gráfica está bien y que es valorada por los adultos que están a su alrededor. Con el tiempo y la práctica recurrente esas marcas gráficas se convertirán en representaciones escritas con la convencionalidad que nuestro sistema implica, lo fundamental y a la vez el reto es valorar la escritura infantil con todas sus variaciones, con su singularidad y sus manifestaciones, que son procesos en construcción. Cuando los niños escriben, me acerco para que me lean sus textos, cuando les pregunto: «¿qué escribiste?», ellos dicen lo que escribieron mientras yo lo registro debajo de su escritura infantil; las primeras ocasiones que ocurre esto, los niños preguntan sobre lo que se está escribiendo, después ya no lo preguntan, saben que la maestra está escribiendo lo mismo que ellos; se trata, en cierto modo, de traducir la escritura infantil para recordar lo que han plasmado, y a la vez darles la oportunidad de observar un acto de escritura convencional que registra sus palabras.

En el proceso de adquisición de la lengua escrita la confianza y la seguridad son importantes, porque eso les anima a experimentar de acuerdo a sus posibilidades; cuando esto no sucede y algún adulto descalifica las producciones de los niños, ellos no se sienten capaces de hacer las cosas bien, empiezan a dudar de sí mismos, aparecen esas frases que tanto cuesta quitar de la mente «no lo puedo hacer», «yo no sé cómo se hace». Se ha observado que cuando los niños tienen este tipo de manifestaciones aparece una barrera que les dificulta evolucionar con tranquilidad y, en ocasiones, pareciera que el gusto se pierde cuando aparece la frustración, y esa pérdida no es académica, es personal.

La escuela en la pandemia. Experiencia con el Modelo Educativo a Distancia en el contexto rural

2020 representa un año de grandes cambios, de incertidumbre, en cierto modo, un detener la vida que conocíamos. Entre los sectores que sufrieron transformaciones necesarias para enfrentar la contingencia sanitaria, el educativo es sin duda uno de los que ha tenido mayores repercusiones. Esta situación ha confirmado algo que ya sabíamos pero que se hizo más evidente, la desigualdad social repercute en las oportunidades educativas de los niños.

Las comunidades rurales están en desventaja, sus condiciones de acceso a servicios y materiales no son las mismas que en contextos urbanos favorecidos. Considerando que en Nexticapan los alumnos no cuentan con servicio de internet, a reserva del celular de sus padres (al que hacen recargas y que tienen que utilizar para todas las actividades escolares de cada uno de sus hijos), se tomó la decisión de diseñar planes y materiales para entregar de forma quincenal y que incluyeran explicaciones claras sobre las actividades, para que las familias pudieran apoyar a los niños y niñas; al entregar en físico los materiales, se garantiza que todos los alumnos tengan en sus manos la posibilidad de continuar su proceso educativo. También se crearon dos grupos por medio de una aplicación

Fotografía proporcionada por la autora

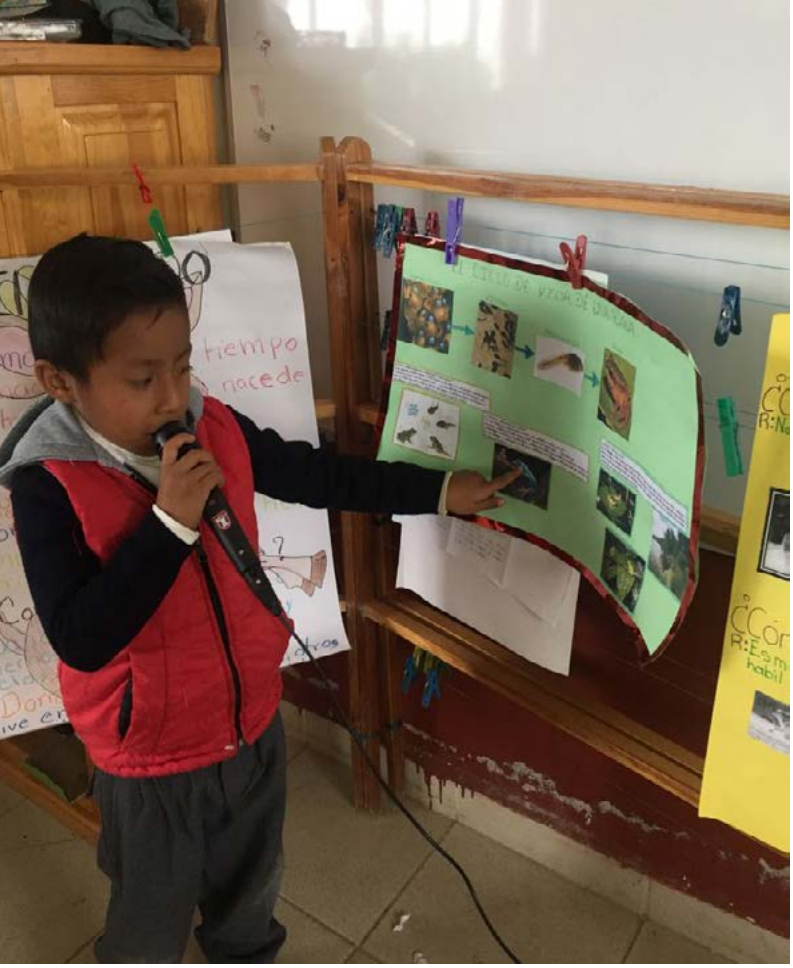
de celular, uno para las familias y uno para niños y niñas, de este modo se mantiene informados a los adultos y en el grupo de los pequeños se envían audios y videos de distintos tipos.

En las primeras reflexiones que hice acerca de cómo continuar el trabajo escolar en un modelo a distancia, partí de varias ideas que considero importantes: los niños y niñas tienen la posibilidad de aprender en múltiples situaciones, todos los contextos y todas las familias tienen mucho que aportar, el contexto rural en la pandemia es privilegiado en el sentido de que da mayor libertad a los niños para realizar actividades al aire libre, para continuar explorando su entorno.

Considerando que el lenguaje es una prioridad en el desarrollo infantil, y que debemos ofrecer diversidad de experiencias a los niños, tanto para escuchar como para hablar con distintos motivos, una preocupación que surgió en el modelo a distancia era justamente la pregunta ¿cómo generar espacios, actividades y materiales que ofrezcan a los alumnos experiencias de lenguaje?; la respuesta se fue construyendo en la medida que se avanzó en el trabajo.

En el aula, los alumnos estaban habituados a la lectura permanente; para mantener esa experiencia, la alternativa que encontré fue la creación de un proyecto llamado *Lecturas regaladas*; se trata de videos de lectura de variedad de libros, para compartirlos con los alumnos diariamente, y también invitar a promotores de lectura de muchos lugares, para compartir un video con los niños de manera semanal. Este proyecto resultó de gran relevancia para el grupo escolar; al brindar la oportunidad de tener acceso a la lectura estando en casa, además de escuchar a diferentes voces leer para ellos.

Dentro de las actividades que considero que más aportaron a los pequeños, son los juegos de lenguaje, que consistían en hojas impresas que tenían que pegar en un cartón, para luego recortar y así conseguir fichas, tarjetas, letras, que sirvieran para generar intercambio entre los pequeños y sus familias, para observar palabras



Fotografía proporcionada por la autora

escritas, imágenes, asociar cualidades, clasificar, encontrar, formar palabras, describir, entre muchas otras cosas.

El juego también se hizo presente en historias contadas con las manos, algunas de esas historias, trasmitidas de generación en generación. Estas historias implican a los niños hacer uso de su lenguaje, de su memoria y de su movimiento para contar algo; para crear un símbolo con el cuerpo, que permita imaginarnos como parte de la historia contada. Se observó que esta actividad en particular, además de gustar mucho a los niños, aportó significativamente a su desarrollo. En la edad de los estudiantes de preescolar, las historias con las manos ofrecen una experiencia de aprendizaje integral.

Planear las actividades didácticas durante la educación a distancia ha sido una búsqueda incansable de formas para que los alumnos hablen con distintos motivos, desarrollen la escucha atenta, dibujen, escriban palabras, escriban textos de forma autónoma y además vean a sus familiares escribir, leer, dibujar con y para ellos. Para mí, fue fundamental convencer a las familias de que, al no tener una maestra presencial, ni compañeros de grupo con quienes compartir, serían ellos (los padres, las madres, lo hermanos, los abuelos y otros familiares) quienes tendrían que jugar esos roles; convertirse un poco en maestro y otro poco en compañero de juego y aprendizaje. Donde pude lograrlo, ocurrió lo inesperado para un modelo a distancia que funciona con lo que puede y muchas veces sostenido por hilos finos a punto de romperse; mis alumnos lograron continuar su educación preescolar, lograron los aprendizajes; y continuaron sin sentir la brecha a la que están expuestas las comunidades rurales en México; ellos no pertenecieron al grupo de los rezagados por la pandemia, es más, no pertenecieron a ningún grupo ni etiqueta, que no fuera la de su propio nombre y la de su propia identidad, desarrollada cuando su voz es escuchada, sus textos son leídos y su persona es valorada en toda su maravillosa singularidad, de niños y niñas.

Espacio de lenguaje, espacio de identidad y aprendizaje. Conclusiones

En la Educación Preescolar es fundamental crear un ambiente en el cual los niños y niñas se sientan estimulados, donde puedan ejercitar la oralidad de manera natural, lúdica, divertida, espontánea, de acuerdo a sus características personales y contextuales. No todos los niños hablan igual, ni pueden expresarse de la misma manera, ante ello, la docente debe mantener una actitud respetuosa y que les invite a seguir haciéndose presentes a través de la palabra, a jugar con el lenguaje, a apreciarlo y disfrutarlo.

Para los niños, hablar en la escuela representa mucho, porque no se trata de cualquier lugar, sino de un espacio cercano, donde asumen un rol distinto al de casa, ser alumno, compañero, amigo, no es lo mismo que ser hijo, nieto o hermano; implica un desenvolvimiento distinto, porque el propio escenario y la dinámica así lo requieren. Por ello para un niño pequeño en la escuela todo es aprendizaje; en cuestión de lenguaje, además de ampliarlo aprende a usarlo con diferentes

fines, a conversar con sus compañeros, a formular una pregunta o a responderla, para todo esto se necesita hacer uso de la lengua de distintas maneras, enfrentarse a eso con seguridad propicia un sano desarrollo del pensamiento y el uso de herramientas necesarias para enfrentarse a la vida.

La oralidad ofrece muchas posibilidades de manifestarnos, para el ser humano, las palabras que nos acogen, que nos dan soporte afectivo, tienen un significado especial. El preescolar es el lugar donde se canta, se dicen poesías, rimas, retahílas; en ese ir y venir de las palabras se conforta la necesidad infantil de un lenguaje que les ayude a entender el mundo.

En la labor como docentes nos enfrentamos a muchos desafíos, en materia de alfabetización inicial, "el desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura… formar lectores que sabrán elegir el material escrito… personas que sepan comunicarse por escrito con los demás" (Lerner, 2001, pp. 39-40), para lograrlo hay que crear un espacio propicio, un concepto de escuela como el lugar donde nos gusta leer y escribir, conversar, expresarnos, un lugar donde cada quien puede ser, desde su singularidad y manifestarse con libertad a la vez que está aprendiendo, no se trata de llenar un cántaro vacío, sino de concebir a los niños como seres con identidad propia, en una etapa en valiosa formación.

REFERENCIAS

Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños.* México: FCE

Chapela, L. (2010). *Dime, diré y dirás. Los menores de siete años como lectores y autores.* México: SM

Ferreiro, E. (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar (118-122) En *Alfabetización, teoría y práctica,* 4a ed., México: Siglo XXI

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica

Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tonucci, F. (2002) *La reforma de la escuela infantil.* México: Secretaría de Educación Pública.

• • •

Artículo recibido: 19 de Abril de 2021
Dictaminado: 23 de Abril de 2021
Aceptado: 26 de Abril de 2021

UNA MIRADA DESDE LAS BIBLIOTECAS

LAS BIBLIOTECAS QUE "PUEBLAN" LA VIDA DE LOS MEDIADORES DE LECTURA

THE LIBRARIES THAT "POPULATES" THE LIFE OF READING MEDIATORS

Constanza Mekis[17]

Resumen

Breve recorrido por las bibliotecas que "pueblan" la vida del mediador de la lectura. Contiene una selección de experiencias; un colegio de prebásica y su actividad *Cuentamundo,* coordinada desde la biblioteca ubicada en la localidad de Puente Alto, Santiago de Chile. Se presentan algunos conceptos clave de la biblioteca escolar para niños y jóvenes para el siglo XXI y se acompaña con una experiencia poética. Se describe una biblioteca especializada para jóvenes: Cubit. Es una iniciativa innovadora y pionera de formación de lectores de referencia hispanoparlante, ubicada en Zaragoza, España. Para finalizar este recorrido hay 12 puntos que permiten delinear el perfil de un mediador cultural que forme ciudadanos lectores plenos, mediador contemporáneo que pueda abrirse a imaginar y crear esa "biblioteca propia" interior, a la que nos invita Virginia Woolf.

Palabras clave: Bibliotecas escolares. Biblioteca para jóvenes. Mediadores de la lectura. Mediador cultural. *Cuentamundo*.

Abstract

Brief journey of the libraries that "populate" the life of reading mediator. Contains a selection of experiences; a pre-basic school and its activity *Worldteller,* coordinated from the library located in the town of Puente Alto, Santiago de Chile. Some key concepts of the school library for children and young people for the 21st century are presented and accompanied by a poetic experience. A specialized library for young people is described: Cubit. It is an innovative and pioneering initiative for the training of Spanish-speaking reference readers, located in Zaragoza, Spain. To end this trip, there are 12 points that allow us to outline the profile of a cultural mediator who forms full readership citizens, a contemporary mediator who can open up to imagine and create that inner "own library" to which Virginia Woolf invites us.

Keywords: School libraries. Library for young people. Reading mediators. Cultural mediator. *Worldteller.*

[17] Bibliotecaria. Máster en Lectura, Libros y Literatura Infantil y Juvenil, de la Universidad de Zaragoza. Ex coordinadora de Bibliotecas Escolares/CRA, Ministerio de Educación. Actual Directora de IBBY para América Latina y el Caribe, presidenta de IBBY Chile y de Fundación Palabra. Consultora internacional. Premio Bibliotecaria Destacada 2016 por el Colegio de Bibliotecarios de Chile. Autora de *Formación del lector escolar* (2016), Prensas de la Universidad de Zaragoza, España, y, junto con Christian Anwandter, de *Bibliotecas escolares para el siglo XXI* (2019), Narcea, Madrid, España. Desde hace cinco años es profesora del magíster Lectura, Libros y Literatura Infantil y Juvenil, de la Universidad de Zaragoza, y del magíster Didáctica del Lenguaje, de la Universidad Alberto Hurtado.

Los invito a un breve recorrido por las bibliotecas que "pueblan" la vida de cada mediador de la lectura: la biblioteca del hogar, en casa de sus padres y abuelos, en el jardín infantil, escuela, liceo, universidad, para que juntos lleguemos a imaginar y crear esa "biblioteca propia" en nuestro mundo interior, a la que nos invita Virginia Woolf.

Ahora guarden un momento de silencio, donde se presenten los recuerdos de esas bibliotecas, y acompáñenlos con reflexiones. ¿Es posible imaginar cada biblioteca?

Volvamos. Para este caminar he seleccionado la biblioteca de un colegio de prebásica; algunos conceptos de la biblioteca escolar para niños y jóvenes para el siglo XXI, y una biblioteca especializada para jóvenes. Para finalizar este recorrido les presento 12 puntos que nos permitirán delinear el perfil de un mediador cultural que forme nuevos lectores.

Biblioteca infantil en prekínder y kínder

Del hogar al jardín infantil, ojalá plagado de lecturas, los niños llegan a la formación preescolar. Quisiera destacar la necesidad de contar con bibliotecas de aula y una biblioteca central que dinamice estos espacios en prekínder y kínder. Además de las colecciones que van cambiando según los planes curriculares, es necesario mantener una mediación vital de experiencias de lectura. Presento una experiencia llamada *Cuentamundo*. Este programa surge como una necesidad de IBBY Chile de ser fiel a su misión: "Facilitar a los niños y jóvenes de todos los países, oportunidades de acceso a libros de calidad literaria y artística". Abrir espacios en jardines infantiles, colegios, bibliotecas y centros culturales para que los socios de IBBY vayan a ser *cuentamundos*.

Inspirados en el poema de Gabriela Mistral "La cuenta-mundo", se ofrece a la comunidad infantil la posibilidad de escuchar acerca del mundo que los rodea. Gabriela consideraba que el consabido promotor cuentacuento era insuficiente. Es necesario ofrecer diversidad de libros de calidad literaria, artística y referencial. No solo cuentos, sino también relatos vivos que permitan apreciar la naturaleza, la diversidad de las personas, cosas y objetos culturales, y ser parte activa y sensible de esta tierra.

Es un programa que nació en 2019. He hecho sesiones de *cuentamundo* en un colegio de Puente Alto. Les relato una de las 54 sesiones con los alumnos de kínder y prekínder. Al despedirme les dije, "la *cuentamundo* va a volver a traerles nuevos cuentos, poemas y otras sorpresas". Un niño me dijo a viva voz: "Vuelva pronto, pero cuente el mismo cuento", y todos dijeron: "Síííí, el mismo cuento..." Es emocionante vivir la experiencia con niños pequeños, interesados en una historia en verso. Uno de los libros leídos fue *Un día soleado,* del poeta Rafael Rubio. Como parte de la actividad abrí un diálogo: "¿Qué les gustó?, ¿algún momento especial?". Entre muchas respuestas, una niñita me dijo: "Me gustó el cuento porque tiene rima". Me sorprendió que supiera cuándo hay rima. Me pareció interesante que, a partir de la lectura, haya valorado ese aporte. ¡Una audiencia tan atenta es un regalo!

Demos alas a nuestros niños, a sus profesores, a sus padres, para caer y sobreponerse, para mirar el mundo. Alas de cóndor y de coquetas mariposas, y entreguemos lecturas variadas que incrementen la cultura de los pequeños.

Bibliotecas escolares

Gracias al libro editado por Narcea, que escribimos con Christian Anwandter, *Bibliotecas escolares para el siglo XXI, desarrollo de comunidades de lectura,* me propongo entregarles una pequeña síntesis, un "destilado" de lo que sería esencial en el desarrollo de las bibliotecas escolares. ¿Qué biblioteca necesitamos? Una biblioteca escolar como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Formación de Lectores, que fortalezca sus habilidades de comunicación.

Que la biblioteca escolar traspase sus límites para irradiar hacia toda la comunidad educativa,

Fotografía proporcionada por la autora

comprometiéndose con distintas experiencias, miradas, lectores, recursos. El mundo de la biblioteca escolar apela a la multiplicidad de interpretaciones, a la interdisciplinariedad, a conversaciones diversas, que busquen interpretar y entender el mundo. Apertura acorde con la actualidad, abierta al juego infinito de expectativas.

Para que la biblioteca escolar se convierta en un núcleo de aprendizaje, se requiere una verdadera revolución de la lectura en la escuela, que permita generar un espacio de reflexión que empalme prácticas pedagógicas y evaluativas de manera coherente con su quehacer.

Si la biblioteca escolar se conecta con su entorno, y hace dialogar distintas formas y formatos de lectura con otras manifestaciones culturales, tendrá más sentido para los lectores jóvenes. Verán en ella un apoyo y un lugar donde explorar. Ahora se trata de vincular esas necesidades con la biblioteca escolar concebida como centro de recursos para el aprendizaje.

El ambiente formativo que promueve la biblioteca, donde los alumnos pueden buscar información y seleccionar lecturas según intereses múltiples, permite enriquecer la experiencia del aula, cada vez más alejada de la idea de que enseñar es solo traspasar información. La biblioteca escolar constituye una "realidad aumentada" del aula. La propuesta es transformar la BE en un centro de recursos para el aprendizaje, donde el espacio sea un lugar creativo y activo, que va hacia los usuarios buscando sorprender y atraer con diversas estrategias; que la colección apunte a la diversidad de materiales y tipos de libros, cuyo permanente desarrollo y evaluación garantice su pertinencia, adecuación, actualidad y calidad. Existe un equipo que coordina pedagógicamente el espacio, dinamiza la colección, genera vínculos con los docentes y busca utilizar el espacio de la biblioteca para fines culturales y pedagógicos, desarrollando servicios organizados en función de los intereses y necesidades de los usuarios.

Cabe señalar que, sin el apoyo y participación de la comunidad educativa, la tarea de la biblioteca escolar se vuelve quijotesca. De particular importancia es el rol que cumplen los docentes, que, aunque a veces no se los perciban así, son mediadores de lectura. El docente como tal mediador obliga a pensar más allá de las asignaturas tradicionalmente asociadas a la lectura. La presencia permanente de la lectura en voz alta, lecturas guiadas y compartidas con conversaciones y diálogos que permiten construir interpretaciones de los textos leídos.

Entonces, para que una biblioteca escolar construya una alianza con los docentes, que refuerce la tarea de formar lectores y no la dificulte, es necesario abrir los tipos de lectura considerados en las distintas asignaturas. La dificultad de muchos docentes –no saber qué nuevos recursos proponer, o qué relaciones establecer con otras manifestaciones artísticas– puede resolverse mediante una colaboración con el equipo de biblioteca. La planificación y coordinación entre la biblioteca escolar y los docentes permite alinear la mirada con la lectura, con las mejores formas de desarrollar lectores críticos, y encontrar prácticas de lectura y evaluación que permitan a docentes y al equipo de biblioteca escolar trabajar en la formación de lectores integrales. Existen tensiones que es necesario considerar, como aquella entre lecturas obligatorias y el placer de leer. La lectura obligatoria ahuyenta a los lectores cuando se acompaña de actividades centradas en información sobre el autor, la época, movimientos litera-

rios, o bien cuando las evaluaciones se enfocan en verificar si se leyó o no. Así, se requiere que el docente se aleje de una didáctica basada en contenidos y pase a otra centrada en el aprendizaje activo.

Acostumbremos a los alumnos a que elijan libremente sus lecturas, a ir afinando ese vaivén entre selección y evaluación. La elaboración de criterios de selección y la evaluación de lecturas a partir de ellos, contribuye a la formación de un lector autónomo, porque es una actividad que puede proyectarse a la vida entera.

Surge, inevitablemente, la pregunta acerca de cómo evaluamos sin asfixiar la motivación de leer. Es deseable que la necesaria evaluación se armonice con la formación de lectores. Para esto, los docentes pueden diseñar propósitos evaluativos auténticos, que presenten desafíos cognitivos a los alumnos, abriendo una puerta que permite acceder a un espacio donde la libertad de pensamiento importe más que el control de la lectura.

Los trabajos de investigación convergen en el trabajo de educación de usuarios, naciendo así una oportunidad para tender puentes entre la biblioteca escolar, las bibliotecas públicas y otros centros de documentación presentes en el entorno de la comunidad educativa.

Hay distintas maneras de que la biblioteca escolar apoye el aprendizaje de alumnos y docentes. Es la renovación de la didáctica de la lectura con discursos coherentes y actualizados. Encargarse de los cambios, ya sea implementando bibliotecas de aula para hacer cotidiano el contacto con los libros[18], creando una colección especial de didáctica y educación que apoye la labor docente, el desarrollo de la alfabetización informacional o promueva un uso pedagógico transversal de la colección. La biblioteca escolar tiene la oportunidad de convertir su trabajo en una herramienta central de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Fotografía proporcionada por la autora

[18] Para mayor información sobre las características de las bibliotecas de aula, su funcionamiento y posibilidades, ver Anwandter, C. y Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee. Guía de uso de la biblioteca escolar CRA y la biblioteca de aula.* Santiago de Chile: MINEDUC.

Para la biblioteca escolar es fundamental fortalecer las redes, para no ser una isla dentro de la escuela. Hay otras acciones que la biblioteca escolar puede promover para desarrollar una atmósfera propicia al surgimiento de una comunidad lectora en la escuela. La BE puede gestionar vínculos con el resto de la comunidad educativa, establecer redes de trabajo y colaboración con el entorno cultural cercano. También destacamos el papel que una buena gestión de la biblioteca escolar puede desempeñar en la consolidación de una comunidad lectora; planificar, responder a estándares y evaluar la gestión son procesos indispensables para el buen funcionamiento del CRA, que contribuyan a su crecimiento y desarrollo, permitiendo gestionar y organizar actividades acordes con el proyecto educativo del establecimiento escolar, y los planes y programas del currículo.

La biblioteca vive en constante remodelación, atenta a las nuevas tendencias, dedicada a entregar el gusto por la información.

Aventuras de mediación lectora

Fotografía proporcionada por la autora

Quisiera sumar una aventura que me tocó gestionar en un colegio desde la biblioteca escolar: un taller de poesía visual dirigido por el poeta chileno Tomás Browne[19]. El poeta consideró la primera sesión "un gran desconcierto", pues en la conversación con las alumnas primero salió que ellas tenían pruebas de alternativas de poesía, la poesía en el colegio se enseña en relación con la métrica.

Para el poeta fue un momento de quiebre, pues lo que llevaba preparado distaba enormemente de la realidad escolar de las alumnas. Tuvo que replantearse el taller para hacerlo con ejercicios poéticos. A la segunda sesión llegó con algo cercano a lo que ellas sabían de poesía, unos acrósticos. El poeta fue abriendo poco a poco otros mundos de poesía. Andamios poéticos, peldaños hacia dónde llevarlas. Hicieron caligramas a partir de palabras que encontraban en el diccionario y después, una suerte de cadáver exquisito, en ronda. En la última sesión, las alumnas hicieron un poema en conjunto, con palabras de los diccionarios, leían su significado y constataban que algunas tenían sentido para ellos. Las ponían encima de los papeles y después agregaban los conectores. Al final el poeta se tomó la libertad de levantar las hojas, se cayeron los papeles con las palabras y apareció, así como un poema sonoro. Se les abrieron nuevas dimensiones de la poesía, de los espacios, las palabras volando por los aires. Terminaron el taller con ejercicios poéticos. Pasaron del desconcierto inicial a vivir una libertad poética donde las palabras vuelan y cantan.

Las bibliotecas escolares, "el corazón de la escuela", entrañan siempre una promesa: el mundo por descubrir. Las bibliotecas no se presentan como principio y fin del conocimiento, sino como puente que lleva a otras tierras; que incita a conocer más y mejor lo que nos rodea, inundado de sentido, de palabras o imágenes que hablan al oído o acarician la mirada.

[19] Tomás Browne ha escrito cinco libros de poesía, entre ellos *Revelaciones de un cuidador de inicios*, por el que recibió el premio de Poesía Transgresora otorgado en México. En este contexto fue invitado por la editorial Verso Destierro a una gira para lanzar el libro, con lecturas y entrevistas. Esto lo ha llevado también a publicar sus poemas en revistas de México: en *Periódico de Poesía* de la UNAM, en *Mula Blanca,* en *Blanco Móvil*. Es además traductor de E.E. Cummings y se puede saber más de su bibliografía en www.tomasbrowne.net

La aventura del aprendizaje se refiere sobre todo a relaciones entretenidas y fructíferas para el desarrollo de los educandos. Sí, las bibliotecas importan, son el *País de las Maravillas* de Lewis Carroll, el *Pedro Páramo* de Juan Rulfo o *Cien años de soledad*. En otras palabras, la biblioteca escolar nos invita a llenar de vida un espacio de lectura para cada alumno y profesor; a extender horarios, a dignificar la profesión de bibliotecario, bisagra del conocimiento; a adquirir, diversificar y ampliar el acervo cultural; invita, además, a que toda la comunidad escolar aventure experiencias en la lectura.

CUBIT y la mediación para jóvenes

Las bibliotecas para niños se han multiplicado, y existen diversas referencias en todo el planeta. Sin embargo, en el caso de los jóvenes se pueden distinguir unos pocos ejemplos. Entre ellos, la Fundación Bertelsmann ha liderado en modelos de biblioteca para jóvenes: Cable Book Library en Helsinki (Finlandia), Planeta 11 en Alenstein y MediatekaBreslau en Breslavia (Polonia), Teen´S-cape en Los Angeles y Teen Central en Phoenix (E.U.A.), medien@age en Dresden (Alemania), Library@Orcharden (Singapur) y el Cubit en Zaragoza (España).

El Cubit[20] es una innovadora experiencia de formación de lectores de referencia hispanoparlante para jóvenes, con diez años de funcionamiento. Se trata de un lugar privilegiado para conocer mejor la formación y el perfil del joven lector, así como las estrategias utilizadas por los mediadores para atraerlos hacia este espacio.

Para desarrollar esta biblioteca en España se escogió el edificio de la antigua Azucarera, la que era una emblemática fábrica del lugar, ubicada en un espacio industrial de fines del siglo XIX. Para darle un nuevo giro y así reconvertir los terrones de azúcar de antaño en terrones culturales para un público joven, se optó por cambiar su nombre por el de Cubit[21], debido a la forma cúbica del espacio de encuentro. Se trata de un cubo de cristal que se relaciona con la funcionalidad del antiguo edificio, haciendo un símil entre la forma cúbica del terrón de azúcar y los cristales que lo conforman, y la funcionalidad de la nueva biblioteca concebida para las nuevas tecnologías, basada en los *bites* (de ahí la terminación *'bit'*). Cuenta con cuatro plantas, con zonas dedicadas a actos, exposiciones, conciertos, cafetería y encuentros, como zonas de consulta y trabajo individual y colectivos con espacios para la exhibición de colecciones.

El Cubit es pionero en la concepción de una biblioteca dinámica, contemporánea y vanguardista. lo que genera un bienestar en los socios jóvenes; es una «biblioteca de uso y de disfrute», pues vale tanto estar sentado escuchando música como leyendo un libro. Se trata de espacios destinados a la búsqueda cultural, a un apropiarse libremente de objetos culturales. Es así como el espacio del Cubit ofrece la posibilidad de estar bajo un techo cultural amable y libre; abre una gran cantidad de relaciones con el mundo cultural, pues no es tan importante lo que se haga sino el encuentro con otros.

La colección de recursos con que cuenta el Cubit para el desarrollo y formación de sus socios es muy diversa. Recursos en distintos formatos (impresos, audiovisuales, concretos y digitales). Las colecciones se agrupan por centros de interés: música, cine, juegos y videojuegos, juventud, informática y TIC, lectura (narrativa, poesía, teatro, humor, publicaciones acerca de literatura y escritura), cómics, salud, deportes, espacios verdes, aficiones, viajes, empleo, formación, idiomas y otras materias. Los temas están desarrollados en distintos formatos, por ejemplo, el tópico de viajes contiene un sinnúmero de novelas, biografías de exploradores, crónicas de viaje, guías de turismo, libros con fotografías, revistas, documentales y películas.

[20] Mekis, C. (2018). Estudio *El Cubit: un espacio modelo para los jóvenes lectores de Zaragoza.* Investigación aprobada desde el Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas Públicas Municipales de Zaragoza, Grupo de investigación 'Educación para la Lectura, Literatura Infantil y Juvenil y Construcción de Identidades' (Grupo consolidado por el Gobierno de Aragón) de la Universidad de Zaragoza y el IBBY Chile.
[21] El edificio ha sido diseñado por el arquitecto alemán Christian Schmitz.

Otra colección que se destaca, orgullo del equipo Cubit y un gusto para los usuarios, es la de cómics, con un amplio y diverso catálogo de historietas. Ningún espacio en Iberoamérica ha desarrollado una colección tan completa y valiosa en este campo. Asimismo, la novela gráfica, con su arte secuencial, hace que los lectores de novelas tradicionales se acerquen a este género, tanto para resignificar obras clásicas como acercar temas olvidados de la historia que es necesario ofrecer en el siglo XXI.

La compañía visible-invisible de la mediación de la lectura

El trabajo del mediador consiste en potenciar el espíritu crítico de los adolescentes y abrirles diversos caminos desde sus gustos de lector. Hacerles ver que la lectura favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales y el autoconocimiento desde un diálogo libre y respetuoso. Es importante que los mediadores estén cerca del mundo de los jóvenes más allá de la literatura, que conozcan sus sueños, escuchen sus temores, causas, intereses, aversiones, esperanzas y la relación entre cómo leen, escuchan y ven por los medios digitales y audiovisuales. En esta biblioteca las vivencias de un no lector, de un lector intermitente y de un buen lector, conviven en una zona libre donde ellos mismos escogen lo que quieren leer: «Cuando el lector escoge, el panorama cambia radicalmente. Y es aquí donde el formador entra en juego con la carta clave, la que puede establecer la diferencia en la formación de una comunidad de lectores[22]». El Cubit es un terreno no escolarizado, donde el intermediario asume un rol diferente. En este espacio la formación del lector implica una relación no impositiva por parte del mediador. En el trato con los jóvenes en el Cubit y lo que entendemos por mediación de la lectura hay un gran respeto por el lector y sus intereses. El vínculo es abierto… La importancia de conocer al lector implica estar a la altura del conocimiento de los libros.

Los mediadores saben esperar. Saben estar atentos a cuando se pueda trazar una relación de acompañamiento, de apoyo, de asesoramiento, entendiendo que «es muy difícil conocer el gusto de otra persona». Los usuarios saben que cuentan con «alguien que puede dedicar tiempo a escucharlos, a saber qué les podría interesar y… de ahí se llegará al cine, la música y la lectura conforme vayan creciendo». Existe una relación de confianza con el joven. El conocimiento del lector exige tener un registro de sus aventuras con los libros, un mapa de sus zonas de interés, autores, temas. Implica ahondar en libros que para el lector son parte de una entretención, de exploración interior e intereses por conocer. Para conseguir este "registro", el mediador no solo conocerá las obras leídas por el lector, sino que también mantendrá en su memoria algunos diálogos, impresiones y opiniones que han compartido acerca de lo leído. Al mediador produce bienestar interpretar y responder a las complejas identidades de los jóvenes y estar en consonancia con sus descubrimientos y conquistas.

Fotografía proporcionada por la autora

El papel del mediador en el Cubit es meticuloso en cuanto a conocimientos y estrategias de fomento a la lectura; necesita siempre estar en sintonía con las necesidades de los jóvenes. La mediación tiene mucho que ver con empatizar con el otro y

[22] Yepes Osorio, L., Ceretta Soria, M. G. y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación.* Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

no apabullarlo con exigencias a las cuales doblegarse, sino que, por el contrario, tiene que ver con escuchar atentamente lo que cada joven necesita y busca. Entrar en relación con esas necesidades y esas expectativas, y luego conectarlas con el mundo de los libros, es el verdadero arte de la mediación de la lectura. Por lo mismo, es un arte que implica mucha sabiduría en el manejo de lo interpersonal.

Compartiré con ustedes la opinión de uno de los mediadores sobre los usuarios del Cubit y su relación con la biblioteca: "Hemos abierto un camino para decirles a nuestros compañeros profesionales y a todo el mundo, "no, no, los jóvenes sí que leen, pues necesitan ese acompañamiento, ese apoyo, ese asesoramiento, o ese espacio, que en otras bibliotecas no tienen".

Un espacio para quien no muestra interés por leer

Las ideas que sustentan esta biblioteca pueden intuir que tarde o temprano estos jóvenes que no son lectores podrán encontrar un libro, una conversación que los aliente a comenzar alguna lectura. El entorno cultural favorece el ambiente, y es un mediador que influye en la conducta del usuario, es decir, del joven no lector. Ver a otros leyendo, el mundo de las estanterías y sus contenidos organizados por centros de interés y la libertad de conversar, contribuyen a que termine leyendo y comience un proceso de sociabilización con la lectura de manera natural.

Entre los géneros que los jóvenes más disfrutan leyendo está el cómic y sus ramificaciones. Mangas; libros de fantasía: románticos, ciencia ficción, clásicos, mitología; libros de no ficción o informativos. La ciencia es el área del conocimiento por la cual los jóvenes muestran mayor interés por explorar.

Conociendo los intereses de los jóvenes, surge la pregunta de si leen en formato digital o impreso. Se suele pensar que los jóvenes están conectados "casi todo el día". Entonces, sorprende saber que prefieren el libro impreso. Varias razones justifican esta opción: por una parte, como están mucho tiempo frente a las pantallas grandes o pequeñas, la idea de tomar un libro es un respiro, un cambio de ambiente que valoran. Además, si leen en pantalla existen diversas posibilidades para desconcentrarse fácilmente y no avanzar en la lectura. Las tentaciones están en el cliqueo de la mano en un ordenador, Ipad o teléfono móvil. El mundo de Facebook, Instagram, WhatsApp y otros es fascinante y atrapa por largo tiempo.

La novedad ya no es el *ebook*, es el libro de carne y hueso. Para algunos incluso el libro tiene valor de «fetiche», o, mejor dicho, de un objeto del cual se sienten orgullosos, de manera que sus pares lo vean. Y, ¿cómo llegan los jóvenes a sus lecturas? Ya dijimos que el mediador desempeña un rol en la recomendación de libros, pero por medio de las respuestas de los jóvenes, se pudo observar que los amigos, los pares, son los que más recomiendan libros, y esto se combina con algunas exploraciones en las redes sociales mediante blogs o booktubers. A temprana edad, a los 12 años, pueden ser las madres las que orientan, y luego poco a poco los jóvenes van recibiendo sugerencias de sus amigos del Cubit, de las exploraciones que hacen en forma autónoma, y los mayores que se abren a leer o ver recomendaciones en la Red.

Durante la investigación se detectó un nexo inesperado en el conocimiento de un buen lector. Dentro de este grupo se puede identificar lo que se propone denominar «el lector natural». En este lector existe una relación beneficiosa entre él y la naturaleza como vida; al estar cerca de la naturaleza con plena conciencia de ella, la disfruta, y le interesa conocer su mundo interior y exterior. La capacidad de observar de manera simple un árbol, la luz en el horizonte o el color de la cereza, se ha profundizado con el mundo de las palabras, pues esta exploración de narraciones interpela y conmueve al lector de manera poética y referencial. El mundo de la naturaleza trae consigo el mundo del arte y también información del ámbito científico. La lectura de la naturaleza genera en el lector una capacidad de prestar atención y de

Fotografía proporcionada por la autora

comprender amplia y profundamente, lo que ayuda en forma natural a ir tras instancias de aprendizaje en lectura.

Se trata de distinguir a ese joven que con frecuencia es capaz de tener momentos de contemplación, de vida interior, que le ayudan a entender en qué está y hacia dónde quiere ir. Despertar en los jóvenes el placer por leer reclama libertad, individualidad y diversidad. La libertad, fundada en el reconocimiento de que el interés de los jóvenes es prioritario en el momento de la elección de libros y otros objetos de lectura, sin importar el formato en el cual se encuentren. Puesto que es en el interés con que se acercan a determinados textos materiales o virtuales, mostrando sus propios gustos y orientaciones, donde se despliega su individualidad. Una individualidad que tendrá que encontrar en su camino la posibilidad de acceder a una diversidad de formatos y géneros, que le permitan satisfacer sus inquietudes y búsquedas mediante la práctica de la lectura.

Mediadores, promotores que gestionan experiencias de lectura

El papel del mediador en la formación de nuevos lectores está centrado en un lector polifónico, bialfabetizado, que oscila entre lo impreso y digital. La mediación es un trabajo sutil, basado en el respeto a la particularidad de cada uno. Los gustos de un lector no representan su identidad, simplemente son momentos en su constante desarrollo. La lectura es una trayectoria vital, que se construye a diario. Un buen lector forma a otros lectores. En la tarea de mediación, es importante que se vaya valorando al considerar ese movimiento íntimo de la lectura y su relación con la subjetividad. Lo que

se juega es la formación del lector como individuo pleno, partícipe de la vida en una sociedad que requiere ciudadanos críticos. Leer críticamente no puede convertirse en privilegio de los más favorecidos: buscamos que la formación de un lector autónomo, en el seno de comunidades de lectura, sea una experiencia compartida por cada una de nuestras comunidades.

¿Cómo ayudar a que estos nuevos lectores se abran paso en esta cultura impresa y digital, donde texto e imagen muchas veces van de la mano, y donde la recepción y producción de contenidos es casi simultánea? Los mediadores de lectura tenemos aquí una gran tarea.

Es vital repensar a los nuevos lectores: con esto se juega la construcción de un mundo de oportunidades equitativas, no solo en términos de acceso a la información, sino en las habilidades que les permiten satisfacer necesidades de información en diversos contextos, la capacidad de concebirse como lectores que construyen sus propias trayectorias.

Fotografía proporcionada por la autora

En este sentido, el «mediar la lectura» hoy adquiere una dimensión nueva y más extensa, que incluye diversas acciones. La finalidad de la mediación es que las personas vivan "una experiencia". Que, junto con el mundo real, se vaya develando un mundo encantado. El papel del mediador se abre al de un agente cultural, cuya función es establecer y posibilitar relaciones sociales por medio de diversos instrumentos, lenguajes artísticos, culturales y científicos. Esta idea la sustento desde Hébrard (1994), quien destaca que en la formación de lectores el mediador contribuye a convertirse en mediador cultural.

A continuación, 12 puntos que trazan el papel que permite avanzar hacia convertirse en mediador y promotor cultural en la formación de nuevos lectores.

1. Ser un referente lector, entregar sabiduría. Ser conocedor de la tradición literaria en el campo de la LIJ. Que su interés por la lectura y el conocimiento de sus gustos le permita vincularse con el placer de leer, combinando la disciplina con sus conocimientos y el amor por ella; que el desarrollo de su comprensión lo lleve a entender más profundamente la cultura escrita; que pueda escribir, analizar, y usar su capacidad de abstracción para generar registros y reflexiones acerca de su tarea; que se abra a observar y conocer su realidad para mantener redes de lectores en sus prácticas sociales y afectivas.

2. Tener un amor profundo por los niños y los jóvenes, para desarrollar sus habilidades sociales e inteligencia emocional. Sumar una cuota de pasión refuerza la responsabilidad de aportar diariamente a un servicio que puede encauzar a una persona al mundo de la lectura, siempre actuando con mucho tacto. La labor es la de lograr esos maravillosos encuentros entre los niños, los jóvenes y los contenidos culturales. Si descubren una lectura por azar ¡fantástico!, pero nosotros como mediadores tenemos que estar preparados. El propiciar

encuentros es un acto que requiere saber cuándo retirarse, cuándo desaparecer como mediador, para que ocurra el encuentro entre el conocimiento y el lector. Pero siempre con la disposición a entrar de nuevo en escena si el lector así lo requiere y pide ayuda o compañía. Si el amor a los lectores está presente, este se ampara en darles libertad en sus lecturas, inclusión del lector en las lecturas que elige. Así, "el lector se vuelve un elector".[23]

3. Conocer el territorio de lectores (y no lectores). Saber delinear un mapa de lectores y no lectores, conocer sus apetencias, teniendo una perspectiva etnográfica, explorando la cultura popular de la comunidad. A partir de la información recabada sistémicamente, generar planes y concebir estrategias que apunten a mejorar los índices tanto cuantitativos como cualitativos.

4. Tener presente la diversidad de temas y la interdisciplinariedad. Apelar a las múltiples interpretaciones y conversaciones que ayuden a entender el mundo. Esta apertura temática tendrá que estar sintonizada con la actualidad, abierta al juego infinito de expectativas. Christian Andwanter destaca "como un eslabón fundamental en la mirada inclusiva de la lectura acerca de la mediación" y nos dice que "el mediador es quien se encuentra directamente con la diversidad viva de los lectores (y no lectores). Su tarea es convocar a todos a la lectura con una mirada abierta, atento a las particularidades de cada lector, preparando actividades y lecturas plurales".

5. Mantener una apertura hacia la tecnología y desarrollo de habilidades propias de la cultura digital, así como de nuevas tendencias en LIJ en plataformas y escenarios digitales dirigidos al uso de información multimedial de formatos digitales: libros electrónicos, chromebooks, audios electrónicos, juegos, performances, redes, inteligencia colectiva. El mediador usa las herramientas tecnológicas como apoyo a su tarea de fomentar la lectura. Las aplica no solo como un elemento que complemente el libro, sino para estar al día en las nuevas posibilidades y formas de lectura.

6. Indagar, formularse preguntas y someterse a un autoestudio constante. Tener un interés permanente por el conocimiento y gusto por los encuentros de lectura y cultivar diversos proyectos. La investigación es otra herramienta que permite formar a un mediador de lectura, desarrollando una dimensión crítica y exploratoria. La investigación implica salir de la certeza, aventurarse entre dudas, hacerse preguntas y encontrar formas de responder, aunque sea provisoriamente. Permite que el mediador explore distintos tipos de textos, ponga en práctica varias habilidades de información: busque, seleccione, analice, sintetice, evalúe, etc. El mediador investiga; fomenta el interés de quienes lo rodean. Se preocupa por generar preguntas para que los destinatarios se interesen por buscar respuestas y conocimiento para promover la alfabetización informacional, esencial en una época en que resurge la necesidad de distinguir información falsa de verdadera.

7. Explorar distintas facetas de la voz. La lectura en voz alta nos ofrece una atmósfera íntima y un canal de conexión con otros. Mediante la lectura en voz alta, transportamos nuestra imaginación y despertamos nuestros sentidos. Esta modalidad nos transmite un ritmo y la musicalidad de la lengua. Nos revela la amplitud de la voz humana y sus posibilidades, su capacidad de transformación y cambio, así como el timbre inconfundible de la voz de cada persona. Con la voz de un lector oral, los oyentes se emocionan, se dejan llevar por palabras que envuelven y acompañan. Esa voz abre mundos, cuenta mundos.

8. Propiciar y dinamizar diálogos y creaciones. La conversación y el diálogo acerca de lecturas también cumplen un papel importante como actividad social. En espacios de confianza, el diálogo permite construir en conjunto interpretaciones de los textos leídos. El mediador abre caminos mediante preguntas, ofrece espacios de conversación donde las personas pueden relacionar los textos con sus experiencias. El buen conversador fomenta el diálogo: a partir de una lectura, este mediador puede lograr que los desti-

[23] Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura.* Madrid: Narcea.

natarios comuniquen sus opiniones y visión de mundo. La lectura como una gran conversación; la conversación como una lectura que se abre al mundo: "la conversación es acoger"[24]. Hablar y escribir sobre libros en colaboración, como factoría-laboratorio, semillero de ideas e intercambios de razonamientos y reflexiones.

9. Considerar las bibliotecas públicas, las bibliotecas escolares, los CRA como espacios mediadores. Junto con la presencia humana, hay un elemento que marca la diferencia: los espacios. El espacio intercede en este encuentro; la forma en que se concibe la biblioteca escolar acerca la información y la lectura; también es un mediador. Los espacios no pueden pensarse como algo inmóvil en su perfección. Hay que darles una intención, infundirles vida y vestirlos de gala para ocasiones especiales, para que sorprendan, fomenten el interés, imaginación e ingenio.

Cuidemos cada centímetro cuadrado de los espacios de lectura: una propuesta estética atractiva, hasta el orden de la colección, teniendo presente su trascendencia en la acción de acoger y entregar un momento grato en el acto de la lectura. Como mediador, uno quisiera que, al llegar, el «visitante» se sintiera en una atmósfera diferente, única. Que viviera un microclima cultural, donde está invitado a acercarse al mundo de los libros, las historias y la grata conversación.

La percepción es que el entorno cultural, el ambiente, favorecen y es un mediador que influye en la conducta del usuario, es decir, el joven no lector, al ver a otros leyendo, el mundo de las estanterías y sus contenidos organizados por centros de interés y la libertad de conversar, contribuyen a que personas terminen leyendo y comience un proceso de sociabilización con la lectura de manera natural.

10. Invitar a espacios culturales y naturales. Conocer espacios culturales en su dimensión "física" y virtual, incluidas las infraestructuras del conocimiento, como archivos, bibliotecas, librerías,

Fotografía proporcionada por la autora

asociaciones culturales, exposiciones, museos, recursos culturales. Organizar visitas, reuniones, actividades y experiencias culturales auténticas.

Caminar, pasear, explorar y contemplar la naturaleza permite que puedan surgir nuevas preguntas. Este atisbo de la relación entre lectura y contemplación de la naturaleza, se puede convertir en una «hormona lectora» que desarrolle naturalmente el tránsito a la lectura. Admirar la naturaleza y «leerla» es otro sendero que acerca a la lectura.

11. Mantener una actitud flexible y de cooperación en el contexto, propiciando el trabajo en colaboración, donde existan espacios de deliberación, discusión y toma de decisiones en conjunto con la comunidad. Asimismo, contribuir a la educación ciudadana, al bienestar y la educación sanitaria, auspiciar comportamientos responsables y respetuosos hacia el medio natural, de uno mismo y de otros. Un mediador, "puente" hacia el mundo exterior. Es decir, propiciar un espacio que una la

[24] Giannini, H. (1987). *La reflexión cotidiana,* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

vida y la lectura, que fortalezca redes, gestione vínculos con la comunidad, establezca relaciones de trabajo y cooperación con el entorno cultural.

12. Ser empático y creativo en la entrega de lecturas variadas son piezas que necesitan ponerse en juego en el tablero del mediador. Crear empatía y ayudar a ver interconectadas nuestras luchas. Sin embargo, un justo equilibro entre el placer y el interés por la lectura nos convierte en buenos mediadores, entendiendo que un buen mediador es un profesional preparado que, abierto al azar de los descubrimientos de los lectores, es capaz de responder a sus dudas e inquietudes; es una presencia que dirige y encauza su navegar.

No soy una poeta, no sé usar una metralleta. Solo tengo un par de "ojos lectores subversivos". Imbuida del espíritu de las bibliotecas he intentado compartir con ustedes un recorrido por algunas de ellas, dispuesta ahora a correr cerro abajo y a seguir construyendo esa "biblioteca propia", manteniendo activa la imaginación, el gusto por seguir asombrándome y el interés vivo por perseverar, aprendiendo de otros para que las bibliotecas se "pueblen" de ciudadanos plenos, plenitud de la cual tan bien habló Amado Nervo.

REFERENCIAS

Anwandter, C. y Bombal, M. (2015). *La comunidad que lee. Guía de uso de la biblioteca escolar CRA y la biblioteca de aula.* Santiago de Chile: MINEDUC.

Giannini, H. (1987). *La reflexión cotidiana.* Santiago de Chile: Universitaria.

Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar.* Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Mekis, C. (2018). Estudio *El Cubit: un espacio modelo para los jóvenes lectores de Zaragoza.* Investigación aprobada desde el Patronato Municipal de Educación y Bibliotecas Públicas Municipales de Zaragoza, Grupo de investigación 'Educación para la Lectura, Literatura Infantil y Juvenil y Construcción de Identidades' (Grupo consolidado por el Gobierno de Aragón) de la Universidad de Zaragoza y el IBBY Chile.

Mekis, C. y Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura.* Madrid: Narcea.

Nervo, A. (2010). *Plenitud.* Barcelona: Ediciones Obelisco S. L.

Woolf, V. (2010). *Un cuarto propio.* Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Yepes Osorio, L., Ceretta Soria, M. G. y Díez, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación.* Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

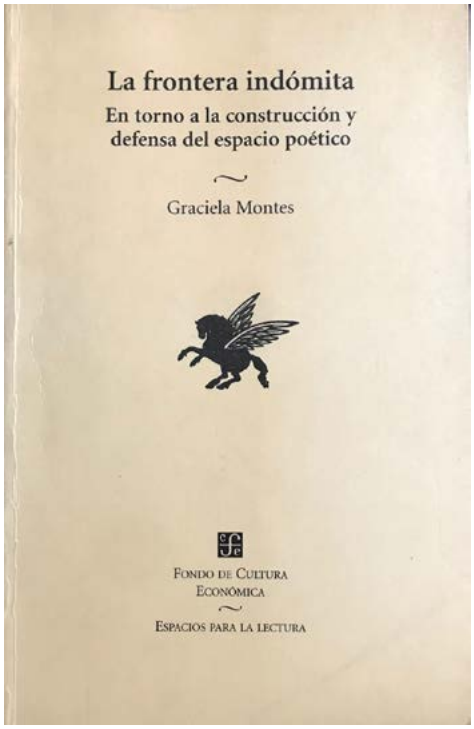
• • •

Artículo recibido: 11 de febrero de 2021
Dictaminado: 15 de marzo de 2021
Aceptado: 21 de marzo 2021

RESEÑAS

UNA HISTORIA QUE ES Y NO ES. RESEÑA DE *LA FRONTERA INDÓMITA*.

Lourdes Mazorra[19]



Montes, Graciela.
La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.
Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
2017. Digital.

Les voy a contar una historia que, como toda buena historia, es y no es. Esta empieza en la última frontera del mundo, donde Graciela Montes ha fundado la ciudad de las palabras indómitas, "la frontera de una ficción que es artificio y verdad al mismo tiempo" (p. 23). Después de recorrer varios lugares, descubrí la puerta hacia un mundo imaginario donde las nueces, como las historias, son y no son al mismo tiempo. Aquí permaneceré mientras tenga páginas por leer de *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético* (1999), el libro-universo de Graciela Montes, donde el individuo y el mundo se intersectan, el espacio poético se construye constantemente y la cultura se convierte en experiencia.

He comenzado mi historia haciendo alusión a uno de los ensayos de Montes presente en el libro, "Una nuez que es y no es", porque todo es posible en un mundo donde una nuez esté llena de agua y no de nuez; esté habitada por un isleño, quien queda sin protección al romperse la nuez; pero, sobre todo, porque estoy segura de poder encontrarla. Así que, como Scherezada, vivo cada línea –tal vez consiga estar aquí por más de mil noches– para ir descubriendo el decir de Graciela, hecho de una sustancia parecida al verde, palabras se despegan de las hojas y habitan en los márgenes, a veces saltan tan alto hasta verlas desaparecer en el cielo, a veces se estrellan al caer dejando un desorden de arrumacos, poemas y origamis.

Pero en esta historia no soy yo quien cuenta, sino quien lee a la autora argentina, en un libro desde donde nos ofrece habitar la ficción, erigida en el territorio del juego –el mismo del arte–

[19] Escritora y periodista cubana. Estudiante de la Maestría en Literatura Aplicada en la Universidad Iberoamericana Puebla. Número de becaria Conacyt: 1081712. Correo electrónico: l.mazorra92@gmail.com

y cuyas reglas nos revela, para recorrer los secretos, infinitos e inescrutables caminos de la literatura. Porque, ¿acaso escritura y lectura no van de la mano? (*dame la mano y danzaremos, dame la mano y me amarás,* dice una hermosa poesía de Gabriela Mistral). Sí, lectura y escritura son también un juego a partir de ciertas reglas que las unen: un lugar y un tiempo propicios, el espacio en el tiempo, el propio tiempo del juego/arte (porque dentro de ese universo las horas son de otro orden, de una materia diferente), el caos como comienzo y a partir de allí construir un cosmos.

> No es que el arte pueda asimilarse por completo al juego. Hay otras reglas, compromisos de otro tipo y una función que la sociedad ha venido perfilando a su modo a lo largo de la historia. Pero el recuerdo de las características y las condiciones de esas viejas excursiones a los mundos imaginarios pueden ser una manera más fresca, y menos prejuiciada, de responder a la pregunta en torno al arte. (Montes, p. 32)

En *La frontera indómita*, Graciela Montes –ante la crisis del don de la ficción– se propone recuperar el espacio poético y, siguiendo a Aristóteles, asume que solo lo conseguirá si se ubica en el filo entre lo real y lo imaginario, donde quien lee acepta las reglas de la ficción y contempla extasiado la maravilla de la literatura, al tiempo de construirse como lector, en un proceso en el cual no todo es disfrute y placer, sino también riesgo y esfuerzo. "Creo en la ficción. Creo que construir ese artefacto que es un cuento o una novela (o un cuadro o una cantata) en el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano, pleno de sentido" (Montes, p. 20).

Por eso, en esta historia de es y no es, como la nuez de Graciela Montes (llena de agua y no de nuez), solo manda el propio cuento, son sus reglas, las mismas seguidas por la autora y yo, les propongo asumir a ustedes estas reglas, porque solo así, mientras estén dentro de la lectura, podrán experimentar de qué está hecha esa felicidad impalpable proporcionada por la ficción (la gratuidad, el poderío, el construir un cosmos en el vacío).

Graciela Montes, en *La frontera indómita*, presenta y nos ayuda a responder un montón de preguntas *(¿Por qué hacer, leer y enseñar literatura? ¿Por qué insistir en que forme parte de nuestras vidas? ¿Dónde está esto que llamamos literatura y dónde debemos ponerla?)*, y, de forma muy especial propone habitar una tercera zona donde confluyen los espacios objetivo y subjetivo, territorio autónomo habitado por la literatura y por cada lector decidido a aceptar el pacto, las reglas del juego, dispuesto a reconocer

fronteras maleables, donde residen regiones vitales de la experiencia humana.

Para Graciela, escribir y leer es ingresar en esa experiencia, defendernos de los achicadores de nuestra zona liberada (escolarización, mercado y frivolidad).

> La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo (Montes, p. 46).

Para continuar haciendo de esta frontera ese espacio de construcción, creatividad y experiencia, la única condición es mantenerla indomable, abierta al universo de una ciudad posible, donde sus habitantes no se dejen amaestrar por una única función que le ha sido asignada a cada palabra cuando nacen: nombrar el mundo nombrado.

Para ser indómitas, las palabras deben ser y no ser, contener nuez y agua, gestos y sonidos, heredarse e independizarse, porque "la cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia" (Montes, p. 48). Por esta razón, Graciela Montes insiste tanto en reconocer y recuperar la infancia como ese momento donde conviven extrañeza y naturalidad; no es propiamente un periodo biológico, sino un estadio construido a través de la escritura y reconstruido, una y otra vez, por medio de la lectura.

Así, recuperando el placer infantil de la lectura –sin caer en la consigna del "placer de leer"–, me adentro en *La frontera indómita*, porque he decidido dejarme sorprender, sobresaltarme con alguna voltereta, un salto, un estrellarse en mi cara, embarrarme de esa materia indómita de la ficción… Tal es el mapa propuesto por mí para llegar a la ciudad de las palabras indómitas de Graciela Montes, donde "el lenguaje, tan manso antes, se nos vuelve obstáculo, dibujo, presencia, se hace visible, olfateable, extraño. Se vuelve salvaje otra vez, primitivo, como en los viejos tiempos de la primera infancia cuando resultaba aventurero descubrirlo" (p. 62).

Ustedes me dirán «¡Pero qué historia tan extraña me has contado en esta reseña!» Y yo les respondo, queridos lectores, «¡Estaban advertidos!: esta, como la nuez llena de agua, es y no es una historia». Descubrir la dicha inmensa de habitar la última frontera

del mundo, donde las reglas no son comprar y vender, solo es posible si yo les ofrezco otras reglas, las de la ficción, y ustedes, cómplices, las aceptan, como quienes reciben un par de zapatos con huecos en las suelas, un tiovivo, una empanada, como si nada en el mundo fuera más importante que los pasitos de hormigas, como si más allá del siguiente salto, de la piedrita en la rayuela, no hubiera nada, absolutamente nada con mayor significado que el propio juego. Y eso es ingresar en la experiencia, ensanchar la frontera, fundar ciudades indómitas, no dejarse domesticar, digamos, volver a nacer, sin ser nombrados aún. Si han llegado hasta aquí, si sienten un verde palpitar en el pecho, algo he logrado. Complázcanme, entonces, y léanse *La frontera indómita*, de Graciela Montes. Déjense sorprender…

• • •

Artículo recibido: 14 de abril de 2021
Dictaminado: 29 de abril de 2021
Aceptado: 3 de mayo de 2021

WAC CLEARINGHOUSE HA LANZADO ESTE AÑO LA SERIE DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL: *INTERCAMBIOS INTERNACIONALES: AMÉRICA LATINA*

Jaqueline Mata Santel[26]

Celebramos en mayo del año 2021 la publicación de cuatro obras con trabajos que reflejan diferentes tradiciones de los estudios de la escritura para apoyar reflexiones e intervenciones en educación media superior y superior. Retomamos elementos de la presentación de la serie para dar a conocer esta colección, disponibles en la página https://wac.colostate.edu/books/international/la/

La serie busca favorecer intercambios de trabajos de investigación y desarrollo sobre estudios de escritura, al ofrecer libros en ediciones digitales gratuitas a través de una licencia internacional de Creative Commons, Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas. Esta nueva forma de conversación abierta es un reto para la formación de nuevos investigadores en estudios de la escritura.

Las cuatro obras, ahora disponibles en formato digital, eran de difícil acceso porque originalmente solo fueron publicadas en español. Se trata de cuatro libros que enriquecerán conversaciones en torno a los retos de la escritura en diferentes niveles escolares y ámbitos académicos.

Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado es una obra editada y dirigida por Elvira Narvaja de Arnoux, que originalmente fue publicada en 2009, en Buenos Aires, Argentina por Santiago Arcos Editor, como parte de la colección Instrumentos. Se trata de un libro colectivo que contiene, desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, contribuciones de autores latinoamericanos para orientar el trabajo pedagógico en el posgrado.

Los Estudios del Discurso. Miradas Latinoamericanas I presenta, a través de entrevistas de autoras fundacionales en la región, una variedad de enfoques de estudios del discurso. En principio la obra, coordinada por Óscar Iván Londoño Zapata, fue publicada en 2012 por la Universidad de Ibagué en Colombia y prologada por Teun A. Van Dijk.

Escribir para Aprender: Disciplinas y Escritura en la Escuela Secundaria, obra de Federico Navarro y Andrea Revel Chion, originalmente publicada por Editorial

[26]Profesora de la Licenciatura en Diseño de la Facultad de Arquitectura en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Paidós, Argentina en 2013. El libro presenta el desarrollo de una propuesta institucional innovadora que adoptó, desde una mirada crítica, el enfoque de la escritura a través del currículo.

Discursos e Identidades en Contextos de Cambio Educativo, libro editado por Guadalupe López Bonilla y Carmen Pérez Fragoso, fue publicado en México, en 2010, en coedición entre Editorial Plaza y Valdés y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La obra es el resultado de un coloquio que convocó investigadores de México y Estados Unidos para conversar y producir trabajos que tuvieran como herramientas analíticas los discursos e identidades para explorar la desigualdad de oportunidades en instituciones y procesos educativos.

Nuestro objetivo, señala el editor Mike.Palmquist@ColoState.edu, es hacer que el trabajo esté disponible para la audiencia más amplia posible, mientras mantenemos los más altos estándares en publicaciones académicas. La serie ofrece la oportunidad de conocer y dialogar con autores que sostienen distintas perspectivas latinoamericanas en los estudios del currículo.

El equipo editorial de la Serie Latinoamericana WAC Clearinghouse está formado por:

- Editor en Jefe: Federico Navarro, Universidad de O´Higgins, Chile.
- Editora de textos en español: Violeta Molina Natera, Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Editora de textos en portugués: Vera Cristovao, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
- Editora asociada: Ana M. Cortés Lagos, Syracuse University, Estados Unidos.

Celebramos siempre la aparición de nuevas obras. Como docentes comprometidos con el desarrollo de la escritura en la universidad, estos libros guiarán conversaciones de academia y reflexiones para planear mejores formas de acompañar a los estudiantes en el reto de hacer, de cada uno, un escritor académico y autor disciplinario.

• • •

Artículo recibido: 1 de febrero de 2021
Dictaminado: 15 de marzo de 2021
Aceptado: 21 de marzo 2021

OTROS APORTES

¿CÓMO TE CUENTO UN CUENTO? POTENCIANDO CAPACIDADES LECTORAS, CREATIVAS Y EXPRESIVAS EN EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA

HOW DO I TELL YOU A STORY? PROMOTING READING, CREATIVE AND EXPRESSIVE CAPACITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Loli Estrada[27].

Resumen

Se describe una experiencia de capacitación dirigida a cualificar las interacciones pedagógicas durante la lectura de cuentos en el nivel de maternal de un centro educativo en Nicaragua. Se reflexionó críticamente con las docentes sobre sus historias de vida y prácticas narrativas, profundizando sobre la relación entre afectividad, lenguaje y cognición; y reconstruyendo las acciones didácticas para lograr un mejor balance entre el goce literario y el desarrollo cognitivo de niñas y niños. Esto fomentó la creación de una comunidad de aprendizaje que permitió a las docentes compartir emocionalidades, reconocer las conexiones entre sus historias personales y el actuar pedagógico, y la mejora de este último. Las limitaciones de la formación docente y el escaso acceso al arte de los maestros nicaragüenses demandan rupturas metodológicas, que permitan abordar las historias formativas familiares, escolares y profesionales de los maestros, para resignificarlas de cara a las verdaderas necesidades lúdicas y cognitivas de los niños.

Palabras clave: educación maternal; didáctica de la narrativa; formación docente.

Abstract

A training experience aimed at qualifying the pedagogical interactions during the reading of stories at the nursery level of an educational center in Nicaragua is described. The teachers critically reflected on their life stories and narrative practices, delving into the relationship between affectivity, language, and cognition; and reconstructing the didactic actions to achieve a better balance between literary enjoyment and the cognitive development of girls and boys. This experience fostered the creation of a learning community that allowed teachers to share emotionalities, recognize the connections between their personal stories and pedagogical action, and improve the latter. The limitations of teacher training and the limited access to art of Nicaraguan teachers, demand methodological disruptions that allow addressing the family, school, and professional training histories of teachers, to redefine them in the face of the true playful and cognitive needs of children.

Keywords: preschool education, narrative didactics, teacher training.

[27] Psicóloga especialista en primera infancia. Investigadora asociada del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)

Fotografía proporcionada por la autora

Una experiencia de capacitación para resignificar la narrativa de las educadoras

La observación del trabajo pedagógico con la primera infancia, en algunas experiencias educativas de Nicaragua[28], indica que la narración y las interacciones lingüísticas con las niñas y los niños[29] tienden a ser descriptivas, simples, poco favorecedoras de la construcción de significados, especialmente en la etapa de 0 a 3 años. La presente experiencia se sitúa en un centro privado del nivel de Maternal. En este, el análisis de la narración o lectura de cuentos resultó ser una práctica frecuente que reflejó limitaciones metodológicas en la promoción del escuchar, leer y decir como formas de "dar a pensar" (Larrosa, 2008); y en la expresión de vivencias emocionales y lúdicas que apelaran a la sensibilidad del otro, ese otro infantil. El trabajo consistió en capacitar a seis educadoras de tres grupos de niños de 12 a 18, 18 a 30 y 30 a 36 meses, a través de seis talleres cuyo objetivo fue avanzar en la calidad de las interacciones pedagógicas al narrar o leer cuentos.

Las estrategias metodológicas fueron: la reflexión crítica y grupal sobre este tipo de prácticas antes, durante y al final de la capacitación, respaldada con videos filmados en aula; la profundización sobre la relación entre lenguaje y cognición, desde la perspectiva de Bruner (1986); una lectura que nutriera a las docentes sobre formas de recrear el mundo con palabras e imágenes (Bajour, 2009); creación de cuentos y apropiación de mejores formas de expresión corporal; y la puesta en práctica de actividades pedagógicas para recrear las historias, promover la expresión corporal y el desarrollo cognitivo de los niños. La experiencia facilitó el rescate de la emocionalidad de las educadoras al crear y narrar literariamente con mayor sentido para los niños, y la mejora de su expresión corporal, logrando mayor participación y expresión de los niños. Se generaron historias con mayor estética y significado para ellos y la potenciación de interacciones pedagógicas de tipo cognitivo derivadas de los cuentos.

Los encuentros y las tensiones

La experiencia, aun con sus logros, admitió tensiones vinculadas entre sí, con relación a tres aspectos sobre los cuales discutiremos en este trabajo. En primer lugar, convivieron en el proceso la motivación de las educadoras por escribir cuentos para sus niñas buscando valor literario y pertinencia lingüística según sus edades, pero manteniendo cierto nivel de apego a una escritura de tipo realista, con alguna carencia de encantamiento por lo imaginario y lo estético.

Como segundo, las educadoras reencontraron el valor de la emocionalidad para ellas y sus niños al contar cuentos usando nuevas y mejores formas de expresión. Al mismo tiempo, la mayoría enfrentó dificultades para potenciar su lenguaje corporal y su voz con el fin de, como dice Zaina (2016), enseñar literatura, prácticas del lenguaje y sensibilización, dimensiones que propone para la participación de las niñas menores de tres años en la actividad literaria. ¿Un asunto de técnica expresiva? ¿U otras resistencias corporales no pensadas?

Finalmente, las actividades para recrear los cuentos ya contados a los niños y que tenían como objetivo potenciar el conocimiento del mundo a través de las historias, trascendieron la simple repetición del argumento, las secuencias tempo-

[28] Se refiere a actividades de monitoreo y capacitación realizadas por la autora de este documento, en el marco de programas de primera infancia con financiamiento externo desarrollados en áreas de extrema pobreza urbanas y rurales; así como a otras en escuelas privadas y semi - privadas urbanas.
[29] Con fines de simplificación del lenguaje del documento, de ahora en adelante se usará en forma intercalada el género femenino y masculino al hablar de niñas y niños.

rales o la literalidad de los comentarios sobre los personajes, abordajes que predominaban antes de la capacitación. Sin embargo, en algunos casos, las educadoras distanciaron este objetivo cognitivo de lo estético – literario. Propusieron, por ejemplo, introducir el concepto de cantidad asociándolo en forma artificial a las historias, en cuanto este pertenece al ámbito curricular de comprensión del mundo. En este caso, la experiencia literaria no fue vista en sí misma como vehículo para avanzar hacia una expansión infinita del pensamiento, como plantea Petit (2016, p.8).

Crear y expresar literatura para bebés: entre hadas y fantasmas

Con relación a la tendencia hacia una escritura de corte realista, es de mencionar que la creación literaria se utilizó en este trabajo como herramienta inicial para la sensibilización propia de las docentes y hacia las necesidades lingüísticas estéticas de los niños, mas no como como un fin. Sin embargo, como elemento emergente, las educadoras optaron por seguir elaborando y contando sus propios cuentos a los niños durante el proceso, dejando temporalmente en un segundo plano la selección y lectura de obras de otros autores.

Previo a las primeras creaciones, se promovió que las educadoras ampliaran su lectura de cuentos infantiles más allá de los existentes en el Maternal, atendiendo especialmente a su valor literario. Sus primeros cuentos partieron de experiencias de infancia personales, sobre las cuales habrían de elaborar literariamente, para convertirlas en historias infantiles que relatarían a las niñas del Maternal. Fueron sus primeros pasos de escritura con exigencia estética, y les motivó el gusto por el viaje renovado hacia su interior, hacia su propio otro interno constituido por fragmentos de sus historias de vida aún por reinterpretar o pendientes de expresar, combinatorias autobiográficas con más pesares que alegrías. También las movilizó el placer de reencontrar a sus niños, el acceder a ese "otro interior" del niño que aún aprende la palabra hablada, contactando así ese "misterio humano" como diría Petit (2016, p.10), misterio de infancia en este caso.

De ello resultaron textos literales y descriptivos del suceso, como si lo autobiográfico no invitara a la ficción, a interponer distancia entre el autor y el protagonista, (Arfuch, 2005; Cano, 2016). Una suerte de falta de elaboración, como si se tratase

Fotografía proporcionada por la autora

de decir lo que ya se conoce (Alvarado, 2003). ¿Por qué esta literalidad? ¿Jugó acá el peso de las historias personales sumado a la tradición escolar que privilegia una enseñanza mecánica de la escritura, poco creadora, sin "derecho a la autoría, al "modo personal de la palabra", como analiza Ana María Finocchio (2016, p.5)?

Podría argumentarse que la ampliación de la lectura de literatura infantil, al lado de una creación literaria sostenida por más tiempo, resultaría en una mejora sensible de esta primera resistencia creativa, como si una posible resolución estuviera dada por la ejercitación. De hecho, en los últimos cuentos infantiles producidos al final del proceso, asoman nuevos rasgos imaginarios, metafóricos y estéticos poco presentes en los primeros. Aun reconociendo este posible camino de perfeccionamiento, una mirada más compleja invita a preguntarnos, como en un cuento de héroes y villanos, por la posible existencia de un juego contradictorio vivido por las educadoras. Por un lado, se situarían las buenas hadas de su inspi-

ración literaria, madrinas del goce personal y del de los niños; y al frente, retadoras, se opondrían las anclas o fantasmas de sus experiencias de infancia, convocándolas al simple relato de lo real, a la catarsis de aquello doloroso aún no compartido, necesitado de nuevos significados. Existen aconteceres y relatos que adquieren sentido para nosotros solamente cuando los relatamos, nos dice Ana Arfuch (2005), ya que "hablar (narrar), es también esencial para la vida". Y se habló para resignificar.

"Hacer cosquillas al cielo": esculpiendo palabras para el Otro

Entre hadas y fantasmas individuales, la capacitación interpuso una práctica de escritura como acto social y de trabajo colaborativo en un "espacio interpsíquico" (Camps, 2009, p. 5) generado entre docentes. A través de esta se fueron creando nuevos sentidos para las historias, y nuevas formas estéticas. La narración de los cuentos entre colegas y los actos correctivos compartidos, mejoraron también la capacidad expresiva vocal y gestual para con los niños, segunda tensión a la cual habíamos hecho referencia. Como plantea Finocchio (2010), en este espacio se fueron produciendo confrontaciones y fundamentación de interpretaciones, que permitieron esculpir imágenes, metáforas, elementos de ficción y emociones convertidas en expresión corporal. Algunas veces estas se asomaron tímidamente, otras con mayor vuelo, pero el movimiento se hizo sentir. Así, fueron diluyéndose los simples "conejos que saltan y saltan", para dar paso a "Chente, la serpiente, que llegó hasta la cima de la pirámide, y le hizo cosquillas al cielo".

Se creó una comunidad literaria o comunidad de sentimientos, en la que también se compartieron sensibilidades y afectos (Finocchio, op. cit.). Fluyeron en esta la escucha sensible, el respeto a la experiencia infantil del otro y la relación dialógica entre capacitadora y docentes, diluyéndose cualquier "sospecha mutua" (Brito, Cano, Finocchio, Gaspar, 2016, p. 7). Esta dimensión afectiva se convirtió en un factor protector en momentos de

Fotografía proporcionada por la autora

catarsis emocional; y a su vez, abrió las puertas para flexibilizar cuerpos, manos o voces que habrían de convertirse luego en conejos, gatos, serpientes, o cielos. Se incrementó así la empatía hacia las necesidades emocionales, afectivas, literarias y de desarrollo cognitivo de las niñas y los niños. Diríamos acá junto con Larrosa (2008), que las docentes, antes de empezar a hablar y entregar sus nuevas fantasías narrativas en las aulas, temblaron, haciendo de esos espacios "lugares de la voz" (op.cit., p.6).

Dar de leer… ¿Y el dar a pensar?

La tercera tensión creativa, presente en la planificación de las actividades post narrativas, se trabajó con las educadoras analizando las distancias producidas entre lo estético – literario y los contenidos curriculares traídos en algunos casos en forma ajena a las historias. Se previno así el desarrollo de actividades como ejercitar conceptos espaciales o de cantidad a través de la repetición verbal, asociadas a algunas situaciones de los cuentos. Las educadoras desarrollaron en la recreación de las historias algunas actividades imitativas – representacionales - psicomotoras, (niñas disfrazadas de personajes siguiendo los movimientos de la educadora, o repitiendo sonidos), revalorizando la relación corporal entre el adulto y el niño, como elemento lúdico generador

de aprendizaje inagotable. "En este sentido, el cuerpo no es algo autosuficiente; tiene necesidad del otro, de su reconocimiento y de su actividad formadora", como se cita en Calmels (2004, p. 11).

Sin embargo, las hipótesis de los niños sobre las historias fueron con frecuencia desatendidas. Y era en estas que, de manera espontánea, aparecían creaciones infantiles disruptivas, no convencionales, tendientes a la complejización del pensamiento. Surgieron interpretaciones sobre el estado de los personajes, nuevos sucesos no contados en los cuentos, relaciones entre las historias y momentos de sus vidas infantiles, muchas veces expresadas con el cuerpo, otras verbalizadas. Estas manifestaciones representan el ser escritor de las niñas y los niños. En estas, se producían las acciones de objetivación y distanciamiento del discurso, las que más tarde serían propias de un lector externo (Alvarado, 2003). Quedaron así algunos pendientes acá en cuanto a "tejer lazos, reformular y reavivar pensamientos, agudizar la sensibilidad del otro o su capacidad de pensar" (Petit, 2016). Nos vemos ante un reto de la formación docente. ¿Cómo dar a pensar a los más pequeños?

Cierre, o al andar se hace camino

Esta experiencia parece dejar asentados "gestos de un trabajo pedagógico deseable", aquello "racionalmente realizable" (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2016, p. 8) durante un período de capacitación a docentes, intenso, pero breve. Falta camino por andar, y en este, las educadoras demandan perfeccionar su creación literaria, atender las emocionalidades ligadas a sus historias personales y profundizar el conocimiento sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, como medio para contar y recrear historias a sus niños de manera cada vez más significativa. Sí, este es un buen camino por andar. A su vez, es un grito a voces sobre los vacíos de la formación profesional docente, una que reproduce formas escolares de enseñanza de la lecto-escritura culturalmente homogenizantes (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2016). "Siéntese, cállese y copie", fue el título de una sistematización sobre prácticas docentes en Nicaragua (INPRHU, 2000), que refleja estas maneras rígidas y unívocas de enseñar no solamente a leer y escribir, sino que se extienden a toda la función formativa de la educación. Cabría preguntarse qué tanto se han transformado estas prácticas en el país; y qué tanto asemejan o son una continuidad de la educación familiar. Por el momento, la "conformación del cuerpo y disciplinamiento de la mente del alumno" sobre la que hace historia Goncalves (2016) al referirse a la función de la escritura en siglos anteriores, aparecen como contrincantes de la expresión creativa y de la enseñanza de prácticas del lenguaje con alto valor simbólico, en docentes de primera infancia.

Fotografía proporcionada por la autora

Concluimos, entonces, que las rupturas metodológicas necesarias han de pasar por una mayor reflexión sobre las historias formativas familiares, escolares y profesionales, para resignificarlas de cara a las verdaderas necesidades lúdicas y cognitivas de los niños. Podemos afirmar que en esta experiencia el diálogo de sordos entre especialistas y docentes del que hablan Brito y colaboradores (2016), no se hizo presente, lo que abrió camino a procesos reflexivos de calidad. Habrá que seguir impulsando la escucha, el diálogo democratizador y la confrontación de las educadoras con prácticas narrativas e interacciones pedagógicas que les permitan seguir transformándose, como plantean estos autores. Han reconocido y reafirmado su identidad como agentes de cultura, pero la ruta de la capacitación habrá de ofrecer mejores espacios para el análisis sobre sus experiencias de vida. Estas, no resultaron ajenas a "infortunios de

índole personal" que "formaban parte en realidad de comunes avatares de una condición de dominación y subalternidad", como anota Arfuch (2005, p. 10). El grupo parece dispuesto a colaborar para la búsqueda de nuevos sentidos en este campo, que potencien su capacidad expresiva.

También será necesario cualificar, en la manera que propone Meirieu (2013), las formas de construcción simbólica de las educadoras, para incrementar la riqueza de su imaginario. Esto implica mantener la mirada en la ampliación y apropiación de sus lecturas, y al mismo tiempo extender su acceso a diversas formas de cultura, especialmente la artística. El cuerpo docente nicaragüense cuenta con muy pocas o a veces nulas condiciones de acceso al arte, al buen cine o al teatro, ganando así la batalla de lo recreativo obras televisivas banales, alejadas de la simbolización, del pensamiento creativo y de la divergencia.

Así, finalizamos aceptando el reto de Meirieu (op. cit.), para escalar hacia una capacitación que permita "luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas; y, por ende, a las formas de expresiones artísticas culturales". Y no solo con las docentes; las niñas y los niños habrán de salir aún más de sus aulas para hurgar en el imaginario del arte nicaragüense y universal.

REFERENCIAS

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En Revista *Propuesta Educativa* No 26, Buenos Aires, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.

Arfuch, L. (2005). Historias de vida: subjetividad, memoria, narración. En Diploma Superior *Lectura, escritura y educación.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Bajour, C. (2009). Oír entre líneas, el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En Revista *Imaginaria.* www.imaginaria.com.ar.

Brito, A., Cano, F., Finocchio, A.M., Gaspar, M.P. (2016). La lectura y la escritura, saberes y prácticas en la cultura de la escuela. En Diploma Superior *Lectura, escritura y educación.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Ed. Paidós.

Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza.* Buenos Aires: Ed. Biblos.

Camps, A. (2009) Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria. En *Leer.es* http://leer.es/recursos/hablar/detalle?p_p_id=101

Cano, F. (2016). Para una reflexión sobre la escritura. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Fernández, G. (2016). Las poéticas de la experiencia contra los estereotipos representacionales. En Diploma Superior *Lectura, escritura y educación.*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.

Finocchio, A. M. (2016). *Cuando las consignas invitan a escribir.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI.* Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad.* Barcelona: Universidad Central de Barcelona.

Lotito, L. (2012). La lectura. Textos, lectores, prácticas y enseñanza de la lectura. En Diploma Superior *Lectura, escritura y educación.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

Meireu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Petit, M., (2016). Al principio fue la experiencia lectora de otros. En Diploma Superior *Lectura, escritura y educación.* Buenos Aires: FLACSO, Argentina.

• • •

Artículo recibido: 1 de octubre de 2020
Dictaminado: 16 de diciembre de 2020
Aceptado: 8 de enero de 2021

¿SALA DE ESPERA O LA SALA DE ESPERANZA?[30]

HOW DO I TELL YOU A STORY? PROMOTING READING, CREATIVE AND EXPRESSIVE CAPACITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

María Anaid Olmedo Zamora[31]

Resumen

Este artículo forma parte de un trabajo que da cuenta y reflexiona acerca de intervenir espacios públicos culturalmente y por medio de la lectura; en este caso la sala de espera de una unidad de psiquiatría infantil que se encuentra en la ciudad de Puebla, México. En términos generales, la escuela y la biblioteca han destacado por favorecer el encuentro con la lectura, pero no todas las personas y en este caso, los niños, tienen la oportunidad de hacerlo, ya sea por situaciones sociales y económicas desfavorables o incluso por enfermedad. Una forma de acercar a los niños y sus familias a la lectura puede ser a través de la toma de estos espacios, modificándolos para ofrecer otras formas de habitar el mundo y vivir el tiempo de manera diferente.

Palabras clave: lectura, intervención, disponibilidad, sala de espera, escuela y biblioteca.

Abstract

This article is part of a work that accounts for and reflects on intervening culturally and through reading public spaces; in this case, the waiting room of a child psychiatry unit located in the city of Puebla, Mexico. In general terms, the school and the library have stood out for favoring the encounter with reading, but not all people and in this case, children, have the opportunity to do so, either due to unfavorable social and economic situations or even due to illness. One way to bring children and their families closer to reading can be through the taking of these spaces, modifying them to offer other ways of inhabiting the world and living time differently.

Keywords: reading, intervention, availability, waiting room, school and library.

[30] Este trabajo es un fragmento de una investigación en la Maestría de Literatura Aplicada en la IBERO Puebla, que desarrollé gracias al apoyo de Conacyt como becaria.

[31] Estudiante de la Maestría en Literatura Aplicada, de la Universidad Iberoamericana Puebla. Clave becaria CONACYT: 926564

Te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella.
Michèle Petit, *Leer el Mundo*

Esperanza tiene ocho años y desde hace dos acude a la Unidad de Paidopsiquiatría del Centro Estatal de Salud Mental de Puebla. Cuando inició su educación primaria la enviaron a recibir atención médica a Puebla, ya que en Huauchinango (Sierra Norte), donde vive su familia, no puede acceder a este servicio de salud especializado, su diagnóstico es Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. El traslado les toma aproximadamente tres horas y aunque está citada después del mediodía, su madre prefiere salir muy temprano para evitar la posibilidad de perder la cita. A veces viene toda la familia, otras solo ellas dos, pero acudir a la unidad les ocupa todo el día.

Casi siempre llegan temprano y disponen de tiempo antes de la consulta, por lo que pasan un par de horas en la sala de espera. Esperanza va por todos lados, sale a la recién inaugurada área de juegos, pasa un rato ahí, se aburre, regresa a la sala, pide el teléfono, lo bota tiempo después. Pide algo de tomar, salen al estanquillo por golosinas, un jugo. Regresa con más energía, va por todas las sillas de la sala, se acuesta en el piso, se arrastra, su madre le muestra el celular y vuelve, si acaso un par de minutos, a la "calma". Se para nuevamente, quiere ir al baño, están a punto de pasar al consultorio del psiquiatra, la madre la espera afuera del sanitario; la apura, las llaman, pasan corriendo a su consulta. 15 minutos después salen las dos, su mamá lleva una receta en la mano y le dice «vamos a surtirla y ya nos vamos». Son casi las dos de la tarde, Esperanza tiene hambre, saca del bolso una torta, mientras su mamá se forma, le entregan los medicamentos y Esperanza tira la servilleta, pide más. Su madre recoge la basura, la toma de la mano, salen de prisa. Tal vez si se apuran estén tomando el camión de las cuatro de la tarde rumbo a la Sierra. Pero antes de llegar a este espacio público, Esperanza tuvo que hacer un viaje y dejar su casa.

Para Gaston Bachelard (2012) "la vida empieza bien, empieza cerrada, protegida, toda tibia en el regazo de una casa" (p. 54); incluso, anterior a la casa natal está el útero, el primer espacio que habitamos. Simbólicamente, la casa sustituye al vientre materno y la infancia así comienza a transcurrir en un espacio muy concreto. Los recuerdos y la historia personal comienzan a trazarse, el niño empieza a desplazarse dentro de esas paredes, el lenguaje poco a poco se despliega, el juego lo fortalece con sus cosquillas, gestos, arrullos, las primeras palabras son pronunciadas. María Emilia López (2013), especialista en primera infancia, señala lo siguiente en su texto *Cultura y Primera infancia:*

> En el juego del lenguaje ocurren de manera simultánea dos fenómenos: la elaboración de un psiquismo (fundamento de la capacidad de pensar y simbolizar) y el ingreso al territorio de la metáfora, del hacer como si, a la capacidad de construir realidad a partir de la fantasía, y allí el niño es capaz de percibir el exceso no funcional de la lengua, origen de la experiencia artística (p. 24).

Pero no todos los niños tienen la dicha de habitar casas cálidas o acogedoras, ni tampoco de jugar

Fotografia proporcionada por el autor de este articulo.

plenamente. A pesar de ello, la forma de habitar se construye y el lenguaje se adquiere y así, con carencias, el niño es "lanzado al mundo", como asegura Bachelard que dicen los metafísicos, proyectado "fuera del ser de la casa, circunstancia en que se acumulan la hostilidad de los hombres y las hostilidades del universo" (p. 54). La mayoría de las veces, el lugar que prosigue a la casa natal es la escuela. María Emilia López (2013) cita las reflexiones de Vilma Amparo Gómez Pava, que muestran con claridad esta primera partida:

> Entonces, el amanecer cambiará la tibieza de la vida en casa o en comunidad por la frialdad de una campana, un pito o un grito despertador. El día a día será partido en segmentos breves que transcurren en un aula de clase. Las palabras dulces, calientes o frías, según el idioma y la tradición, serán reemplazadas por vocablos desconocidos. La escuela, viva representación de imaginarios de prestigio y progreso… (p. 19)

En el caso de Esperanza, es difícil saber cómo fue construida y nutrida la casa natal. Lo que sí es posible inferir es que la escuela fue la primera en señalar que algo ocurría. Su madre recuerda que "no aprendía como los demás, me llamaban a cada rato porque se salía de las clases y paseaba por toda la escuela". Finalmente, la enviaron (nuevamente la "lanzaron") a la Unidad de Paidopsiquiatría y la diagnosticaron con TDHA. Cuando Esperanza está en la sala de espera de la unidad, la recorre toda, su comportamiento parece no distar mucho del de casa o la escuela, va de un lado hacia otro, no encuentra un solo lugar que la haga contenerse, detenerse o descansar. Habita la sala como habita su casa o la escuela. Quizá los niños repiten el patrón de la casa, porque es el primero que conocen, que practican, pero eso no significa que el cambio espacial no esté produciendo nuevos significados y pautas para habitar. En su madre es más clara la angustia que genera estar en una sala de espera: cuando Esperanza toma un libro de la colección que presentamos en esa intervención e intenta por sí sola leer, la madre sonríe ligeramente, se alegra. Interviene para animarle, le pregunta de qué va, se hace la sorprendida.

1. Esperar cambios en la sala

La sala de espera no cambia nunca, con sus sillas azules alineadas, quizá ocho o diez filas, amplia, con luz natural, dos baños, un televisor. La sala es un espacio estático, pero aun así contiene movimiento, médicos, especialistas, administrativos, la cruzan y gritan nombres. Los niños aparentemente hacen lo mismo, los padres no. Una madre, un niño, una familia, no sabe cuánto tiempo transitará por ese lugar. Muchos desistirán al cabo de unos meses o años, otros quizá obtengan un "alta" o una orden para cambiar de hospital, pues el niño se convertirá en joven y no podrá ser atendido en este lugar.

Esperar, verbo transitivo que, según la página oficial del diccionario de la RAE, significa "tener la esperanza de conseguir lo que se desea", "creer que ha de suceder algo, especialmente si es favorable". *Esperanza,* "derivado de esperar", "estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea". Salud es quizá lo primero que esperan, pero también es cierto que esta, según la psiquiatría, no llegará nunca completamente. Los trastornos mentales como el TDAH, el autismo o la discapacidad intelectual (las más frecuentes en este lugar) no se curan, se tratan, se sobrellevan, entonces, ¿qué se desea en una sala de espera como esta?

Desde la primera vez que llegué a la sala de espera de la unidad tuve la sensación de estar pisando un territorio fuera de mi realidad. Como representante médico había visitado muchas salas de espera, de hospitales, clínicas y consultorios privados y públicos (IMSS, ISSSTE, SS). Por supuesto que notaba las diferencias de atención, de instalaciones, del servicio y también de los usuarios, son también espacios necesitados de habitar de manera diferente, pero la sala de la unidad expresaba algo más, con tantas voces revoloteando por ahí, médicos, intendentes, psicólogos, los niños, sus madres, sus padres.

Observaba el espacio y me imaginaba un cruce o una terminal, en medio una galaxia, unos para un lado, otros hacia el otro, tal vez llegando o saliendo, una sensación de movimiento infinito, pero a las tres de la tarde se vaciaba ese paradero y quedaba todo suspendido hasta el día siguiente y yo me preguntaba cómo intervenir ese lugar para habitarlo de nuevas maneras, quizá para detener un poco esa inercia desatenta de la espera, esa energía devoradora, ese pasar apabullante del tiempo. Entonces, pensé en los libros, en la literatura.

Dice Bachelard en *La poética del Espacio,* "en sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso" (p. 57) y más adelante agrega que, "es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos bellos fósiles de duración, concretados por largas estancias" (p. 58). Claro, Bachelard piensa en la poesía, en los poetas, en las imágenes que se construyen a partir de volver a los espacios más importantes para el alma humana y de cómo un espacio exterior se convierte en interior. Como lo he dicho anteriormente, los niños que pasan por una sala de espera la habitan como si fuera "su casa", "expulsados" del seno, de la escuela, llegan sin saber habitar de otra manera, ¿por qué no diversificar esa experiencia a través del potencial de literatura?

Hay un espacio, la sala de espera, al que llegan niños en circunstancias de salud, sociales y económicas desfavorables; llevar una propuesta cultural o de lectura puede contribuir a habitar ese espacio de otra forma o favorecer a resignificar el espacio, a darle otra dimensión. Dice Michèle Petit en *Leer el mundo* 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. 30). Y así tenemos una acción muy concreta, intervenir un espacio público con una colección especial de libros, unos ojos dispuestos a leer, una voz lista para alzarse.

Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

2. Habitar espacios imaginarios en la espera

Pero también está una segunda posibilidad que singulariza el "estar" o "habitar" el espacio, un espacio imaginario al que solo es posible acceder por medio de la ficción y que se gesta más allá de cuatro paredes y olor a esterilizante. Graciela Montes (2006) en *La frontera indómita* precisamente manifiesta ese territorio límite o confín en el que se encuentran las historias, relatos, la literatura, una zona que no es posible asir y mucho menos reprimir. Imaginación y libertad, los primeros beneficios que se nos ofrecen cuando visitamos un entorno que posibilita un espacio imaginario:

> Una de esas cuestiones viejas, nunca jamás saldadas, siempre abiertas y calientes, es la que tiene que ver con los cuentos. Y con la ficción en general. Con cómo se va construyendo el territorio de lo imaginario. Con la extraña manera en que de pronto, en medio de la vida cotidiana y sus contundencias, se levantan las ilusiones de un cuento. Y con el

modo en que nos entregamos a él y resolvemos habitarlo, a pesar de ser una construcción tan precaria, suspendida en la nada, hecha para nada. También con las razones que me han llevado a creer que se gana en libertad con la mudanza. (p. 19)

Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Además, con las narraciones no sólo ganamos un nuevo terreno, sino que aprehendemos un tiempo diferente. Graciela Montes (2006) recuerda la duración de los cuentos, "hecha de otra materia". Dice "es *más* tiempo. O un tiempo más denso. O más hondo. Un tiempo de otro orden" (p. 26). En el binomio clásico espacio tiempo, Bachelard concibe al tiempo último como compactado, petrificado; Montes lo vislumbra dinámico, irrepetible y, además, profundo, pero lo concibe siempre en relación con el espacio, el punto de partida en donde se despliegan otras realidades, otros mundos, otras posibilidades de entrar en otros tiempos. Cuando Graciela Montes se pregunta si la literatura sirve y expone sus razones como el pacto con la ficción, gratuidad y libertad, la percepción de otro tiempo remata describiendo otra sensación de familiaridad, "la de casa":

> No es fácil de explicar, pero tenía la sensación de *estar en mi sitio*, de estar donde tenía que estar en ese momento, de haber llegado a casa. Supongo que esa sensación era la responsable de que fuera tan lectora, de que volviera una y otra vez a los mismos pasajes. (p. 103)

3. Teresa también tiene esperanza

Así pues, un cuento inaugura un viaje hacia esa frontera, hacia ese lugar indomable en el que cada uno se establece y regresa de acuerdo a su propia construcción. En una de las primeras sesiones de intervención vi claro ese desplazamiento en una de las niñas participantes: Teresa no sabía leer ni escribir, así lo refirió su madre, aunque hablaba bastante bien y era muy cuidadosa en seleccionar el libro que deseaba. La mamá también tenía dificultades para leer, pero lo hacía ya que Teresa se mostraba realmente entusiasmada. En algún momento, la madre parecía avergonzada de no leer rápidamente o a la velocidad que Teresa deseaba, entonces tenía que calmar la ansiedad de Teresa y con su dedo señalaba cada palabra que leía. Decidí intervenir al final de la lectura que su madre hacía y le dije a Teresa que yo también podía leerle. Me pasó de inmediato el libro *Sofía, la vaca que amaba la música*, una historia en donde una vaquita no encaja en ninguna banda musical para la que aplica, porque siempre le ponen peros, hasta que decide formar su propia banda con la regla de no hacer lo mismo que a ella le hicieron, discriminarla. Teresa sonrió bastante con el final y abrazó el libro. Después seguimos leyendo otros relatos, pero Teresa al final seguía repitiendo que el de *Sofía, la vaca que amaba la música* era su favorito. Incluso sugerí leer *Olivia y su banda,* por la similitud, un personaje femenino, la música presente, pero Teresa insistía en que el de la vaca Sofía era el mejor. Su madre estaba realmente sorprendida, le dijo a Teresa que regresando al pueblo (Ahuhuezingo) buscaría la biblioteca escolar para ver si les podían facilitar libros, aunque ella no asistiera a la escuela.

4. Intervenciones que expresan esperanzas lectoras

Suponiendo, entonces que logramos nuestro propósito en cuanto a la experiencia espacial, maniobramos y le dimos a la sala de espera otro semblante y además propiciamos un viaje hacia otro mundo, ¿qué pasará con Teresa cuando regrese a su pueblo? ¿Puede Teresa esperar

Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

seguir leyendo? Hablemos de los espacios oficiales para lectura: en nuestro país existen dos que sobresalen: la escuela y la biblioteca. Desde que la educación se declaró gratuita y obligatoria, y la alfabetización se volvió prácticamente una política de estado, materializada a través de la Secretaría de Educación Pública, a partir de ese momento surgen las primeras estrategias de lectura formales. El trabajo de José Vasconcelos, de los más memorables, consistió en la lectura de literatura universal clásica, a través de la colección *Lecturas clásicas para niños.* De acuerdo con Juana Inés Dehesa y su texto *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana,* el propósito del primer secretario de educación consistía en:

> Difundir la cultura clásica y, con ello, ayudar a que la juventud mexicana alcanzara a la europea en saberes y referentes culturales; y, por el otro, divulgar el pensamiento moderno, para permitir que la sociedad de nuestro país, una vez concluido el difícil proceso de pacificación, pudiera abrirse al mundo haciendo propio el discurso en boga. (p. 17)

En la misma línea, se encuentra Jaime Torres Bodet, con la *Biblioteca Enciclopédica Popular* y la creación de la *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. Y así, cada presidente y su secretario han propuesto y creado programas en torno a la lectura, pero generalmente priorizando para la selección el valor didáctico o, incluso, moralizante de los textos.

En el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, y en consonancia con las aspiraciones del sistema democrático, se crea lo que hoy conocemos como la *Red Nacional de Bibliotecas Públicas,* ligada estrechamente a la educación formal. Además de ofrecer los servicios relacionados con el acervo contenido, la otra función primordial consiste en el fomento a la lectura, tal como se expresa actualmente en su página web:

> Situar a la lectura y al libro como elementos fundamentales para el desarrollo integral de la población, para su educación, su acercamiento a las expresiones de la cultura y el desarrollo de una conciencia crítica, diseñando programas y estrategias para la formación de lectores, y de vinculación de la educación formal con el fomento a la lectura. Asimismo, instruye reforzar el papel de las bibliotecas públicas como centros de lectura, y ampliar el alcance de la capacitación bibliotecaria en fomento a la lectura (p. 1).

A lo largo de la historia de la Secretaría de Educación Pública han surgido diversos proyectos notables, que incluso han potencializado en algunos momentos la industria editorial, como los *Libros del Rincón* y las *Bibliotecas de Aula* y *Escolares*. De esta manera, la escuela adquirió en gran medida la responsabilidad no solo de alfabetizar, sino de formar lectores, es decir, que la actividad de leer no solo fuera para descifrar un código que permitiera insertarse en la sociedad, sino para iniciarse en la lectura literaria. Entonces, tenemos que el lugar privilegiado para la lectura es la escuela y la biblioteca y lo que ha derivado es que muchas veces la frontera entre alfabetizar y formar lectores se diluya. Jorge Larrosa (2011), en su texto *La experiencia de la lectura,* dice:

> La pedagogía (quizá toda la pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin prestablecido. Es decir, convertirla en un experimento … (pp. 74-75).

El diseño formal de programas de fomento a la lectura desde la escuela no siempre ha logrado experiencias lectoras que habiliten la esperanza. Si bien es cierto que sigue siendo un reto diseñar opciones escolares para buscar que las intervenciones de promoción de lectura se conviertan en experiencias para los estudiantes, también es cierto que la escuela no puede ser el único espacio para favorecer experiencias lectoras, particularmente porque deja fuera a los niños que no asisten de forma regular a ella, como los pacientes de la Unidad de Paidopsiquiatría.

"Reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento" es quizá lo más preocupante de "encargarle" solo a la escuela la iniciación en la lectura, por tanto, no puede ser el único y es cierto que hay más espacios, afortunadamente aumentan, pero se debe más a la iniciativa privada que al Estado. Lo que me hace pensar nuevamente en Teresa, en las opciones que tiene para continuar con su experiencia literaria; la escuela la descartó (o a la inversa) por su condición mental, pero la pequeña interacción que tuvimos me demostró que su capacidad o necesidad estética y literaria permanecen intactas.

Judith Kalman (2008), desde una perspectiva sociocultural, emplea el concepto de "disponibilidad" para denominar "las condiciones materiales" (p. 116) para la lectura y escritura, dentro de estas se encuentra el espacio, es decir, el lugar donde se encuentran esos materiales, por ejemplo, las bibliotecas, librerías, ferias especializadas, puntos de venta, etc. La "disponibilidad" es el primer paso para que las personas ingresen a lo que se denomina cultura escrita (todas las prácticas relacionadas con la lectura y escritura) pero no es suficiente para que el individuo *acceda*, se *apropie* y *participe* de estas prácticas. Lo atractivo de este concepto de "disponibilidad" radica en que nos remite a una cualidad o condición necesaria para que la lectura suceda, de ahí la importancia de los espacios y de su multiplicación.

Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Una de las aportaciones más significativas de los Nuevos Estudios de Literacidad que me gustaría trasladar al tema de los espacios, es la del *modelo ideológico* de la literacidad (prácticas de lectura y escritura) para entender que las relaciones de poder y dominación están presentes en todas las prácticas sociales, por supuesto en la de la lectura y escritura, y los espacios desempeñan un papel importante. Hernández (2019) expresa en este sentido lo siguiente:

> Hay discursos dominantes y discursos no dominantes, y un problema de las clases sociales subalternas es su dificultad para acceder a espacios sociales donde los discursos dominantes circulan, se usan, se enseñan y se aprenden de manera competente y fluida (*De los Nuevos Estudios de Literacidad*, p. 367).

En un país desigual no es de extrañar que lo que Hernández comenta sea una realidad. La mayoría de los niños que visitan la Unidad de Paidopsiquiatría se encuentran alejados por cientos de

kilómetros de los sitios que ofrecen la oportunidad de leer, en el sentido de vivir una experiencia estética o literaria. La escuela, la biblioteca rural, no siempre resuelven la problemática, como tampoco sucede en la ciudad. Por esta situación, insistimos en la creación de más lugares que sean la puerta de entrada a nuevos espacios que habitar y transformar.

5. Actividades y actores que hacen florecer la esperanza lectora

La intervención en la sala de espera de la Unidad de Paidopsiquatría ha pretendido eso, modificar un espacio, darle un nuevo significado en función de la lectura, especialmente de la literatura, y lo que ahora me gustaría referir es cómo sucedió. Lo primero fueron los permisos. Fue la tercera ocasión que solicitaba la autorización ante una institución para "apropiarme" de un espacio y realizar una actividad lectora; las dos anteriores fueron en escuelas públicas y esta, que es ante una autoridad del sistema de salud, implicaron

Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

experiencias similares. No recibí negativas en ningún momento, podría decir, de hecho, que fue muy fácil. En el caso de la unidad, presentar un escrito para explicar el proyecto y la única pregunta fue: ¿necesitarás información sensible de los pacientes, como los expedientes médicos? A lo que respondí que no. Entonces el permiso fue concedido.

Hay una idea bastante común de que la lectura es buena para los niños, imposible saber qué es lo que piensa cada uno, pero lo cierto es que cuando se propone leerles a los niños, se ve con buenos ojos, afortunadamente. Pero eso no significa que las personas deseen participar en la actividad. Las primeras veces que llegaba nadie del personal sabía que yo iba a ir, entonces me tocaba dar la explicación al policía de la entrada (el primer guardián); luego a la persona encargada de las citas; por último, a todo aquel que me preguntaba qué hacía en ese lugar. Llegaba cargando una caja de plástico con cuarenta libros aproximadamente, un tapete de fomi y mi bolsa. Nadie ofrecía ayuda para instalarme. Yo noté que la persona que podía ser mi aliado sería precisamente don Moisés, el que registraba a los pacientes. Ya una vez estando en el espacio, tapete puesto y libros exhibidos, correspondía invitar a los niños y sus acompañantes a unirse a la actividad, lo que constituía un reto, en medio del ruido del televisor, de las voces y de los pasos y correteos. Y ahí voy a pedirle a don Moisés que me ayude a apagar el televisor. No puedo alzar mi voz, me gana el hecho de saberme en un "hospital", así que personalmente me acerco y explico lo que haremos. Algunos responden de inmediato, se levantan; otros parecen indiferentes; y unos más observan tímidamente.

Esa primera vez quise hacer una sesión con las características de una lectura grupal, en voz alta, como las que se realizan en salas de lectura o bibliotecas, fue imposible. El movimiento en la sala de espera no se detiene hasta las tres de la tarde, cuando todos se van. Mientras tanto entran, salen, pasan por en medio, en los pasillos, en los jardines, hay gente todo el tiempo. Los niños y sus familiares deben atender el llamado a la consulta, que es

para lo que están, así que mi intervención se tuvo que adaptar al ajetreo que impone la misma sala. Las lecturas son a veces individuales, en duplas, quizá en tercios, pero no más. Cortamos en medio de la historia, a veces regresan a terminar, otras no.

Quizá el obstáculo más grande al que se enfrenta la intervención es al ruido, esa interferencia latente todo el tiempo que se manifiesta de diversas formas, como las que he mencionado, más algunos llantos, gritos y crisis. Por supuesto, el espacio no ha sido diseñado para leer, es más un territorio de paso, parece más una frontera entre el consultorio y la casa. Con todo, la intervención es posible. No tardan en modificarse algunas cosas: la gente comienza a reconocer la dinámica, don Moisés apaga el televisor sin que se lo pida y aunque el ruido nunca cesa del todo, se intenta disminuirlo y yo leo al ritmo de la sala, de los niños que la habitan.

Muy pocas sesiones después ganamos un nuevo espacio: el área de estimulación. La psicóloga Giselle fue de las primeras en interesarse en lo que ocurría en la sala y quería llevar esa experiencia a un espacio más controlado. Ahí acuden los niños a terapia, grupos pequeños, con las mismas características y además con dificultades escolares. Este sí es un espacio que busca una conexión con los niños, hay juguetes, mesas y sillas de su tamaño, dibujos en las paredes, lápices, colores y unos cuantos libros y revistas. Intervenir este espacio es mucho más fácil, la respuesta es inminente. La cuestión es que no todos los niños tienen la oportunidad de ingresar ahí porque es semanal. Solo los niños de la ciudad de Puebla y zonas aledañas pueden integrarse a este tipo de servicio.

Al final de la intervención estaba en ambos lugares. La sala de espera me esperaba ya, el personal finalmente hacía que se generara un ambiente mucho más favorable, aunque no participaban de manera activa, poco a poco se fueron familiarizando y cuando se realizaba la intervención parecía que la sala adquiría un nuevo tiempo, más tranquilo, más íntimo, aunque todavía existieran por ahí algunos ruidos. Los niños y sus familiares casi nunca coinciden pues es una población itinerante, que, por cierto, no ha pedido encontrarse con la lectura (o literatura) pero por lo menos una vez durante todo el tiempo que han asistido se encontraron con un espacio que les ofreció una propuesta cultural diferente, a la que todos como ciudadanos tenemos derecho, un territorio más afable, abierto, con múltiples posibilidades, una sala de esperanza y no de espera.

REFERENCIAS

Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio.* México: Fondo de Cultura Económica. Electrónico.

Dehesa, J. I. (2014). *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Electrónico.

Hernández, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas neocoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 24. 2, pp. 363-386. Electrónico

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, pp. 107-134. Electrónico.

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica. Electrónico.

López, M. E. (2013). *Cultura y Primera Infancia.* Bogotá: CERLALC-UNESCO. Electrónico.

Montes, G. (2006). *La frontera indómita.* México: Fondo de Cultura Económica. Impreso.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural.* México: Fondo de Cultura Económica. Impreso.

• • •

Artículo recibido: 26 de abril de 2021
Dictaminado: 30 de abril de 2021
Aceptado: 3 de mayo de 2021

INFOGRAFÍA ¿TU NIÑ@ NO LEE?

Allisson Ileana Maltez Reyes[32] • Laura Patricia Pizano Barragán[33]

[32] Allisson Ileana Maltez Reyes. Estudiante de la Maestría en Literatura Aplicada en la Universidad Iberoamericana Puebla. Número de becaria Conacyt: 1082176. Correo electrónico allisson.maltez@iberopuebla.mx

[33] Laura Patricia Pizano Barragán es estudiante de la Maestría en Literatura Aplicada de la Universidad Iberoamericana, Puebla, clave becaria CONACYT: 1079042. laura.pizbarra@gmail.com

REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR
Revista de acceso abierto

CONVOCATORIA 2020 2021

La revista de difusión académica de periodicidad semestral del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CLA), convoca a participar en sus dos números anuales. Tiene como objetivo difundir estudios académicos, teóricos, críticos y experiencias de intervención sobre el campo de la cultura escrita.

Cuenta con un comité que seleccionará los materiales atendiendo a los siguientes aspectos: redacción clara, argumentación lógica, originalidad y relevancia del tema, contribución para el enriquecimiento del campo disciplinar y fuentes actualizadas.

SECCIONES

A. **Investigación y ensayos.** Trabajos académicos que sean resultado de procesos de investigación. Máximo 7000 palabras, incluyendo tablas, figuras y bibliografía.

B. **Propuestas desde la experiencia**. Trabajos que den cuenta de expresiones contemporáneas de temas diversos empleando diferentes estrategias metodológicas desde esta forma de indagación. Máximo 9000 palabras.

C. **Reseñas.** . De obras, encuentros o actividades que aporten conocimientos al mundo de la cultura escrita. Máximo 4000 palabras.

D. **Una mirada desde las bibliotecas.** Estudios, propuestas, expresiones y reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos de bibliotecas públicas, comunitarias, populares, universitarias, etc. Máximo 6000 palabras.

E. **Otros aportes.** Otros trabajos de divulgación, artísticos o de interés de quienes se dedican al estudio de la cultura escrita. Máximo 5000 palabras.

BASES

1. La presente convocatoria está abierta y pueden participar todas las personas interesadas en hacerlo.
2. Los textos deben estar escritos en español o portugués y su temática tendrá que ser sobre un tópico de interés contemporáneo en el campo de la cultura escrita.
3. Deberá incluir un breve resumen de hasta 130 palabras en dos lenguas: español e inglés o portugués e inglés. Se indicarán cinco palabras clave en los dos idiomas. Para palabras clave ver IRESIE: https://www.iisue.unam.mx/iisue/actividades/vocabulario-controlado.pdf
4. La extensión máxima del título del trabajo será de 15 palabras.
5. Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final.
6. Cada autor podrá enviar para dictamen un solo artículo al año y este deberá apegarse a los lineamientos de la sección elegida y deberá estar en formato APA 7a edición, podrá guiarse en esta página: https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guia-normas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf
7. Los artículos serán enviados al correo revistaleerescribirdescubrir@gmail.com.
8. Se enviará un correo de confirmación de recibido.
9. El Comité Dictaminador elegirá los artículos que considere pertinentes para cada sección y avisará a los autores por correo electrónico en cuál de los dos números de la revista 2021 se publicará su artículo.
10. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* es un proyecto gratuito de difusión académica, por lo que ningún autor recibirá un pago por su artículo.
11. La participación en esta convocatoria implica la aceptación total de las presentes bases.

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Verónica Macías Andere
revistaleerescribirdescubrir@gmail.com
Tel.: + 52 (22) 4 04 93 13

www.consejopuebladelectura.org
Revista de acceso abierto
https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/