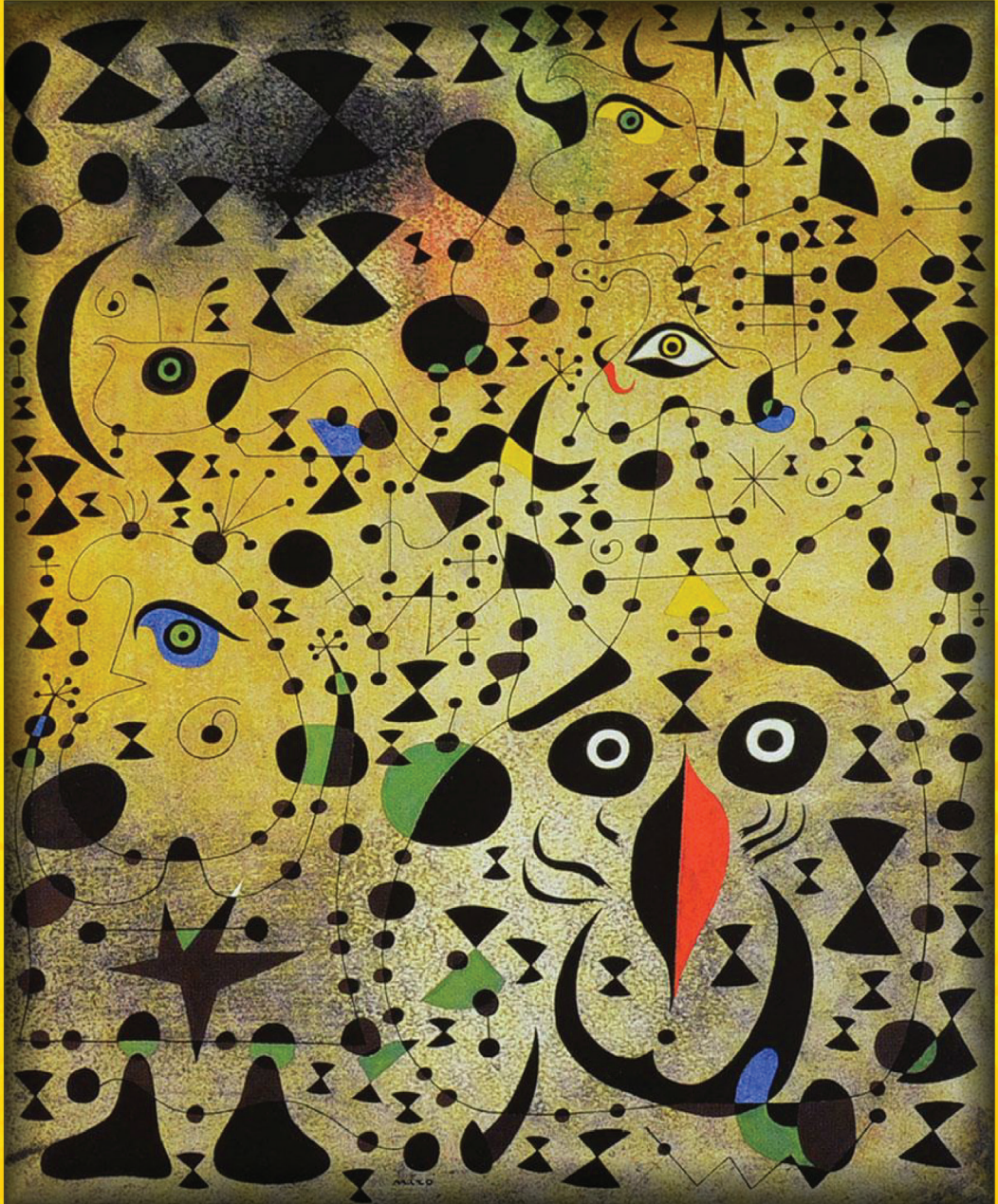


Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura



Colectivo de autores



Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura



Editora: Genoveva Ponce Naranjo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Rector

Ph.D. Gonzalo Nicolay Samaniego Erazo

Vicerrectora Académica

Ph.D. Lida Mercedes Barba Maggi

Vicerrector de Investigación, Vinculación y Posgrado

Ph.D. Luis Alberto Tuaza Castro

Vicerrectora Administrativa

Mag. Yolanda Elizabeth Salazar Granizo

Comité Editorial:

Presidente: Ph.D. Luis Alberto Tuaza Castro

Secretaria: Mag. Sandra Zúñiga Donoso

Miembros: Ph.D. Anita Ríos Rivera; Ph.D. Víctor Julio García; Ph.D. Gerardo Nieves Loja; Ph.D. Carmen Varguillas Carmona; Ph.D. Cristhy Jiménez Granizo; Ph.D. Pablo Djabayan Djibeyan; Ph.D. Magda Cejas Martínez; Ph.D. Cristian Naranjo Navas

Título de la obra: **Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura**

Nombre de los autores: Juan de Dios Villanueva Roa, Galo Guerrero-Jiménez, Elia Saneleuterio Temporal, Daniela Patiño Acosta, Julia Avecillas Almeida, Ana Rivera Solórzano, Manuela Macías Loor, María Camila Domínguez Rivera, Genoveva Verónica Ponce Naranjo, Ivonne Ponce Naranjo, Aldo Ocampo González, Francisco Delgado Santos, Natalia Esquivel Benítez, María Gabriela Sánchez, Martha Elena Garay Soto, Oswaldo Encalada Vásquez; Riobamba, 2022.

© UNACH, 2022

Ediciones: Universidad Nacional de Chimborazo (Unach)

Diseño Gráfico: UNACH

Primera edición – junio 2022

Riobamba-Ecuador

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografías, gráficos, cuadros, tablas y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores.

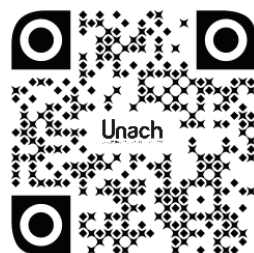
ISBN: 978-9942-7031-4-4

ISBN: 978-9942-7031-5-6 (DIGITAL)

Registro Biblioteca Nacional

Depósito legal: 062074

DOI: <https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.62>



Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura

Filiación autores:

Juan de Dios Villanueva Roa
Universidad de Granada
jvillanueva@ugr.es

Galo Rodrigo Guerrero Jiménez
Universidad Técnica Particular de Loja
grguerrero0812@gmail.com

Elia Saneleuterio Temporal
Universidad de Valencia
elia.saneleuterio@uv.es

Daniela Patiño Acosta
Universidad del Azuay
daniela.p.a3@hotmail.com

Julia Isabel Avecillas Almeida
Universidad del Azuay
javecillas@uazuay.edu.ec

Ana Rivera Solórzano
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ana.rivera@uleam.edu.ec

Manuela Macías Loor
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Mmml17@yahoo.com

María Camila Domínguez Rivera
Investigadora independiente
camila3dominguez@hotmail.com

Genoveva Verónica Ponce Naranjo
Universidad Nacional de Chimborazo
gponce@unach.edu.ec

Ivonne Eulalia Ponce Naranjo
Universidad Nacional de Educación
ivonne.ponce@unae.edu.ec

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva aldo.ocampo@celei.cl



Francisco Delgado Santos
Instituto Tecnológico Superior José Chiriboga Grijalva
francode6@hotmail.com

Natalia Esquivel Benítez
Universidad de Costa Rica
nataliaesquivelbenitez73@gmail.com

María Gabriela Sánchez
Instituto Superior de Formación Docente N° 11- Neuquén
mgsanchez27@hotmail.com

Martha Elena Garay Soto
Investigadora independiente
martha.garay@gmail.com

Oswaldo Encalada Vásquez
Universidad del Azuay
osencava@uazuay.edu.ec

Índice

Prólogo por Genoveva Verónica Ponce Naranjo.....IX

PRIMERA PARTE: Comprensiones desde las literaturas, las lecturas y la educación inclusiva (Análisis y reflexiones).....15

Las didácticas de la Literatura y las lecturas en el siglo XXI por Juan de Dios Villanueva Roa17

La palabra como la mejor mediación de lo que somos por Galo Guerrero-Jiménez43

El cine de animación infantojuvenil actual: coeducación a través de la diversidad de roles de hombres y mujeres por Elia Saneleuterio Temporal
63

Convergencias en la construcción del canon literario escolar: aproximaciones críticas por Julia Isabel Avecillas Almeida.....89

Didáctica que favorece a la escritura por Ana Rivera Solórzano, Manuela Macías Loor y María Camila Domínguez Rivera.....107

El cuento infantil como recurso de prevención del abuso sexual: un abordaje interdisciplinario por Daniela Patiño Acosta y Julia Avecillas Almeida.....119

Viajar a través de las palabras por Genoveva Ponce-Naranjo e Ivonne Ponce Naranjo.....133

Crítica cultural y educación inclusiva por Aldo Ocampo González153

SEGUNDA PARTE: Posibilidades lectoras y literarias (Propuestas y construcciones).....	181
<i>Doce propuestas para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil en el Ecuador</i> por Francisco Delgado Santos.....	183
<i>En alas de una canción: cancionero basado en poesías y textos literarios musicalizados</i> por Natalia Esquivel Benítez.....	195
<i>Pensar una escuela en claves lectoras: (proyecto de Gestión en un Instituto de Formación Docente)</i> por María Gabriela Sánchez.....	219
<i>Promover la poesía contemporánea para niños: por qué y cómo hacerlo</i> por Martha Elena Garay Soto	235
TERCERA PARTE: Viajes a través de la palabra (Talleres).....	259
<i>El uso del texto detonante como estrategia para formar lectores</i> por Francisco Delgado Santos	261
<i>La imaginación y la creatividad</i> por Oswaldo Encalada Vásquez.....	277
ANEXOS.....	301
Comité Científico del III EILIJ RIOBAMBA 2019	303
Agenda de actividades centrales EILIJ 2019	306
Agenda de talleres abiertos	309
Talleres en unidades educativas	310
Caravana de lectura y taller – Una voz, varias voces, otras voces	312

Prólogo


Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura es un libro arbitrado por pares dobles ciegos cuyos capítulos presentan las líneas temáticas abordadas en el marco del III Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ). Este se realizó en la ciudad de Riobamba del 24 al 26 de octubre de 2019, el cual fue organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo, congregando a ocho países: España, Argentina, Perú, Chile, Costa Rica, México, Cuba y Ecuador; el que además contó con el aval científico de la Universidad Nacional de Chimborazo a través de su Facultad de Ciencias de la Educación y la participación directa de las carreras de Educación Básica, Educación Inicial, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de las Artes y Diseño Gráfico. Cabe indicar que en el evento se desarrollaron varias modalidades: conferencias, ponencias, mesas de discusión, talleres, presentaciones de libros, a cargo de cuarenta reconocidos expertos, investigadores, gestores culturales, bibliotecarios, compositores, docentes y promotores, cuyas participaciones fueron decididas por un Comité Científico de alto nivel, integrado por profesionales de seis países, cuyos nombres se incluyen como anexos en el presente libro.

Los capítulos que constan en esta edición pasaron procesos de aprobación mediante pares dobles ciegos y de revisión editorial, ya que se derivan de investigaciones, experiencias de gestión cultural, programas, proyectos y acciones enmarcadas en la promoción, animación y mediación lectora y literaria. Ello en función de prácticas educativas enfocadas desde las Literaturas y sus Didácticas, las que fueron ejercitadas a través de talleres cuyos principales beneficiarios fueron los estudiantes de diversas instituciones educativas de diversos niveles.

La obra inicia con el texto del reconocido escritor, docente e investigador español Juan de Dios Villanueva Roa, quien se refiere a los nuevos lectores y las formas no convencionales a las que acceden a la lectura, antecedente que debe motivar a la escuela, para que genere alternativas actuales; a la vez, expone una aplicación metodológica para la Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil en los estudiantes de magisterio. Esta metodología se aplica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Por su parte, Galo Guerrero, investigador ecuatoriano, nos ubica en el campo de la reflexión hermenéutica y axiológica como las herramientas teóricas más adecuadas para analizar el estado actuante de la palabra, y que ella «es la mejor mediación de lo que somos».

Elia Saneleuterio Temporal, docente e investigadora de la Universidad de Valencia, habla sobre el cine de animación de la última década y presenta un análisis de cuatro filmes recientes de la factoría Disney en los cuales se distinguen alternativas a los roles tradicionalmente masculinos y femeninos. En cuyo análisis sobre diálogos y letras de canciones se rescatan atributos con diversos matices, los que resultan coyunturales a implicaciones educativas por el interés sobre la repercusión de modelos fílmicos/literarios en la construcción del género durante la infancia.

Daniela Patiño y Julia Avecillas, exestudiante y docente, respectivamente, de la Universidad del Azuay, describen el proceso de construcción de una propuesta de creación y uso del cuento infantil como recurso para la prevención del abuso sexual dirigido a niños de 6 a 8 años; concomitante al tema, Ana Rivera y Manuela Macías Loor, de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, en conjunto con María Camila Domínguez, estudiante de la Universidad de las Américas, traen a colación el tema de la escritura y a partir de ellas difunden estrategias didácticas para la creación de cuentos infantiles.



Las reflexiones sobre los principales elementos influyentes y determinantes en la consolidación y transformación del canon literario escolar, abren una serie de cuestiones centradas en «¿qué se lee y cómo se lee en las escuelas de nuestro país» como lo plantea la catedrática Julia Isabel Avecillas Almeida; mientras, Genoveva Ponce e Ivonne Ponce, docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo y de la Universidad Nacional de Educación, respectivamente, presentan un viaje a través de las palabras en el que las frases, fragmentos y versos cobran significación y se convierten en registros personales.

La sección culmina con el texto del investigador chileno Aldo Ocampo González, director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), quien refiere sobre la educación inclusiva en la que se establece un nuevo código ontológico abierto, el que irrumpe desde la comprensión de múltiples circunstancias; y que además configura un contra-espacio epistemológico que sobrepasa diversas configuraciones.

La segunda parte, de inmenso interés educativo, cultural y social, recoge las doce propuestas para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil en el Ecuador, sustentadas por el escritor promotor y estudioso de la literatura infantil, Francisco Delgado Santos, quien invita a la adopción de acciones imprescindibles para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil en el país a partir de políticas nacionales de la lectura, el libro y las bibliotecas; en tanto, la compositora Natalia Esquivel Benítez nos entrega «En alas de una canción: cancionero basado en poesías y textos literarios musicalizados» que se desarrolla en dos frentes: la composición por medio de la musicalización de poesías y textos literarios, y la educación musical, por medio de la enseñanza y ejecución de estas canciones en diversos contextos culturales y educativos de Costa Rica.

María Gabriela Sánchez, docente, escritora e investigadora argentina, difunde el proyecto de Gestión en un Instituto de Formación Docente, el que invita a pensar una escuela en claves lectoras a través de la vinculación con instituciones de diversos niveles y fines, para compartir experiencias y construir saberes en relación con las problemáticas sociales de nuestra comunidad, que permitan producir prácticas docentes superadoras.

Esta segunda parte se cierra con el ensayo de la promotora y gestora cultural mexicana, Martha Elena Garay Soto, quien recalca la importancia de la lectura literaria y se detiene en aspectos que han sido sorprendentes para la promoción dentro del ámbito de la literatura infantil y juvenil desde los planteamientos de la neurociencia. También reflexiona sobre las experiencias propias y de colegas, en relación con la promoción de la poesía para niños.

La tercera parte reúne dos talleres de autorizadas personalidades en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. Francisco Delgado refiere el uso del texto detonante; es decir, el que se caracteriza «por ser lingüísticamente consistente, entretenido, polisémico, provocador y polifuncional», para que este se convierta en estrategia para formar lectores. La propuesta, destinada principalmente a maestros de Educación Básica y promotores de lectura, junto a los supuestos teóricos y metodológicos, ofrece ejemplos de textos detonantes y su posible tratamiento.

La imaginación y la creatividad, taller formulado por Oswaldo Encalada Vásquez, nace de la visión del maestro que comprende que hay una misión más allá de la enseñanza de ciencia, valores, destrezas, conocimientos; ya que también puede intentar el fortalecimiento del uso de la imaginación, la creatividad en sus aulas, el cultivo de

la fantasía gracias al razonamiento que se genera en un «espacio lúdico para la adquisición de herramientas que permitan potenciar la capacidad de inventar».

El libro no solo muestra los temas abordados en el III EILIJ, sino que invita a mirar la trayectoria de un evento que de forma bienal se consolida como un espacio de construcciones conjuntas, no solo porque se reúnen representantes de diversos países en torno a la lectura, la lectura, la escritura y la Literatura Infantojuvenil, sino que suma esfuerzos entre dos referentes de la provincia de Chimborazo, la Universidad Nacional de Chimborazo, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, la primera desde la atinada formación a sus futuros profesionales y el cumplimiento de su encargo social; y la segunda, desde la entrega de servicios y productos culturales; por lo tanto, es un proyecto institucionalizado, porque se constituye en una exhortación para que desde diversos espacios y frentes, se fortalezca la lectura y la escritura desde la Literatura.

Genoveva Verónica Ponce Naranjo, Ph.D.

Presidenta del III EILIJ RIOBAMBA 2019

Profesor investigador Agregado-Universidad Nacional de Chimborazo

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada

gponce@unach.edu.ec

encuentroliteratura@unach.edu.ec

PRIMERA PARTE

Comprensiones desde las literaturas, las lecturas y la educación
inclusiva
(Análisis y reflexiones)

LAS DIDÁCTICAS DE LA LITERATURA Y LAS LECTURAS EN EL SIGLO XXI

Juan de Dios Villanueva Roa¹

Universidad de Granada, España

jvillanueva@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-4574-0497>

«No podréis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podréis prepararlos para la vida si no creéis en ella; no podréis mostrar el camino si os habéis sentado, cansado y desalentado en la encrucijada de los caminos»

(Celestin Freinet)

¹ Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Granada (España). A lo largo de su trayectoria profesional ha impartido docencia en la totalidad del sistema educativo, desde Educación Infantil a la Universidad. En su haber se encuentran varias docenas de publicaciones referidas a sus campos de investigación, en forma de libros y artículos científicos, centrados en educación de personas adultas, didáctica de la lectura y de la literatura, y enseñanza del español como lengua extranjera. En su producción literaria se encuentran libros de poesía (Candela), relatos (Atardecer, Julia, el otro lado de la puerta, Lian), novela (El otoño de Lucía), ensayo (Fiestas de moros y cristianos, Ventana abierta a la educación...). Ha sido profesor visitante en las universidades de Olomouc, Praga, Brno (República Checa), Roma III, Casinò, Bolonia (Italia), Toulouse (Francia), Liverpool (Inglaterra), entre otras.

INTRODUCCIÓN

Las formas de acercarnos a la lectura actual comienzan a diferir de manera importante desde que se comenzó a producir la irrupción de las tecnologías. Donde antes solo estaba el libro, hoy existen multitud de instrumentos que nos acercan a la lectura, así como diversas formas de encarar el recorrido lector por los textos, pues la linealidad imperante hasta hace poco tiempo se ve alterada con diversas formas de recorrer los caminos lectores, a través de vínculos, hipervínculos y otras derivaciones que hacen al lector incluso elegir el final de lo que está leyendo. Es la lectura o las lecturas que han llegado en este siglo XXI. En la primera parte de este capítulo hacemos un breve recorrido por las literacidades a las que se hace mención.

En la segunda parte, analizamos las nuevas formas de enfocar la formación de los futuros maestros de cara a una mayor implicación en la literatura misma y a su forma de enseñarla. No hay nada nuevo, pero sí una nueva manera de enfocar esta didáctica que entendemos se aproxima más a la realidad existente hoy día.

Finalizamos con una serie de referencias bibliográficas y bibliografía recomendada para el tema que tratamos.

Situación actual de la lectura entre nuestros jóvenes

Cuando leemos aprendemos nuestra propia lengua. Cada hablante tiene unos conocimientos limitados sobre su lengua materna. La lectura amplía dichos conocimientos a través del uso de la lengua, desde la decodificación de los contenidos, desde la comprensión lectora, desde la propia competencia lectora que se va ampliando gracias a la lectura. Por otro lado, esta mejora de la competencia lectora aumenta la competencia hablada de quien lee. Es evidente: quien más lee tiene mejores recursos para manifestar su pensamiento de forma

oral, un pensamiento que a su vez dispondrá de más recursos para su mayor desarrollo, puesto que la palabra y sus contenidos permiten codificar mejor las ideas que se generen y la transmisión de las mismas. Así pues, como recoge Rodrigo (2018, p. 6), «el aprendiente “recibe” e “interpreta” la lengua de su entorno —el *input*— a través de lo que escucha y lee» incorporando así su universo lingüístico nuevas herramientas para racionalizar y desarrollar los procesos cognitivos que acompañan a la lectura, facilitando a partir de ahí la interacción con su medio.

Por tanto, la lectura es pieza clave en el desarrollo del pensamiento del individuo, de ahí que sea un derecho universal de la persona, un derecho que se debe ejercer desde la voluntad propia, y que va más allá del disfrute que pueda producir durante su ejecución. También por los rendimientos positivos que quedan sembrados en la mente. Leer y oír son destrezas receptivas no pasivas, pues quien lee y oye está expuesto al *input* (el entorno o caudal lingüístico) a través de lo que lee, escucha y ve, lo que vendrá a mejorar su *output* (su producción de habla y escritura).

Según Rodrigo (2018, p. 7) «el gran poder de la lectura reside en presentar la complejidad de una lengua en un contexto real, asequible y significativo para el lector». Esta investigadora cita alguna de las características del proceso de lectura que han sido universalmente reconocidas por los especialistas en el tema:

1. La lectura es una destreza importante a la hora de adquirir una lengua.
2. Se lee con la finalidad de encontrar un significado y obtener información y para esto es fundamental comprender bien el texto.
3. La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto.

4. La lectura debe realizarse en silencio.
5. Aunque cada alumno tiene un ritmo propio de lectura, la fluidez es importante.
6. El lector lee siempre con un propósito: información o placer.
7. Si el lector está motivado va a leer más.
8. A leer se aprende leyendo. La lectura es una destreza que se mejora con la práctica y con una aplicación efectiva de ciertas estrategias.
9. La lectura extensiva favorece en gran medida el desarrollo de la comprensión, al igual que ayuda en la adquisición de L2.
10. El conocimiento del léxico es fundamental para la comprensión lectora.

Lectura digital

Con el siglo XXI hemos entrado en la era de la tecnología, lo que supone que prácticamente la totalidad de los ámbitos humanos se ven afectados, si no modificados, por las tecnologías que se han impuesto en nuestra sociedad. La lectura ha dado un vuelco significativo con esta irrupción. Los libros electrónicos poco a poco van ganando un espacio hasta hace unos años impensable, y el acceso a miles de libros en una pequeña herramienta de lectura facilita la actividad lectora de una manera impensable hace apenas dos décadas. No entraremos en las descargas ilegales ni en otros modos de acceso, pero sí en el surgimiento de otra forma de leer, impuesta por el formato electrónico de los textos: la multiliteracidad, concepto que el *New London Group* oficializó en 1996. Las redes sociales hoy marcan de manera fundamental el presente de la comunicación y del acceso a la lectura e incluso de la escritura en el día a día, tanto en los ámbitos literarios como en los de comunicación social. El intercambio de mensajes escritos

se impone entre la población, y arrasa entre los jóvenes, mensajes escritos que están siendo desplazados por los mensajes de voz, con unas características muy concretas emanadas del medio. Hemos de señalar la entrada de los conocidos emoticonos, que vienen a recoger conceptos significativos a través de imágenes, rápidas de utilizar y de significados universales. Así pues, la forma de comunicación «escrita» evoluciona de forma rápida, pues la transmisión de conceptos ya no se limita a un único lenguaje escrito, y existe una tendencia a universalizar el medio de transmisión fuera de cualquier lengua. Aparece el término de «literacidad electrónica» o «digital», utilizado por Cassany (2005), quien señala diversas formas de interactuar con el texto, bien de manera simultánea (chat, mensajes de texto, juegos de simulación, tuits, WhatsApp) o no (web, correo electrónico, blogs, Facebook, etc.). Nuevas maneras de acceder a la lectura y a la escritura que los *nativos digitales* (Cordero *et al.*, 2015) utilizan como algo normal en sus vidas puesto que se han incorporado a la sociedad a la par que estos nuevos usuarios. La realidad de estos tiempos es que la rapidez con la que llegan estas nuevas formas de comunicación y sobre todo su aceptación por las «generaciones millennial», haciéndolas propias está trayendo algo más que un cambio, traen nuevas formas, llega la hipertextualidad, entendida esta (Vaca, Uribe, Hernández y Hernández, 2006, como se citó en Rodrigo, 2018), como la lectura no secuencial de un texto en el cual existen enlaces que vinculan de manera simultánea al lector a otras fuentes de información, por lo general, otros textos digitales. En este sentido, la comprensión y la competencia lectoras cobran un nuevo sentido mucho más amplio que el que hasta hace pocos años podían tener. Hoy la competencia lectora se ve ampliada al dominio e interconexión a las nuevas formas de comunicarse entrelazadas entre sí, de forma inmediata en el tiempo, pero también a través de repositorios y enlaces que pueden quedar ahí a disposición del proceso de comunicación, ampliando y derivando la información por redes que el lector o receptor ha de ser capaz de seguir en función de sus intereses de recepción de los

mensajes que le están llegando. Lo cual implica la necesidad de una capacidad de discernir dentro de la información que se le ofrece entre la que no es falsa, la que responde a sus necesidades y la que está en función de los intereses de quien establece esa red comunicativa. Y para que esto se produzca se precisa el conocimiento, fundamental como base de estas formas de comunicación e información. Ahí radica uno de los principales factores a considerar en los nuevos procesos comunicativos y, por supuesto de las nuevas lecturas de estos tiempos actuales, que no están de paso, más bien vienen a definir nuevas formas que seguirán evolucionando en la función comunicativa que tiene la lectura, y con ella la escritura. Ahí surge de forma fundamental la labor del docente, con un perfil mucho más amplio que el que podría tener hasta hace poco. Pero esto no es motivo de este estudio. Sin embargo, sí lo es el aspecto de las nuevas formas de enfocar la enseñanza del conocimiento en el aula. Con estos nuevos caminos de acceso a la comunicación y a la información se hacen precisas nuevas formas de transmitir el conocimiento, más allá de la cátedra dominadora de lo que el alumnado ha de recibir y aprender. Partir de conceptos didácticos nuevos, que absorban estas nuevas formas de comunicación, que las integren, que logren motivar al educando en la materia que ha de aprender, que ha de manejar en su futura labor docente, que es el caso que nos viene a ocupar, la formación de los futuros docentes, es fundamental, puesto que ellos serán los responsables de la educación de la futura ciudadanía, una ciudadanía que vivirá en una sociedad en la que la comunicación no estará encauzada solo por los caminos ni siquiera que hoy ya conocemos, puesto que la evolución tecnológica, en la era en la que hemos entrado, marcha a una velocidad que no tiene parangón a lo conocido históricamente hasta ahora, tanto en la producción de conocimiento cuanto a la transmisión del mismo. Por lo que es fácil que, si la permanente actualización no es una realidad, el sujeto puede verse en una situación de analfabetismo comunicativo en poco tiempo. Por tanto, los modelos de enseñanza han de evolucionar a la par que los modos de comunicación, pues las generaciones que se

están incorporando asumen desde el primer momento estos modelos, al fin y al cabo, los modelos de su época. Y la lectura, las lecturas son la forma principal de comunicación sólida para alcanzar el conocimiento, base para lograr ciudadanos libres, a la postre uno de los principales objetivos de la educación, libres y con las herramientas precisas para seguir siéndolo. No podemos, pues, dar la espalda a los avances de la época en la que vivimos, y en la que nuestra función como docentes se antoja crucial para el futuro de la sociedad, puesto que la importancia de la función docente no está en el aquí y ahora, sino en las plataformas que se van trazando de cara al futuro del alumnado, y, por ende, del futuro de la sociedad. Nuestro trabajo no es para hoy, es para proyectar hacia el mañana. Ahí radica su importancia, más aún con la rapidez que evolucionan los acontecimientos y considerando que ya no es el ser humano el único que genera el conocimiento. La inteligencia artificial nos lleva a la contradicción de que, si bien consigue que este conocimiento avance de forma geométrica, también nos puede dejar atrás con la misma rapidez. Apenas hace 40 o 50 años esta evolución venía acompañada por el esfuerzo humano. Y qué decir hace 100 o 200 años. En esta nueva era nos enfrentamos a una rapidez que, a poco que nos descuidemos, nos desbordará. De ahí que todo lo que conlleva la enseñanza deberá adaptarse a los tiempos presentes y venideros, o caminaremos hacia una atomización del saber que nos puede hacer grandes especialistas en pequeños campos, a la vez que enormes desconocedores, si acaso neolectores, de los grandes espacios del conocimiento.

La lectura siempre, en cualquier caso, está y estará ahí. Lo que viene o puede venir a cambiar, o en su caso a evolucionar es el medio por el que la lectura llega hasta el lector, además de la interacción que este medio puede llegar a favorecer entre el texto y quien lo lee, si el significado es interpretado de manera diferente según venga por uno u otro medio, o si cambia poco ante el lector. Walsh (en Rodrigo 2018, p. 240), señala que en la novela el significado de la lectura llega por la

interpretación de las palabras, en el libro ilustrado por la interpretación de las imágenes y otros códigos visuales, y en el texto hipermedia, son los intereses del lector los que le hacen elegir la interpretación a medida que combina texto e imagen. En todos los casos se da la interacción entre el lector y el texto, encontrándose la diferencia en el medio por el que se desencadena la predicción y asignación de significado. A esta afirmación, hemos de añadir que la experiencia del lector en el uso del medio también viene a influir en la asignación de significados, pero, además, la experiencia previa del lector también determinará aquellos en un sentido u otro, aunque esto ocurre ante cualquier lectura que se ofrezca a un lector. Por otro lado, con la lectura digital se abren infinidad de caminos que amplían de forma notable las posibilidades. Los enlaces a páginas webs, las derivaciones a imágenes, ya sean fotografías, vídeos, cámaras, etc., condicionan de forma especial lo que hasta hace poco venía siendo un texto lineal, cerrado. Los textos digitales no han de ser lineales, y desde la opción de multimodalidad rompen o pueden hacerlo con la temporalidad e incluso con el papel pasivo del lector, que pasa a tener un papel no ya activo, sino multiactivo con el texto que tiene delante. Y a su vez, el lector ha de cuidar de no perderse en las derivaciones que esta lectura le pueda traer, junto a las limitaciones propias en cuanto a los contenidos que vaya encontrando en este camino.

La programación literaria en la escuela

Programar supone decidir por parte del docente cuáles han de ser los aspectos clave que marcarán su intervención en el aula, no solo contenidos, también objetivos, forma de abordar las competencias clave, los recursos que utilizaremos, dónde lo haremos, qué metodología emplearemos, cuáles serán los instrumentos y cómo evaluaremos los progresos de los alumnos. Cuando programamos hemos de priorizar los aspectos más relevantes que hemos de trabajar en el desarrollo integral de nuestro alumnado. En el marco de la

educación literaria, nuestro objetivo es el de formar a personas lectoras, para lo que hemos de procurar que desarrollen las capacidades que les permitan comprender y acceder a los textos literarios, y no solo como entes aislados, textos dentro de un entorno que puede quedar reflejado en ellos, un entorno cultural donde tendrán cabida diversas manifestaciones artísticas, sociales y culturales. Buscaremos la competencia literaria como parte básica de la competencia cultural y artística, en este caso basada en la lengua y la comunicación verbal. Sin embargo, nuestra experiencia nos lleva a la conclusión de que no existe una verdadera programación literaria por parte de los docentes. Más bien lo que existe es un listado de libros, casi todos pertenecientes al canon literario, que los alumnos han de leer obligatoriamente, y con más frecuencia de lo esperado, concluyen con rellenar unas fichas o memorizar listas de autores, títulos y épocas.

En pocas ocasiones se da una discusión sobre una obra o capítulo concretos, donde los alumnos, tras haberlos leído, opinen y busquen referencias vitales en ellos. En muchas aulas existe una biblioteca de aula, donde suelen acudir los alumnos en tiempos determinados o cuando acaban su tarea. Pero la formación literaria precisa de un tiempo concreto, específico, dentro de una programación que la recoja con la importancia que tiene, buscando un clima en la clase que favorezca el interés por los libros, por la lectura y por la literatura (Fabregat, 2018, p.112). El lector se hace, y es la familia un ente fundamental en el proceso, pero es la escuela, y el maestro en concreto, quien debe facilitar ese hacer en el mundo literario del alumno, porque no se nace lector, y la sistematicidad en este ámbito personal es fundamental para hacerse lector. El maestro deberá trazar un itinerario lector para el alumno, para cada alumno en particular, porque los gustos, las apetencias, los pensamientos de cada cual lo van a definir en sus elecciones literarias. Y será el maestro quien ayude al lector en el trazado de este itinerario, siempre abierto, pero que vaya acogiendo diferentes tipos de lecturas y géneros literarios, a la vez que permita

ir entroncándolo con otras manifestaciones artísticas que completen o ayuden a completar la formación del alumnado. Este camino ha de iniciarse desde la educación infantil, proponiendo situaciones lectoras que potencien la idea de lectura como proceso interpretativo y de construcción de significados (Fabregat, 2018, p. 113). En educación primaria y secundaria, el profesor será además un mediador literario, que favorezca el corpus de referentes literarios a los alumnos.

Fabregat (2018) propone diez líneas de actuación para implementar una programación literaria escolar. Estas son:

1. Programación de una lectura literaria semanal.
2. Creación de una biblioteca de aula.
3. Conexión de la literatura con Internet y con los géneros audiovisuales.
4. Organización de visitas a la biblioteca escolar del centro.
5. Implicación de las familias: libros de la familia a la escuela (y viceversa).
6. Acercamiento del teatro al alumnado.
7. Desarrollo de talleres de creación: cuento, teatro, poesía.
8. Programación de proyectos literarios.
9. Integración de la educación literaria en el trabajo a través de proyectos.
10. Articulación de espacios para compartir experiencias lectoras y escritoras a través de la lengua oral.

Concluimos este apartado señalando que la competencia literaria no puede depender exclusivamente de la familia o del maestro, debe abrirse a todo el centro educativo. Las escuelas deben ser ante todo

espacios de lectura, estudio y aprendizaje, y todo el profesorado debe estar implicado en el mismo proceso, puesto que la lectura es la herramienta fundamental para la adquisición del conocimiento.

Hacia una forma diferente de enfocar la didáctica de la literatura

A partir de aquí nos referiremos a la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, en el Grado Maestros de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España.

El diseño de esta asignatura va dirigido a grupos de alumnos que han de enseñar en un futuro más o menos inmediato el tratamiento de la literatura, en el nivel de Educación Primaria.

En los estudios de Magisterio, en la especialidad de Educación Primaria, esta materia se imparte a lo largo de un semestre, durante el tercer curso de la carrera, con seis créditos, lo que supone sesenta horas de clase presenciales, y ciento cincuenta horas en total para el alumno, que ha de distribuir entre la investigación y trabajos individuales, los trabajos en grupo y las clases presenciales. Se trata de poco tiempo, considerando que los estudios de Magisterio tienen un total de 240 créditos repartidos a lo largo de cuatro años, pero al menos hemos de observar que se trata de una asignatura de carácter obligatorio, por lo que todos los alumnos han de cursarla.

Cómo abordar sus contenidos

Mayoral (2016) determina que la didáctica utilizada en la enseñanza de lenguas, y nosotros lo adoptamos para la enseñanza de literatura también, ha dado paso a tres nuevos enfoques: el centrado en los estudiantes, el de competencias, y aquel que se interesa por la posición asumida por los docentes.

En el caso del primer enfoque, este se fundamenta en teorías como el Humanismo y el Constructivismo, que plantean la necesidad de que el estudiante pueda adquirir un mayor nivel de intervención y participación en la construcción de su conocimiento mediante la guía y apoyo del docente, así como el uso de distintos recursos didácticos que pueden facilitar la comprensión de aquellos elementos propios de una segunda lengua, además de vincularlos con su propia realidad (Mayoral, 2016).

En este sentido, esta clase de enfoques permite centrar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, para lo cual resulta fundamental tomar en consideración sus propias características, conocimientos previos y experiencias adquiridas que sirven como base fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos dentro de la segunda lengua, tomando en consideración aquellas situaciones de la lengua materna que pueden ser utilizadas para construir los nuevos saberes de forma reflexiva.

En cuanto al modelo de competencias, este se caracteriza por el desarrollo de aquellas destrezas, habilidades o conductas que pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua tanto en estudiantes como docentes, además de permitir la construcción de conocimientos mediante los cuales se puedan utilizar idiomas como el inglés para dar respuesta a las necesidades que surgen en un determinado contexto, es decir, utilizar la segunda lengua de una manera funcional (Mayoral, 2016).

De esta manera, mediante este enfoque se busca que las personas desarrollen distintas habilidades que les permitan dominar cada uno de los conocimientos y destrezas necesarias al aprender un segundo idioma, y al mismo tiempo sean capaces de aplicar sus conocimientos de forma oportuna en la resolución de diversos problemas, o en toda clase de contextos de acuerdo con sus propias necesidades, tal como

aquellas generadas a nivel educativo, profesional, personal, cultural, entre otras.

En lo que respecta al enfoque de la formación docente, se trata de una perspectiva metodológica mediante la cual se establecen distintas actividades encaminadas a la formación continua de los maestros que permitan fortalecer aquellas destrezas y competencias que resultan necesarias al momento de hacer llegar los conocimientos a los estudiantes, generando relaciones más horizontales y mediante las cuales se establezca un proceso interactivo de aprendizaje, mediante el uso de sus experiencias y estrategias que pueden incluir el uso de recursos didácticos de todo tipo, incluyendo aquellos relacionados con las nuevas tecnologías de información y comunicación (Mayoral, 2016).

Es así que mediante estos tres enfoques, la didáctica implementada en los procesos de enseñanza–aprendizaje de una nueva lengua, —y que nosotros prolongamos hasta la literatura—, puede experimentar una importante transformación dando lugar a actividades cognitivas más interactivas mediante las cuales los estudiantes se convierten en los constructores de su propio conocimiento, guiados por los docentes, mediante el uso de metodologías interactivas y recursos didácticos innovadores que contribuyen a una formación más reflexiva y participativa que permite vincular el nuevo saber adquirido en el aula con la realidad que demanda de respuestas ante los diversos problemas que surgen en la cotidianidad.

Fatemeh, Manije, Hossein y Arman (2015) señalan que las metodologías utilizadas en las actividades de adquisición de nuevos conocimientos deben centrarse en el juego y la reflexión, ya que solo de esta manera se generan experiencias lúdicas y significativas que permiten relacionar

los nuevos saberes con la realidad de cada persona, facilitando la aplicación de cada tema y unidad cognitiva de forma indistinta según cada necesidad.

Contenidos teóricos

Tal y como queda recogido en Villanueva (2016), pretendemos desde nuestra práctica docente construir esta asignatura con cada grupo de clase a lo largo del semestre. Para conseguirlo hemos de hacer ver a nuestros alumnos que el tratamiento de la materia tendrá un inicio y un fin en ellos mismos. Ellos serán quienes han de investigar, crear y exponer los contenidos de la forma más práctica posible. El enfoque que damos es eminentemente constructivista, pues partimos de las experiencias, lejanas en su mayor parte, de nuestros alumnos. Todo lo que hacen tiene como meta su propia formación de maestros, pero también de lectores, ellos deberán investigar las fuentes para elaborar el temario, que expondrán a sus compañeros, consiguiendo un equilibrio entre la práctica y la teoría en la que se fundamenta, utilizando los medios que estimen pertinentes, y haciendo del aula universitaria un aula de educación primaria, en la que han de concluir aplicando lo expuesto a quienes en ese momento son alumnos de un determinado curso de primaria, con las actividades y talleres que consideren convenientes, explicando siempre los porqués de cada actividad. Así, en la parte teórica del temario, tras unas sesiones por parte del profesor en las que introduce la asignatura, a la vez que permite que los grupos elaboren los primeros temas, cada uno de estos grupos, en los que se ha dividido la clase, con alrededor de siete alumnos, irá exponiendo a sus compañeros, durante una hora, los contenidos teóricos del tema en cuestión. Tras esta exposición, el profesor profundizará en aquellos apartados que considere oportunos, y resaltaré aquellos otros que han sido expuestos con claridad y precisión. En esta exposición ha de intervenir la totalidad de los miembros del grupo. A continuación, y por un tiempo próximo a los treinta minutos, el grupo desarrollará

talleres y actividades con la totalidad de sus compañeros, en los que el tema será trabajado de forma práctica. Una vez finalizado este tiempo, la clase, por grupos, evaluará a los alumnos que acaban de presentar el tema, siguiendo los criterios de exposición, preparación y profundización, claridad en los contenidos, adaptación al nivel correspondiente, entre otros. Esa nota formará parte del expediente de cada uno de los integrantes del grupo evaluado. Hemos de señalar que, si existe una diferencia de tres o más puntos en las evaluaciones de los distintos grupos, esas puntuaciones extremas quedan anuladas. Es importante dejar clara la posición del profesor en este proceso, pues será quien nivele los contenidos expuestos, aclarando si es necesario, y profundizando en aquellos aspectos que considere oportunos. Con esta actividad nuestros alumnos aprenden a exponer contenidos literarios e investigan en los niveles de primaria a los que van dirigidos. Por otra parte, desarrollan la creatividad que les permita aplicar en las sesiones prácticas los contenidos teóricos que acaban de exponer, dirigidas a los niños de los cursos correspondientes.

Durante el primer mes del curso el profesor ofrece a los alumnos la opción de elaborar un trabajo teórico sobre la asignatura. Para ello presenta una serie de contenidos, derivados del temario, y en la que existe una abundante presencia de estudios sobre obras concretas de literatura infantil y juvenil, y donde además se introduce la ilustración, la investigación en revistas especializadas en la materia, así como la opción de llevar a cabo investigaciones de campo sobre la lectura en centros educativos y en las familias, desde la animación a la lectura a las prácticas lectoras de los niños tanto en colegios como en bibliotecas y en sus casas. Por fin, también podrán elaborar guías didácticas y proyectos educativos sobre la lectura. Los alumnos que elaboren estos trabajos, siempre de forma individual, podrán aspirar a conseguir el sobresaliente en la asignatura, pues su valor en la calificación final puede alcanzar hasta el 30 % del total. De lo contrario, la máxima nota que se puede alcanzar es un 7 sobre 10. Los trabajos deberán tener

una estructura similar al trabajo fin de grado que elaborarán al final de los estudios universitarios, tanto en su profundización cuanto, en extensión, tratamiento de los datos, referencias bibliográficas, etc. Alrededor del 70 % del total del alumnado solicita la elaboración de este trabajo. Presentará al profesor una solicitud de tres temas de la lista ofrecida, y el profesor le adscribirá uno de ellos. El alumno también puede proponer un tema no recogido en el listado, y deberá justificar su estudio para que le sea adjudicado.

Contenidos prácticos

Los contenidos prácticos de esta asignatura, recogidos en Villanueva (2016), se centran en el tratamiento de la lectura en el aula y de la literatura como objeto de estudio y de disfrute. Los centramos en cinco vectores que todos los alumnos han de seguir de forma obligatoria a lo largo del semestre:

1. Recitar poemas ante los compañeros, informando por qué se han escogido los poemas a declamar y a qué niveles van destinados. Esta actividad les resulta verdaderamente compleja, pues la inmensa mayoría de ellos nunca han recitado poesía, y nadie les ha enseñado a hacerlo, por lo que se precisa una preparación previa antes de recitar versos ante más de sesenta personas. Hemos de señalar que el profesor recita con frecuencia en clase, con el fin de que los alumnos vayan tomando conciencia de que en una escuela es fundamental que el maestro recite a sus alumnos, sirviendo como modelo a seguir en esta actividad. Los poemas que se recitan han de hacerse de memoria, si bien el alumno puede tenerlo escrito por si en un momento determinado necesita consultar el texto. Pueden apoyarse en imágenes, música o cualquier elemento que les ayude en el proceso, o que ellos entienden que embellece el acto, pues al final lo que se pretende es conseguir belleza a partir de la palabra.

2. Contar un cuento o narrar una historia. En esta actividad, al igual que en todas las de prácticas, el alumno ha de decir a sus compañeros a qué curso va destinada y por qué ha sido elegida. Puede hacerse leyendo el texto, pues consideramos importante que nuestros alumnos aprendan a leer en público cuentos e historias; aunque también puede ser realizada sin lectura, pues ambas opciones están contempladas en la formación de un maestro. Estamos convencidos de que cuando un maestro cuenta un cuento a sus alumnos está abriendo las ventanas de la imaginación, de los sueños. Por eso es vital que todos los maestros sepan contar cuentos, leer cuentos, contar historias, narrar. Y deben hacerlo a sus alumnos indistintamente del curso en el que trabajen, pues ellos son el modelo que seguir por los niños. Iniciar el maestro el cuento, y que los alumnos lo continúen, o entrar dentro de la cadena de la narración de una historia, será mucho más instructivo, además de divertido, en las clases, rompiendo una monotonía que puede acabar antes de que nazca con el amor a la literatura.

3. Representar una obra de teatro. Esta actividad pretende que los alumnos sean capaces de valorar la importancia del teatro en la escuela desde la práctica. Los alumnos deberán representar ante un público, que puede estar formado por sus propios compañeros o niños en colegios o teatros municipales, una obra de teatro dirigida a escolares de una edad concreta, o bien a adultos, pues no olvidemos que los maestros de primaria también trabajan en la educación de personas adultas. Esta obra puede ser una adaptación de un clásico, o de cuentos o historias infantiles. En muchas ocasiones las obras las escriben ellos mismos. Tanto los decorados, como vestuarios, iluminación, sonido, etc., han de ser preparados por los miembros del grupo que la representarán, considerando que nuestro objetivo es que no haya demasiados artificios, pues pretendemos que nuestro alumnado trabaje el teatro en la escuela, por lo que han de considerar los medios que en ella existen. Para llevar a cabo esta

actividad contamos con un gran espacio en el que pueden ensayar, así como telones y lo preciso para poder montar obras teatrales sencillas, como pinturas, distintos tipos de papel y cartón, telas de diferentes tamaños, texturas y colores, luces, marionetas y guiñoles, etc. Las obras que representen deben tener una duración mínima de veinte minutos, y si es preciso pueden contar con alumnos de otros grupos para que les ayuden en la representación.

Nuestro objetivo final con esta actividad es que los alumnos hagan teatro en la escuela con sus alumnos una vez que ejerzan como maestros, por eso consideramos que, si ellos ya lo han hecho durante sus estudios, y además han aprendido y se han divertido con esta actividad, será más fácil que lo realicen con los escolares. Pero, por otro lado, con el teatro nuestros alumnos han de esforzarse en la expresión oral, con la expresión física, con la relajación, han de buscar obras o escribirlas; es decir, se trabaja la expresión y comprensión oral y escrita, y la competencia comunicativa en sus diferentes fases, por lo que consideramos esta actividad como muy completa para llevarla a cabo tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la escuela, pues, tal y como dijimos antes, y estando de acuerdo con Teixidor (2007), en que el *teatro amateur* es la más completa de las actividades extraescolares juveniles por la riqueza de habilidades verbales que entran en juego cuando se prepara teatro representado, pues «supone una terapia que trabaja en beneficio de la socialización del individuo, que ayuda además en la búsqueda de la explicación de las claves de la vida, pues el teatro significa servicio a la comunidad y contacto privilegiado con las palabras de grandes autores y grandes obras». (2007, p. 121). Por fin, el teatro es un elemento integrador de primer orden, en doble dirección, tanto para el alumnado con dificultades educativas especiales como para la asimilación, comprensión, aceptación y cooperación por parte del resto de alumnado.

4. Realizar un listado de libros de lectura en el que deben aparecer tres títulos por curso de Educación Primaria, con una presentación bibliográfica de la obra y un resumen del argumento, por lo que cada alumno presentará un total de dieciocho libros, que corresponderían a los dieciocho trimestres que conforman el periodo de la educación escolar en primaria.

Una vez que hemos unificado todos los libros recibidos, pues estos listados los recibimos en formato informático, los ponemos a disposición de los alumnos a través de la web de la Universidad de Granada, con el fin de que todos puedan descargárselos, contando así con un magnífico material en su futuro como docentes, material realizado por ellos mismos.

5. Lectura de tres obras literarias del género o géneros que cada alumno elija. Estas obras deberán leerlas a lo largo del semestre, y han de presentar un resumen de las mismas con sus impresiones personales sobre cada una de ellas. Este trabajo deberán hacerlo a mano, cuidando la presentación de este. Esta actividad no puntúa en la calificación final al alza, pero puede bajar la nota final si no se realiza de forma adecuada, en fondo y en forma. Consideramos fundamental que los futuros maestros lean, pero estamos en contra de imponer en este nivel títulos, por lo que optamos por la libre elección. Corremos el riesgo de que realicen el trabajo sobre libros ya leídos, pero lo asumimos desde la perspectiva de que al menos ya lo han leído.

Evaluación

El sistema de evaluación que seguimos es conocido por el alumnado desde el primer día de clase. Los parámetros que utilizamos son los siguientes:

1. Asistencia a clase: dada la importancia de la parte práctica de la asignatura, y el grado de participación del conjunto de la clase en las actividades que se plantean, no se admiten más de tres faltas sin justificar. Si se producen más, el alumno deberá acudir al examen final de la asignatura con toda la materia. La asistencia a clase es anotada por el alumno que coordina cada uno de los grupos.
2. Trabajo individual de relación bibliográfica sobre obras de Literatura Infantil y Juvenil por cursos y trimestres. Obligatorio para aprobar la asignatura.
3. Trabajo grupal sobre un tema, con una exposición teórica y una aplicación práctica. Este trabajo conlleva el estudio comparativo sobre el tratamiento de la literatura en libros de texto de distintas editoriales (al menos dos) en un curso concreto. Existe una doble calificación, la de los compañeros de clase y la del profesor. En esta calificación hay que considerar el grado de profundización en el tema, la adecuación al nivel correspondiente, la originalidad en la presentación, la calidad de la parte práctica, la participación de los distintos miembros del grupo, la participación de toda la clase en la parte práctica.

Para aprobar la asignatura, el alumno ha de realizar obligatoriamente todos los trabajos individuales y grupales señalados, pudiendo llegar hasta una calificación máxima de siete puntos sobre diez, calificación que señalaría que no ha faltado a clase, que sus exposiciones grupales han sido adecuadas, tanto en forma como en contenidos, y así han sido evaluadas por sus compañeros, y ratificadas por el profesor. De igual forma, señala que ha recitado y narrado de forma correcta. Por fin, engloba también la representación teatral y el listado de dieciocho libros.

Los tres puntos restantes, hasta alcanzar el diez, podrán ser conseguidos a través de la elaboración del trabajo individual, que deberá atenerse a los criterios arriba marcados.

Aquellos alumnos que no cumplan con estos requisitos deben presentarse a un examen, en el que habrá una parte teórica derivada del temario, y una parte práctica, que comprende recitar, narrar y realizar un monólogo.

CONCLUSIONES

La renovación en la práctica docente se hace imprescindible en los nuevos tiempos que vivimos. Las tecnologías imperantes han venido a traer nuevas formas de acercarse a la sociedad y de interrelacionarse entre los individuos. Sin embargo, la esencia de la lectura sigue siendo la misma, y aunque podamos utilizar diversas herramientas, nuevas formas y modelos más motivadores, lo cierto es que hemos de conseguir que la lectura llegue y atrape a nuestros alumnos, más aún a quienes se van a dedicar a la noble tarea de la enseñanza. Porque un maestro que lee es un ejemplo para sus discípulos. Nos encontramos con un índice de lectores muy bajo entre los estudiantes de Magisterio. Y esto es un problema, porque hay pocos que leen mucho, y muchos que leen poco o nada. Y difícilmente van a transmitir amor por la lectura aquellos que apenas se acercan a mundo literario. Pero, además, entendemos que es imprescindible que sepan leer en voz alta, que dominen el arte de contar un cuento, una historia. Y eso se aprende, como se aprende a recitar poesía, y por esto pensamos que estas artes deben aprenderse en la facultad. Por fin, el teatro, como elemento inclusivo, como forma de hacer llegar al alumno la experiencia de representar un personaje, de interactuar con sus compañeros, de estar ante un público, de socializar, de memorizar y también de apoyar a quien hay al lado... Como herramienta didáctica es un elemento fundamental en la enseñanza de la literatura. El conocimiento de lo que en cada momento se está escribiendo y publicando dentro del mundo de la Literatura Infantil y Juvenil es factor insobornable de cara a la permanente actualización de la figura del maestro. Es por todo esto por lo que entendemos que el enfoque que llevamos a cabo, y que aquí planteamos, sin ser perfecto, es mucho más completo que los modelos tradicionales, en los que el profesor daba una visión más o menos pormenorizada de las diversas formas de enseñar la poesía, la narración, la historia de la literatura, un canon específico, y posteriormente, luego de alguna actividad práctica, se pasaba un examen al alumnado que una vez superado

concluía con la materia aprobada, y durante la misma la participación del alumnado había sido más bien escasa, salvo la de tomar apuntes y estudiarlos posteriormente. Esta es nuestra propuesta, propuesta que llevamos perfeccionando desde hace el año 2013, y cuyos resultados nos hacen sentirnos satisfechos, aunque estamos cada curso incorporando novedades, tales como el uso de las nuevas tecnologías y la enseñanza de segundas lenguas, que están ahora en proceso de innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, B. (2011). *La verdadera historia de los cuentos populares. El Pulgarcito para el siglo XXI*. Madrid, Morata.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, Alhambra.
- Butiñá, J.; Muñoz, B., y Llorente, A. (2002). *Guía de teatro Infantil y juvenil*. Madrid, UNED.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Ponencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, Universidad de Concepción, Chile, 24-26 de agosto.
- Cerrillo, P., y Miaja, M.(2011). *Sobre zazaniles y quisicosas: estudio del género de la adivinanza*. Cuenca, Edición de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, Octaedro.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil, en *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n.º 2 12, 1989 / pp. 157-168.
- Colomer, T., y Fittipaldi, M. (Coord.). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona, Banco del Libro y Gretel.
- Colomer, T. (2010). *INTRODUCCIÓN a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, Síntesis.
- Cordero, K., Nussbaum, V., Ibaseta, M., Otaíza, S., Gleisner, S., González y W. Rodríguez-Montero. (2015). Real Create Share (RCS): A New Digital Tool for interactive Reading and Writing. *Computers and Education* 82, pp. 486-496.

- Di Giovanni, Elena; Elefante, Chiara y Pederzoli, Roberta (dirs. / Seds.) (2010). *Écrire et traduire por les enfants. Voix, images et mots*. Bruxelles, P.I.E. Peter Lang.
- Eccleshare, J. (selección) (2010). *1001 libros que hay que leer antes de crecer*. Barcelona, Grijalbo.
- Ezpeleta, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI*. Sevilla, Alegoría.
- Fábregat, S. (2018). *Diez sugerencias prácticas para desarrollar una programación literaria en el aula*, en Elena del Pilar Jiménez-Pérez, *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Barcelona: Octaedro.
- Fatemeh, A., Manije, Y., Hossein, B., y Arman, N. (2015). Intentional vs. incidental vocabulary learning through games by young EFL Persian speakers. *International Journal of Research in Educational Technology*, 4(1), 23 - 34.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro.
- Lage, J. (2010). *Diccionario histórico de autores de la Literatura infantil y juvenil contemporánea*. Granada, Ediciones Mágina, Editorial Octaedro Andalucía.
- Landero, L. (2001). *Entre líneas: el cuento o la vida*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona, Ares y Mares.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Myers, L. (2012). *Making the Italians. Poetics and Politics of Italian Children's Fantasy*. Bern, Peter Lang.
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria. Modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, la literatura infantil, propuestas didácticas*. Almería, Instituto de Estudios Almerienses y Editorial Síntesis.
- Paruolo, E. (Ed.). (2011). *Brave New Worlds. Old And New Classics of Children's Literatures*. Brussels, P.I.E. Peter Lang.
- Rodrigo, V. (2019). *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2. De la teoría a la práctica*. New York: Routledge
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona, Ariel.
- Villanueva, J. (2016). Didáctica da literatura partir da prática, en *Leitura e Educação Literária* (Coordinadores Fernando Azevedo y Ángela Balça). Lisboa: Pactor
- Walsh, M. (2006). The "Textual Shift": Examining the Reading Process with Print, Visual and Multimodal Texts. *Australian Journal of Language and literacy* 29 (1): 24-37.

LA PALABRA COMO LA MEJOR MEDIACIÓN DE LO QUE SOMOS

Galo Guerrero-Jiménez²

Universidad Técnica Particular de Loja

grguerrero@utpl.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9187-6275>

- 2 Profesor e investigador de Lengua Española, Instituto de Cooperación Iberoamericano de Madrid, España; doctor en Lengua Española y Literatura, Universidad Técnica Particular de Loja; y, máster en Filosofía y doctor (Ph. D.) en Filosofía en un Mundo Global, Universidad del País Vasco. Autor de 50 libros sobre temas educativos, literarios, lingüísticos y filosóficos, y de varios artículos publicados en revistas indizadas y de especialización en formato virtual y en físico. En su labor periodística aborda temas culturales, educativos y humanísticos. Investigador en la línea de lectura y escritura desde el punto de vista hermenéutico, antropológico, axiológico, fenomenológico, literario, lingüístico y desde la filosofía del lenguaje. Ponente en congresos desarrollados en España, México, Panamá, Cuba, Costa Rica, Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Brasil, Chile. Actualmente, profesor emérito de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y profesor invitado en las universidades de Cuenca, Ecuador; UNIR, La Rioja, España.

INTRODUCCIÓN

En la vida no solo basta saber hacer algo y hacerlo bien, sino saber emprender y hacer algo, pero de manera razonable, pensante y éticamente. Es decir, es necesario aprender a tener buenas ideas, y estas se robustecen de humanismo, de sabiduría, en la medida en que sepamos actuar con transparencia; por algo somos hechos a imagen y semejanza de Dios: prestos para no hacer daño sino para generar el mejor bienestar humano que nos sea posible. Para ello necesitamos robustecer nuestra inteligencia, hacerla trabajar con ahínco, con disciplina, con voluntad, con la mejor pasión, y sobre todo con el mejor goce, porque, en última instancia, lo que el ser humano busca es aprender a vivir para ser feliz.

En esta búsqueda de generar lo mejor a través de los hechos y con las mejores ideas, aparece el tema de la lectura y de la escritura como uno de los caminos para robustecer la inteligencia, ante todo porque «la inteligencia humana es estructuralmente lingüística: pensamos con palabras, nos interpretamos mediante palabras, gracias a ellas dirigimos la acción, y por ellas nos entendemos o malentendemos. La palabra hablada es el núcleo esencial de este gran dinamismo de la inteligencia, pero la escritura es su máxima realización objetiva, la que nos permite crear grandes obras del pensamiento o del arte, la gran generadora y transmisora de la cultura» (Marina y Pombo, 2013, p. 16).

Por la palabra, entonces, el mundo se mueve, los humanos nos entendemos, vivimos y actuamos. La palabra como la mejor mediación de lo que somos gracias a nuestra inteligencia y afectividad. La palabra como la manifestación de nuestro psiquismo, de nuestra valía, o también como la evidencia de nuestra pobre condición humana cuando no hemos aprendido a responder con inteligencia y con ética.

Cuánta maravilla de la palabra, cuántas ideas robustas de inteligencia que han quedado marcadas para siempre en un libro, en un escrito de papel o en la pantalla, virtualmente lista para generar luz a quien se acerque con la mejor predisposición para leer desde su mejor expresión psicológica para dejarse seducir por la calidez, por la profundidad, incluso por el sensualismo y por la vertiente poética y narrativa que cada palabra genera debidamente estructura en una oración, en un párrafo y en una página.

Por supuesto, esta palabra escrita genera un profundo impacto solo en aquel lector que esté dispuesto a escuchar y a escucharse y, por ende, a encontrar vida en el lenguaje escrito que aparece en sus ojos, en el cerebro, en el corazón y en todo su cuerpo. El lector que se acerque a un texto por obligación es preferible que no lo haga porque no va a encontrar nada que lo promueva ni que lo impulse a buscar una forma de vida.

El deleite de la palabra escrita solo aparece en el lector que se acerca al texto por su propia voluntad. Leo porque quiero, porque me nace hacerlo. Ni siquiera leo porque tengo el hábito de hacerlo sino porque la vocación me apremia, me seduce, me complace. Por eso solo debe leer aquel que sirve para leer. Bien lo señala Juan Domingo Argüelles: «Placer, alegría y felicidad son emociones que están dentro de la vocación, pues vocación es también inspiración, disposición natural hacia algo, inclinación gozosa que se despierta sin que nadie nos fuerce a ello, lejos de la imposición» (2014, p. 34).

Amor y alegría para leer lo que me place y me complace. Así nace la vocación, la predilección por la palabra; solo así es posible sentir la valía humana que la palabra tiene para, con inteligencia y ética, entrar en el mundo de mi realidad personal y en la realidad de nuestra sociedad y de nuestra cultura.

METODOLOGÍA

Esta ponencia nace desde el ámbito de la reflexión y en consonancia con las concepciones teóricas de la hermenéutica, de la axiología y de la antropología simbólica y que, amparado en diversos argumentos teóricos ejercidos por varios especialistas en el campo de la lectura y de la escritura, el autor trata de enunciar algunas particularidades desde el punto de vista descriptivo-analítico-argumentativo en torno a la problemática existencial y contextual que la palabra cumple en la sociedad y que genera diversas reacciones, sobre todo en el campo de la educación, de la familia y en la cultura en general. Desde esta concepción aparece la redacción de este ensayo intitulado «La palabra como la mejor mediación de lo que somos».

RESULTADOS

1. Las infinitas lecturas de la palabra escrita

Mejorar nuestras habilidades lingüísticas tiene un enorme beneficio porque nos permiten comunicarnos para la realización personal y social a través de la oralidad, de la escritura, de la lectura e incluso con los movimientos gestuales que desde todas las partes del cuerpo humano ratifican y confirman la veracidad de la palabra. La vida intelectual desde el mejor cultivo de las habilidades lingüísticas se vuelve mucho más creativa y por ende favorece el desarrollo de nuestro cotidiano existir en todos los órdenes de la vida humana.

Las habilidades lingüísticas para el cultivo de la palabra son esenciales; pues, «en la medida en que tenemos palabras podemos pensar, escribir, crear» (Krauze, 2011, p. 55), leer, soñar y tener los mejores argumentos para defendernos de lo malsano, de lo trivial; y, sobre todo, porque a través de ella es posible crecer como seres humanos. Paúl Levison,

citado por Argüello (2007, p. 5), señala que «la palabra oral y escrita no está obsoleta, sino que se ha transfigurado en el nuevo medio», para que sea factible la participación democrática, inteligente, veraz, oportuna, verídica y sobre todo poética, es decir, profunda, filosófica, transparente, de manera que se siga pensando en lo que sostiene Gottfried Benn: «En el principio era la palabra y no el parloteo, y al final no será la propaganda sino de nuevo la palabra» (En Argüello, 2007, p. 5).

Así es, la palabra que enaltece, que comunica, que atrae, que conmueve, que enamora, que nos realiza, que nos protege en nuestra frágil condición humana de aquella palabra que destruye, que engaña, que solo es propaganda, embuste, muerte, falsedad, calumnia y perversión. La palabra, entonces, es la realidad misma de la vida, de las cosas; es la esencia de lo que es el ser humano. «La realidad sin la energía dislocadora de la palabra, ¿en qué queda?» (Argüello, 2007, p. 5). Despojados de la palabra, la realidad desaparece, el ser humano deja de ser tal.

La palabra oral y escrita es una pulsión de vida, es el sostén existencial de lo que somos. Desde la palabra, los factores de la comunicación: emisor, receptor, mensaje, contexto, contacto, código; y las funciones de la lengua: emotiva, conativa, poética, referencial, fática y metalingüística, se convierte en la mejor expresión simbólica del pensamiento. Y como señala Edward Sapir «el más importante de todos los simbolismos lingüísticos visuales es, por supuesto, el de la palabra manuscrita o impresa» (Sapir, 1921, 2013, p. 27).

La palabra impresa, y hoy, la palabra digital, es decir, escrita, como la más excelsa manifestación de lo que el ser humano piensa, investiga, crea, promueve, divulga. Y, sobre todo, la palabra escrita como sinónimo de disfrute, de crecimiento intelectual, emocional, espiritual,

de comunión y de creación. La palabra, por consiguiente, está escrita para ser leída; pues, ella viene desde el mundo personal, subjetivo, para proyectarse y ser leída no para convencer a nadie, sino como la manifestación de una oportunidad para pensar y para ser acreedor de lo que señala Ángela Pradelli cuando sostiene que:

[...] todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos. La diversidad de los mensajes, de los códigos, de los registros nos hace tropezar con la multiplicidad de significados y nos obliga a decir nuestras interpretaciones, al mismo tiempo que un universo de posibilidades explota a nuestro alrededor. A cada paso que damos se abren para nosotros infinitas lecturas. Las lecturas de los cuerpos, de las voces, del paisaje, de los pueblos y países, de los cantos, de los jardines (2013, p. 19).

2. La escritura y la lectura potencian la lengua hablada

El lenguaje escrito es complejo, por eso muy pocos se atreven a escribir y a leer. Es complejo porque debe recoger e interpretar desde la simbología de los signos gráficos la infinidad de matices que tiene la lengua hablada: entonación, ademanes, gestos, etc. Y sobre todo es complejo porque se necesita un conocimiento adecuado de la lengua en sus aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos para que sea posible, primero la comprensión y luego porque «los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuáles sean las características personales de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos» (Braslavsky, 2013, p. 52).

Por eso, la conciencia fonológica y la conciencia gráfica, una vez que se tiene conocimiento de la lengua, es fundamental para que haya una oportuna aplicabilidad, comprensión y significación del texto escrito que, como sabemos, solo cobra vida cuando el lector interviene para,

al leerlo, contextualizarlo según las expectativas que su formación sociocultural le permitan poner en juego.

El registro fonológico y el registro gráfico debidamente comprendidos nos permiten una debida interpretación del texto escrito y luego una significación muy personal como producto de la inferencia y de la reflexión crítica a la que se debe someter todo tipo de discurso escrito para que no prime solo el contenido que el texto tiene sino las ideas que el lector puede llegar a generar acerca de la palabra escrita. Pues, el objetivo no es leer para reproducir ideas ajenas, sino, como señala Daniel Goldin: «Si el libro logra mostrarles la importancia de pensar y trabajar en la adquisición de la lengua escrita habrá cumplido parte de su cometido» (en Ferreiro, 2007, p. 14).

En este sentido, «la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés» (en Ferreiro, 2007, p. 45), como mero instrumento solo para pasar de grado o año escolar. El papel del maestro de los grados iniciales de la educación escolarizada, por lo tanto, no es solo el del esfuerzo profesional para hacer conocer el alfabeto para que se reconozcan las palabras, sino el de trabajar para que el alumno sepa que «la escritura potencia, organiza y desarrolla la lengua hablada, actúa sobre el pensamiento y sobre la conducta» (en Ferreiro, 2007, p. 44).

Hablamos y escuchamos para comunicarnos, pero escribimos y leemos también para comunicarnos mejor, sabiendo, sobre todo, que el lenguaje escrito tiene algunas características muy especiales que es necesario conocerlas para vencer su complejidad. Sirve muy bien al respecto, las puntualizaciones de Braslavsky (2013): el lenguaje escrito carece de la espontaneidad e inmediatez del lenguaje oral. Requiere intencionalidad, actividad voluntaria y consciente. No tolera las formas y estructuras incompletas del lenguaje hablado. Requiere una sintaxis más rigurosa y completa. El interlocutor está ausente, tanto

para el que escribe como para el que lee. La situación no es compartida entre el emisor (que escribe) y el receptor (que lee) como ocurre entre el hablante y el oyente. No existe la comunidad de comprensión, que debe ser recreada. Contrariamente a la rapidez del ritmo del lenguaje hablado, que no favorece la reflexión, la escritura concentra la atención, la conciencia y la reflexión del emisor y del receptor. Por eso, según Vigotsky, es la forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y más compleja del lenguaje (En Braslavsky, 2013, pp. 43-44).

3. La lectura nos lleva a buscar la esencia del lenguaje

Todos los seres humanos con una buena dosis de voluntad podemos ser ayudados por los demás para llegar a ser lo que pretendamos ser.

Se han hecho descubrimientos sorprendentes sobre la capacidad del cerebro humano para transformarse al repetir ciertas conductas; es decir, el cerebro es capaz de “crear” la habilidad para realizar una actividad, sea o no innata, en la medida en la que el individuo la ejercite (Krauze, 2011, p. 12).

Por eso, no resulta difícil que una persona llegue a ser un buen lector dentro de un medio ambiente adecuado para que su educación sea la óptima.

El ejercicio paulatino de la lectura se convierte en una interacción permanente con el lenguaje escrito, el cual nos lleva a la consecución de un léxico semántico, morfosintáctico y pragmático, y por ende a una formación continua desde un proceso creador que como producto de la cultura llega a convertirse en la principal característica que nos define como especie. Pues, el cultivo de la lengua desde la oralidad y desde la escritura es una actividad sobrevivencial que no se llega a ella al final del camino, sino que se encuentra de modo natural en el origen. La lengua nació siendo poesía, no por lujo sino por necesidad, esa necesidad de la naturaleza humana de explicarse el mundo. La poesía

no es hija de la cultura, sino su madre, que, surgiendo de la pobreza, tuvo que recurrir a las imágenes, las semejanzas, las comparaciones, los circunloquios... dicho en una palabra abarcadora, a la metáfora, para parir el primer lenguaje netamente humano (Krauze, 2011, pp. 21-22).

Es decir, la poesía como ente generador de creatividad y de comunicación humanas. En este orden, la lectura nos lleva a buscar la esencia del lenguaje, es decir, de la poesía como ente creativo en todos los órdenes de la actividad humana. La lengua, expresada en el habla individual de cada persona, nos dota de conciencia, y cuanto mayor conocimiento tengamos de la lengua, mejores posibilidades tenemos para expresarnos poéticamente, porque «gracias al lenguaje, el hombre puede expresarse, mostrar lo que es, en todos los órdenes humanos, comunicando experiencias, decisiones, estados de ánimo» (Krauze, 2011, p. 24) y de vida plena, abundante y, sobre todo, instauradora del ser.

La lectura, entonces, nos permite prepararnos para la búsqueda de la poesía, porque es ella —la poesía— la que hace posible la cultura, no de un individuo sino de una comunidad que hace factible el uso del lenguaje, es decir, la esencia de la poesía, cuya principal particularidad es la de ser inherente a la condición humana, dado que hemos recibido y seguimos cultivando el mejor y máspreciado bien humano: la palabra.

La palabra, por lo tanto, es poesía, y como tal no es privilegio de unos cuantos, porque «somos nosotros quienes tomamos la decisión de aprovechar las palabras en su más profundo y auténtico sentido para asumir una existencia plena, o bien, nos perdemos en el abismo de lo pasajero y superficial» (Krauze, 2011, p. 25).

La palabra, como la viva expresión de lo que somos, tiene su más efectiva realización desde la condición de un comportamiento oral y lector activo. Y con mayor razón, la palabra como poesía para compenetrarnos de lo más profundamente humano estará siempre latente en un escrito, que al leerlo asumiremos un comportamiento lingüístico en cuya conducta comunicativa llegaremos a comprender que «el lenguaje es una llave que modifica radicalmente la conducta humana y hace posible el surgimiento de nuevos fenómenos, como el de la reflexión y la conciencia» (Krauze, 2011, p. 30).

4. Avivar la lengua desde la lectura

La interacción de unas palabras con otras, bien al hablar, al escuchar y, sobre todo, al leer, nos proporciona un comportamiento lingüístico, e incluso un comportamiento ético, es decir, un modo de ser muy personal, una especie de conducta comunicativa en cuyo acoplamiento social aprendemos a relacionarnos para direccionar nuestra vida.

Por eso, dentro del sistema social al cual nos pertenecemos, la lectura nos permite marcar una distinción lingüística muy peculiar, muy propia, y que hace posible una especie de creación cultural básica para movernos con fluidez en el campo ocupacional o profesional por el cual, de conformidad con nuestros intereses y, sobre todo, desde nuestra vocación, hayamos decidido optar.

Pues, la lectura de un texto determinado nos lleva a una cocreación según el objeto de estudio que hayamos asumido para esa ocasión textual; el escritor es el que a mí, como lector, me da unas pautas específicas para, con mi acervo cultural, con mis conocimientos previos, y de conformidad con el contexto en el cual me desenvuelvo, poder recrear el texto leído; de él extraigo mi propia subjetividad; a través de él asumo un determinado comportamiento, es decir, una ocasión muy propia para interpretar esa realidad textual.

De esta manera, aparece una expresión concreta, individual, adecuada en cada lector, con unas posibilidades y unas coordenadas lingüísticas para relacionarse en el ámbito social y cultural. Desde la lectura, entonces, aparece una dinamicidad para avivar la lengua y, sobre todo, la comunicación, el contacto dialogal y comportamental con el otro. Desde la lectura aparece un hablante, un comunicador que «no solo sabe qué dice, sino cómo se dice y cómo no se dice, pues de otro modo no podría siquiera hablar» (Krauze, 2011, p. 50) o lo haría de cualquier otra manera, a veces sin son ni ton, aunque siempre con su propia experiencia de vida.

Avivar la lengua, la ciencia, lo humano desde la lectura, puesto que, como decía el lingüista francés Eugenio Coseriu: «La lengua no está hecha, sino que se hace continuamente por la actividad lingüística concreta» (citado por Krauze, 2011, p. 49). En efecto, un lector activo «desea leer adecuadamente, y poner en relación la lectura del texto con la experiencia personal y la experiencia de la cultura a la que uno pertenece» (Williams, 2013, p. 39) Así, aparece un desarrollo vital del lenguaje, una experiencia personal que se aviva en atención a una conciencia lingüística muy propia para saber lo que dicen las palabras y cómo las relaciono con mi entorno social y cultural.

Leer para un saber relacionarme, leer para un saber hacer, consciente, actuante, vivificante. Leer para un saber lingüístico, para un despertar de la lengua y desde una dinámica co-creadora. Leer para pertenecer al país de la dinámica social y al bosque de las palabras que dinamizan la vida, que la hacen más humana. Leer lo que sea posible, lo que esté a nuestro alcance personal e intelectual y, ante todo, con nuestros intereses de vida. Lo dice Gustavo Martín cuando pondera la validez de leer cuentos:

Los cuentos son como esos senderos que se internan en el bosque y nos permiten conocer lo que oculta y acercarnos a lo más escondido y encantador. También, una forma de expresar nuestra gratitud por el hecho de vivir. Creo que la vida es un don, un

don asombroso, y el mundo de los cuentos habla de lo dulce, maravilloso y, a veces, terrible que es pertenecer a ese país de los vivos (2013, pp. 47-48).

5. La palabra y su poder de conciencia

Las cosas antes que ser objetos en sí mismas son palabras; la vida, lo humano, el universo, antes que ser lo que son, son palabras; sin ellas, la existencia, la vida, las cosas, el universo no tienen su razón de ser, no pueden ser tales, no llegan a ser realidad y ni siquiera es posible darle sentido a la realidad si no es a través de las palabras. «La palabra hace aparecer una realidad o la desaparece, puede iluminarla o hacerla aparecer, como también la oscurece o la desaparece» (Argüello, 2007, p. 39). Todo se construye y se destruye con palabras. Se aprende a ver el mundo, se aprende a conocerlo con palabras; mal o bien, pero se aprende con palabras.

Ahora bien, la palabra oral o escrita está en función de la conciencia humana que la produce, que la elabora, que la interpreta, que la valora. La conciencia humana le da sentido a la realidad, es ella la que crea significados con palabras. «Todo el universo no es más que un almacén de imágenes, de signos, olores y sonidos» (Argüello, 2007, p. 31) que son asumidos a través de la palabra. La literatura, la música, la ciencia son hechas con palabras.

La palabra oral o escrita debe tener un poder de conciencia; pues, una palabra es más que una palabra; representa al mundo con toda su validez o lo descalifica con toda su desfachatez. Por eso, urge la necesidad de formarnos para asumir el efecto que una palabra causa en quien la emite y en quien la recibe; sobre todo hoy en que asistimos a un mundo de lo fácil, de lo superfluo, en donde la palabra irresponsable semántica, pragmática, ortográfica, fonética y sintácticamente causa estragos, confusión y, sobre todo, falsedades que desdican de la

condición humana altamente dignificada de la que gratuitamente, pero con apego a la verdad, goza toda persona racional y consciente de su mundo, de su entorno, de su realidad.

La irresponsabilidad o la falta de formación, y sobre todo de un conocimiento adecuado de algún referente puntual, es tal como el ejemplo que a continuación cito de una reunión en un taller literario:

(...) en una pésima lección se dijo, con la seguridad del irresponsable, que el lenguaje literario se caracteriza por ser ambiguo, y el lenguaje científico por ser preciso. Cuando no hay nada más impreciso que este comentario, ya que nada es más preciso que la palabra poética, que el lenguaje propio de la literatura. Otra cosa es que después de su riguroso trabajo, sea capaz de producir en el receptor, múltiples interpretaciones, sensaciones o sentidos diferentes, ambiguos o contradictorios (Argüello, 2007, p. 63).

Así es la palabra; depende en boca de quien esté para que incendie el mundo, para que lo destruya o para que lo dignifique desde la mayor altura de conciencia profunda que puede haber en una palabra que enseña, que orienta, que critica, y que asume en su más plena validez humana lo que ella contiene. En este contexto es oportuna la opinión de Galame-Griaule, citado por Argüello: «La palabra, cual manifestación humana fundamental, es como la proyección sonora de la personalidad del hombre en el espacio; procede de su esencia, puesto que por su mediación puede relevarse su carácter, su inteligencia, su afectividad» (2007, p. 18).

En efecto, la proyección de la personalidad en la palabra es evidente: su vulgaridad o su profundidad son la esencia de lo que una persona es en su realidad cotidiana. Por ejemplo, José Antonio Marina manifiesta que las creaciones humanas son formidables, y me interesa conocer de dónde proceden, cuál es la fuente de esas ocurrencias. Es una curiosidad genealógica o arqueológica: ¿Qué hay en la mente humana

antes de que profiera algo, antes de que se lance a pintar, a componer música, a escribir, a emprender aventuras? (Marina y Pombo, 2013, pp. 42-43).

6. Comunicarse es un acto de sabiduría

El vivir humano es complejo, pero tenemos infinidad de oportunidades para que las complejidades se vuelvan una hermosa manera de aprender a vivir. La manera de pensar a través del lenguaje nos permite expresar toda la riqueza interior que se genera en cada cerebro humano para entrar en contacto con el mundo. El poder de realización que puede ejercer cada individuo para manifestar su condición de persona desde la palabra es infinito; es decir, por más que los conflictos nos atolondren, siempre habrá oportunidades para resguardar y manifestar nuestra mejor condición humana en cada acto conversacional.

Y es la palabra la que nos permite garantizar nuestra existencia; de hecho, con la palabra corremos también el riesgo de que nuestra condición humana sea atropellada. De ahí nuestra capacidad personal para aprender a proyectarnos con la mejor calidad de lo humano, desde la palabra plena, transparente, oportuna, vivificante y lista para influir desde un modelo que sea humanista e integrador.

El biólogo chileno Humberto Maturana sostiene que:

como el vivir humano tiene lugar en el lenguaje, ocurre que el aprender a ser humanos lo aprendemos al mismo tiempo en un continuo entrelazamiento de nuestro lenguaje y emociones según nuestro vivir. Yo llamo conversar a este entrelazamiento del lenguaje y emociones. Por esto el vivir humano se da, de hecho, en el conversar (2010, p. 11).

Por lo tanto, de conformidad como sea nuestro vivir, es el conversar. En efecto, «somos como hemos vivido. (...) El conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y el emocionar. Por eso el conversar es constructor de realidades» (Maturana, 2010, pp. 22-23). ¿Qué realidades proyecto cuando converso o en qué realidades me muevo con mi conversar? ¿Qué construyo, en definitiva, mientras me muevo con mi particular manera de utilizar la lengua?

El neurolingüista Robert Dilts sostiene con acierto que:

las palabras son *estructuras superficiales* que tratan de representar o de expresar *estructuras profundas*. Para comprender realmente y aplicar con creatividad determinado patrón de lenguaje, debemos interiorizar su “estructura más profunda”, de lo contrario, nos estaremos limitando a imitar o a repetir “como un loro” los ejemplos que se nos hayan propuesto. Así pues, es importante que el aprender y practicar *El poder de la palabra* sepamos distinguir la magia genuina de los trucos “triviales”. La magia del cambio proviene de la capacidad para acceder a algo que está más allá de las propias palabras (2008, pp. 17-18).

El lenguaje, la conversación, la palabra humana es, en definitiva, un asunto extraordinario. Está en uno como si fuese, y de hecho lo es, un inmenso poder de realización, o también de destrucción si no se canaliza adecuadamente este ilimitado potencial conversacional que le es exclusivo al ser humano. Comunicarse, como dice Maturana, es un acto de sabiduría, si de por medio nuestra exigencia conversacional, pensante, está sujeta a una reflexión sicolingüística, es decir, de interiorización en su estructura más profunda; y en su estructura superficial si el diálogo o mi pensar es meramente trivial.

¡Cuánta magia, cuánta sabiduría!, por ejemplo, cuando se pronuncia la palabra adecuada en el momento oportuno. En definitiva, tanto la

palabra hablada como la palabra escrita configuran nuestros modelos mentales, y con ellos analizamos nuestra realidad mundana, y, por ende, con ellos nos proyectamos y reaccionamos ante las realidades particulares que cada ser humano lleva a cabo en su diario convivir.

7. La palabra va más allá de lo literal

La palabra por sí sola significa, pero no comunica, ella nos muestra su literalidad, incluso se galantea mostrándonos su polisemia, pero no da lugar a ningún tipo de mensaje en tanto no entre en contacto con otras palabras que solo en la oración, es decir, dentro de un enunciado sintáctico nos puede remitir a un acto plenamente comunicacional; pues, las palabras son signos mentales que representan y significan el pensamiento (Pazo, 2011) y solo tienen validez interpretativa cuando se exteriorizan oracionalmente en actos de habla.

En este sentido, no solo la organización sintáctica es la que nos permite conocer la intención del emisor; el nivel semántico y el nivel pragmático contribuyen no solo al conocimiento de un acto comunicativo sino a su real interpretación. Como señala Liliana Pazo, «lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar» (2011, p. 36).

La palabra, por lo tanto, en cuanto solo conocimiento, es decir en cuanto solo denotación no nos invita a ir más allá de lo que ella puede representar y connotar. Es en compañía de las demás palabras y desde un ámbito de conciencia lingüística en que los usuarios (emisor y receptor) no solo expresan un lenguaje literal para que la palabra permanezca inmutable, adormecida o aletargada; sino más bien para que la palabra en su estado de vida, de viveza, de augurio, de contagio, se convierta en una experiencia personal, muy honda, muy sentida, la cual se enuncia desde una entidad psíquica, es decir, desde un estado del alma muy especial en que la palabra ya no sale meramente del

cerebro o de la corporalidad, sino desde lo más selecto del espíritu humano.

En este sentido, el lenguaje no es solo representativo ni solo conocimiento; es enormemente creativo, está en nuestra constitución biológica, pero debe ser recreado artísticamente; no debe emitirse desde la rutina, ni desde el compromiso interesado sino desde la más fecunda expresividad espiritual; solo así, las palabras, es decir, los actos de habla, le dan sentido a la realidad porque nos sirven para expresar el mundo, no solo para reproducirlo.

Desde el lenguaje el mundo se convierte en una tarea personal. Como señalan Marina y Pombo, «la gran tarea es dar a luz un mundo personal, valioso, y contarlo» (2013, p. 49) mediante un proyecto, mediante una vocación, a través de un deseo, de una esperanza, de un poema, de un cuento, es decir, de un hecho de vida, ante todo porque «la palabra está en el centro de nuestra inteligencia y de nuestra convivencia» (Marina y Pombo, 2013, pp. 37-38).

Desde esta óptica, las palabras, tanto habladas como escritas, no son meras estructuras superficiales; desde la inteligencia y desde una bien trazada convivencia humana deben convertirse en estructuras profundas. Merleau-Ponty señala que «el lenguaje tiene significado cuando, en lugar de copiar el pensamiento, se deja deshacer y rehacer por él» (Marina y Pombo, 2013, p. 44). Se trata, por lo tanto, de una manifestación transformadora y adecuadamente integrada en su quehacer humano, emotivo y siempre con la atención, no desde la literalidad de la palabra sino desde una actitud interpretativo-espiritual puesta en las consecuencias que ella puede generar. Por algo lo señala muy bien Humberto Maturana:

El fenómeno espiritual es un estado de conciencia, un modo de vivir, una cierta dinámica de relación más o menos abarcadora de las distintas dimensiones del vivir humano. Una experiencia de esa clase tiene consecuencias en todas las dimensiones del hacer y del relacionarse, y por esto es transformadora (2010, p. 81).

CONCLUSIONES

Concluimos este modesto aporte señalando lo que sostiene Miguel Campos Ramos: «El mundo del futuro mediato estará en manos de quienes hoy más lean, y además estudien, es decir, apuesten por el conocimiento» (2011, p. 19), tanto desde el orden científico y cuánto mejor desde el orden humanístico, no solo para leer sino, fundamentalmente, desde el mundo de la escritura porque posee una dinámica ágil y sutil, liberadora y, a la vez, socializante: transmite mucho más que lo que dice porque esconde /oculta sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su corpus todo tipo de significados, al punto de conseguir que las palabras se adecuen a los particulares intereses de las personas (Corte-Vitória, 2018, p. 19), tal como en esta ponencia llegamos a sostener que la palabra es la mejor mediación de lo que somos, que la palabra escrita tiene infinitas lecturas, que la escritura y la lectura potencian la lengua hablada, que la lectura nos lleva a buscar la esencia del lenguaje, que es necesario avivar la lengua desde la lectura y que la palabra siempre va más allá de lo literal para que cumpla su más pleno liderazgo axiológico como la mejor mediación de lo que somos: sujetos de una auténtica y armónica realización personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argüello, R. (2007). *Los destinos de la palabra*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, M. (2011). *El poder de la lectura*. México: Trillas.
- Corte-Vitória, M. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Dilts, R. (2008). *El poder de la palabra*. Programación neurolingüística. Traducción de David Sempau. Barcelona: Urano.
- Ferreiro, E. (2007). *Cultura escrita y educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Goldin, D. (2007). "Prólogo". En Ferreiro, E. (2007). *Cultura escrita y educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Krauze, E. (2011). *Desnudando a la musa: ¿qué hay detrás del talento literario?* México. D.F.: El Centauro.
- Marina, A. y Pombo, A. (2013). *La creatividad literaria*. Barcelona: Ariel.
- Martín, G. (2013). *Una casa de palabras. En torno a los cuentos maravillosos*. México: Océano travesía.
- Maturana, H. (2010). *El sentido humano*. Buenos Aires: Granica.
- Pazo, L. (2011). *Actos de lectura. Aportes teóricos a la práctica literaria*. Buenos Aires: Biblos.
- Pradelli, Á. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.
- Sapir, E. (2013). *El lenguaje. INTRODUCCIÓN al estudio del habla*. Traducción de Margit y Antonio Alatorre. México: Fondo de Cultura Económica. Breviarios.
- Williams, R. (2013). *Lectura y crítica*. Traducción de Mariana Inés Calcagno. Buenos Aires: Ediciones Godot.

EL CINE DE ANIMACIÓN INFANTOJUVENIL ACTUAL: COEDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD DE ROLES DE HOMBRES Y MUJERES

Elia Saneleuterio³

Grupo de Investigación TALIS - Universitat de València,
España

elia.saneleuterio@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-4060-9518>

3 Doctora en Literatura Española, licenciada en Filología Hispánica, maestra en Educación Infantil y máster en Investigación en Didácticas Específicas. Ha trabajado en todos los niveles educativos, ha impartido docencia en diversas universidades españolas y ha sido profesora visitante en Università di Bologna (Italia), Uniwersytet Wrocławski (Polonia), University of California, Berkeley (Estados Unidos), Universidade do Minho (Portugal), Universidad Católica Boliviana «San Pablo» en La Paz (Bolivia) y Rutgers University, Newark (Estados Unidos). Profesora de Magisterio en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, donde dirige un proyecto de I+D+i sobre animación infantil. Autora de varias monografías (Evolución de las corrientes y estilos literarios, Versos per gaudir. Seqüències didàctiques per al primer aprenentatge de la llengua i la literatura, Modalización lírica y construcción simbólica en la poesía de J. Hierro o Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas, por el que recibió el Premio Ángel Herrera a la mejor labor pedagógica). Ha publicado varios libros de poesía, por los cuales ha recibido reconocimientos literarios como el Premio Ópera Prima de la Crítica Valenciana en 2007. La presente investigación pertenece al proyecto GE/2022/PYDPA (financiado por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital: subvenciones del Programa para la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunitat Valenciana 2022).

INTRODUCCIÓN

Los temas que trata esta aportación surgen de un interés más amplio por la acotación y caracterización de los roles femeninos y masculinos en la sociedad (Hurtado *et al.*, 2015), así como por el ahondamiento en una realidad al tiempo subyacente y sintomática: la imagen que de este reparto ofrece el discurso literario y, en concreto, el contenido en obras fílmicas. Dentro de ellas, me interesan las películas de dibujos animados por ser uno de los géneros que más éxito tienen entre el público infantil, destinatario prioritario de las acciones de animación lectora y educación literaria (Saneleuterio, 2019). Sobre este aspecto dirijo un proyecto de investigación en el que se han seleccionado productos culturales dirigidos a niños y niñas porque son sujetos en formación sobre los que se edificará la sociedad futura. Por ello, en el equipo creemos que es pertinente y necesario revisar qué tipo de contenidos se consumen en la etapa infantil y juvenil y qué implicaciones pueden derivarse del ofrecimiento de unos modelos u otros a través de los argumentos, imágenes y canciones. Además, el enfoque educativo es pertinente porque la sede del grupo es la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia (España).

Sobre la cuestión del género cabe señalar que este concepto ha encontrado en algunos ambientes un carácter de herramienta de análisis social e instrumento político. En este sentido, van en aumento los estudios e investigaciones de los contenidos culturales que se transmiten desde los distintos medios de comunicación, además de las preocupaciones estrictamente relacionadas con la educación literaria (Saneleuterio, 2017, 2018; Saneleuterio y López-García-Torres, 2018). Compartimos la preocupación y conciencia por la repercusión que estos tienen en el desarrollo integral de las personas, en especial de las menos experimentadas, ya que, a pesar de todos los intentos por conseguir la igualdad entre mujeres y hombres, continúan propagándose modelos en los que perviven algunas creencias ancestrales de cómo *debe ser* un

hombre y cómo *debe ser* una mujer, las cuales generan contradicciones en la formación de las personalidades, entre lo que se cree, lo que se quiere y lo que se vive. Las representaciones sociales que se nos van transmitiendo desde la infancia son las que el individuo se ve instado a satisfacer comportándose tal y como la sociedad espera que lo haga según su sexo (Martínez y Merlino, 2012; Martínez, 2013; Leiva Aguilera, 2014).

Mis preocupaciones y las de mi equipo nos han llevado a un proceso de análisis de los perfiles de mujer y hombre implicados en las imágenes literarias presentes en algunas películas de animación infantil. Entendemos por imágenes literarias las que subyacen a partir de los textos: diálogos y letras de canciones. ¿Qué modelo de persona presentan en cuanto a la independencia en relación con el sexo? ¿Siguen siendo las mujeres dependientes económica y emocionalmente de ciertos personajes masculinos, como en muchos cuentos tradicionales? ¿Qué tópicos mantienen o qué transforman en cuestiones de género? En las películas infantiles de animación —y más concretamente en el cine de la factoría Disney, que es el que más estudiado tenemos hasta el momento—, la música, además de ser un elemento más dentro del discurso narrativo audiovisual, juega un papel significativo en el desarrollo inicial de la *inteligencia fílmica* de los más pequeños, estimulando el recuerdo y la comprensión de las imágenes y argumentos cinematográficos. Es más, los menores aprenden sus roles sexuales a través de la imitación y la identificación. Además, literariamente hablando, el papel del héroe es especialmente trascendente al respecto (Fernández Cardo, 2000). Es en este proceso de aprendizaje donde las canciones juegan un papel importante, ya que en este contexto se crean y refuerzan los papeles sexuales que se aprenden (Pascual y Cabo, 2010).

Para el presente estudio se han seleccionado cuatro películas recientes de dibujos animados, protagonizadas por mujeres y de gran difusión

y éxito: *The Princess and the Frog* (2009), *Tangled* (2010), *Brave* (2012) y *Frozen* (2013). Las versiones analizadas son las dobladas al español: se titulan, respectivamente, *La princesa y el sapo / Tiana y el sapo*, *Enredados, Valiente / Indomable* y *Frozen: Una aventura congelada / Frozen: El reino del hielo*, aunque estas dos últimas, al menos en España, son más conocidas por su título en inglés. Cabe aclarar que el primer componente de cada pareja es el título en Hispanoamérica, mientras que el segundo corresponde con la traducción generalizada en España, cuyo doblaje es el que hemos considerado en los análisis.

The Princess and the Frog y *Tangled* son películas de dibujos animados que nos narran, con una visión propia de los tiempos actuales, dos conocidas historias infantiles difundidas previamente por los hermanos Grimm: se trata, respectivamente, de la fábula del príncipe que, preso de un encantamiento, se encuentra transformado en rana y que solo podrá recuperar su figura humana consiguiendo el beso de una princesa, y de Rapunzel, quien protagoniza el intento de escapar de su impostora madre para perseguir su sueño. También *Frozen* es una versión actual, en este caso del cuento de Andersen *La reina de las nieves*. Estudios sobre las relaciones entre estos clásicos y las relecturas de Disney se pueden encontrar en Del Moral Pérez y Bermúdez Rey (2004) o González Lorenzo y Gómez Mora (2014). Frente a las tres películas mencionadas, *Brave* tiene un argumento original: a pesar de estar ambientada en la Edad Media, nos presenta una adolescente rebelde muy propia de las sociedades de hoy en día.

Esa visión *actual* es, precisamente, lo que pretende ratificar este estudio a través del análisis de las imágenes transmitidas en sus contenidos literarios, en su versión castellana. Se persigue esclarecer el perfil de hombre y mujer que transmite la factoría norteamericana en estas películas del siglo XXI, con especial detenimiento en la determinación de qué tipo de cualidades y estereotipos femeninos y masculinos

se fomentan, considerados y discutidos desde una perspectiva feminista. La sociedad de hoy necesita incorporar modelos educativos mentalizados de la influencia que se ejerce a través de los contenidos culturales para evidenciar posibles sesgos sexistas en las pautas que se proponen, pues la constante renovación de los estereotipos afecta a la construcción social y cultural del género de los infantes, fijando modelos de comportamiento que se interiorizan desde la niñez.

Así pues, el tema general que nos ocupa se enmarca en el análisis de los perfiles masculino y femenino de estas cuatro películas; no solo a través de la caracterización de los personajes, sino también a partir de las imágenes literarias transmitidas a través de su parte textual, prioritariamente la letra de las canciones, dado el impulso que la música confiere a su contenido textual.

METODOLOGÍA

Los objetivos específicos que persigue el presente estudio son los siguientes:

1. Descubrir, principalmente a través de los diálogos y letras de canciones, en qué modelos femeninos y masculinos se basan las comedias animadas *The Princess and the Frog* (Walt Disney Animation Studios, 2009), *Tangled* (Walt Disney Animation Studios, 2010), *Brave* (Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios, 2012) y *Frozen* (Walt Disney Animation Studios, 2013). Este propósito se justifica en el hecho de que la igualdad entre los sexos se considera objeto de análisis y reflexión ineludibles, tanto para determinar el grado de avance en materia de equidad como para establecer las bases de una coeducación efectiva que forme al alumnado de hoy para convertirse mañana en los hombres y mujeres que posibilitarán una sociedad más justa (Rebollo, 2006).
2. Constatar si existen o no cualidades estereotipadas y desajustadas

en relación con los modelos de conducta considerados adecuados o aceptados generalmente. Se parte de estudios previos en que se evidencian desigualdades en cuanto a los roles asumidos por hombres y mujeres, tanto en la literatura como en el cine infantil (Averbach, 2003; Del Moral Pérez y Bermúdez Rey, 2004; Cantillo Valero, 2010; Martínez y Merlino, 2012; Martínez, 2013; Leiva Aguilera, 2014), si bien es cierto que la crítica está detectando un importante viraje feminista en las producciones de Disney (Aguado Peláez y Martínez García, 2015). Aunque es posible que dichos estereotipos se manifiesten sutilmente en el corpus acotado, cabe vigilar en qué manera ello contribuye a su perpetuación en la sociedad.

3. Realizar un análisis crítico, a la luz de los resultados obtenidos, de los modelos femeninos y masculinos propuestos o discutidos en las películas seleccionadas. Esta reflexión, en la medida en que forma parte de un estudio analítico socio crítico, pretende servir de base para futuras acciones pedagógicas que trabajen por el acceso a la plena igualdad de derechos y oportunidades entre sexos (Rebollo, 2006).

Para ello, la metodología de investigación seleccionada comenzó por la acotación del corpus, en el que se tomaron cuatro filmes de la factoría Disney protagonizados por mujeres y estrenados en la última década: *The Princess and the Frog*, *Tangled*, *Brave* y *Frozen*. La razón de la presencia tanto del factor cronológico como del de la productora está relacionada con el impacto que estas películas tienen en el público infantil, medido por el éxito de taquilla, de venta de DVD, Blu-Ray y *merchandising* asociado.

Acotado el corpus, el método de estudio se concreta en un análisis discursivo de los contenidos literarios, es decir, diálogos y, sobre todo, letras de canciones difundidas en España, cuyo doblaje es el

que hemos considerado en los análisis. Se aporta este dato porque las traducciones difieren un poco de las versiones en español difundidas en Hispanoamérica —en versión original las implicaciones son muy parecidas, si bien no se pueden equiparar totalmente, pues la traducción no es siempre literal—. De manera no sistemática, también se alude a algunos contenidos de naturaleza visual, en la medida en que estos puedan ayudar a complementar interpretaciones literales o simbólicas de la parte textual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Llega el momento de exponer qué se encontró tras el proceso descrito en el apartado anterior y, consecuentemente, preguntarnos qué significan dichos hallazgos. Si nos adentramos en los contenidos de los filmes que configuran el corpus de análisis, preferimos fijarnos, en primer lugar, en el caso de *Frozen*, la película más reciente de las seleccionadas. El fenómeno de Elsa, tomada como modelo de conducta por muchas niñas, puede condensarse en la palabra «libre»: coaccionada toda su vida, encerrada en su habitación, el desvelo no intencionado de su secreto le produce una liberación inesperada que ella degusta «hasta el infinito». Esta expresión se articula literariamente en la película a través del *leitmotiv* «Libre soy» (Walt Disney Animation Studios, 2013) —que tanto éxito ha cosechado por su capacidad de conectar con sensibilidades actuales sin renunciar a la calidad musical— y se representa simbólicamente mediante la construcción de su impresionante castillo de hielo.

Hasta el momento de esta emblemática liberación, Elsa ha estado ejemplificando el modelo de «buena chica» que es capaz de controlar sus deseos y obedecer las pautas que se le han marcado desde niña. Precisamente porque no se plantea romper el *statu quo* acepta participar en la ceremonia de coronación que tanto la aterroriza, pues

no confía en sí misma para contener su poder de helar las cosas, si bien lo intenta con todas sus fuerzas. Salvando las patentes diferencias de carácter, se trata del mismo modelo que encontramos en otra de las obras del corpus, *Tangled*, pues el comportamiento de Rapunzel en la torre es de ejemplar obediencia a su supuesta madre. Incluso hace todas las faenas sin quejarse: «Son las siete hay que ponerse en marcha / con las tareas ya tengo que empezar / hay que limpiar a fondo toda la casa» (Walt Disney Animation Studios, 2010). Esta idea se refuerza al concluir la película con el *leitmotiv* de la canción final: «Ella es una buena chica».

Tanto Elsa como Rapunzel son dependientes de un «encierro» que las circunstancias les han impuesto y, lo más importante, que ellas han asumido: la puerta de la habitación y la altura de la torre, respectivamente, funcionan como barreras, pero estas barreras se les han presentado como de protección, no de privación de libertad. El hecho es que nadie puede acceder a la torre porque la puerta y la escalera fueron tapiadas y nadie puede entrar en el dormitorio helado de Elsa, única custodia de la llave, a pesar del fuerte deseo de reencuentro que mueve incansable a su hermana Ana a repetir durante años «Déjame entrar».

Esta observación pretende evidenciar que las barreras no son físicamente infranqueables para ellas: la puerta se abre desde dentro y el pelo de la princesa robada es suficientemente largo para deslizarse hasta abajo. Solo sería cuestión de tomar la iniciativa, pues ninguna está vigilada las veinticuatro horas del día; de hecho, la soledad es compañera fiel para las dos. Lo que les impide a ambas marcharse es la educación recibida: Elsa teme no poder reprimir su magia y al consecuente qué dirán, mientras que Rapunzel teme al mundo exterior, cuya crueldad y vandalismo su impostora madre le ha inculcado a través de manipuladas historias de bárbaros y salvajes

que supuestamente querrán aprovecharse de su don. «Muy siniestro el mundo es», le dice vísperas de la mayoría de edad de la niña, y se lo dice en respuesta a su petición pacífica de salir. Adicionalmente, en un monólogo cantado, introducirá toda una enumeración ilustrativa: «Monstruos feos, hiedras venenosas, caníbales, también, la peste, viudas negras, el hombre del saco» (Walt Disney Animation Studios, 2010).

La imagen de ella misma que Rapunzel es coaccionada a asumir es la de fragilidad, «pobre y sin calzar, inmadura y torpe», que depende de la protección especial que le otorga el encierro:

—¿Quieres salir afuera?

Oh, por favor, Rapunzel.

Eres una *frágil flor, un brote,*
todavía un retoño sin hacer.

Sabes por qué estás en esta torre.

Así es, porque aquí estás *a salvo.*

(Walt Disney Animation Studios, 2010)

E insiste en la idea de que «sola no subsistirás». Ella lo cree, y por eso asume su rol dependiente en un principio, y que quedará invertido con el progreso de la trama.

El paralelismo entre la reina del hielo y la princesa robada, ya señalado en Saneleuterio y López-García-Torres (2018), se rompe por las vías opuestas en que tiene lugar la liberación de cada una: frente a la contingencia que destapa el secreto de Elsa y que le imposibilita seguir escondiéndolo, Rapunzel se autolibera voluntariamente, apoyándose en la oportunidad que encuentra en un hecho fortuito: la aparición de un imprevisto visitante, un hombre. Repárese en que es la primera vez que Rapunzel ve a alguien del otro sexo, aparte de sus casi borrados

recuerdos de su familia real tras su nacimiento, que permanecen por ahora en su inconsciente.

Este invasor masculino canta una estrofa en la que desvela sus ambiciones en la vida: «Son mis sueños sosegados, y menos delicados, / y transcurren en sitios soleados. / Una isla compraré, muy tranquilo, yo estaré, / rodeado de dinero y bronceado» (Walt Disney Animation Studios, 2010). La imagen que del joven se da resulta, pues, un tanto infantil, superficial e irresponsable, aunque no hay que perder de vista que se trata de un ladrón y que, por tanto, se está construyendo su personaje en función de ese rol. Como personaje redondo, la aventura de Rapunzel será también iniciática para él, quien junto con el nacimiento del amor descubrirá otro modo de afrontar la vida.

Si abordamos ahora *Brave*, una de sus canciones principales, puesta en boca de Mérida, nos muestra la imagen de una joven con determinación, orgullosa de su capacidad y dispuesta a conseguir lo que se proponga. Los verbos en primera persona del singular refuerzan este mensaje, pues, además de las implicaciones de la modalización lírica (Saneleuterio, 2014), todos comparten semas que implican la superación de dificultades y la afirmación personal. Se destacan en cursiva en la siguiente cita:

Allá donde el bosque esconde
secretos que nunca sabrás
las montañas se hacen eco
de historias de tiempo atrás.
Cruzaré ríos y valles
y a las cumbres *subiré*
seré fuerte como las rocas
y orgullosa *gritaré*.
Correré, volaré,

con el viento *cabalgaré*.

(Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios, 2012)

Asimismo, cabe hacer hincapié en adjetivos como «fuerte» u «orgullosa», e incluso en el potencial simbólico de sustantivos como «cumbres», condensados todos en escasos versos, para reforzar el carácter de la protagonista, ya perfilado por su caracterización física y su actitud respecto de la autoridad materna, siempre cuestionada por ella; rebeldía que matizan Martínez y Papalini (2012), pero que, de hecho, provoca el incidente que da lugar al argumento de la obra.

Cabe añadir, asimismo, el esfuerzo que ha de hacer la joven para demostrar su derecho a la independencia. Mientras que su padre le permite ciertas licencias, e incluso se lo fomenta regalándole armas «propias de varones», su madre se lo impide, empeñada en inculcar «buenos modales» a su hija, objetivo al que la adolescente se resiste. El carácter independiente e indomable de Mérida se refuerza visualmente con su melena —no solo compuesta de rizos abundantes y rebeldes, sino que además es increíblemente pelirroja, ambos aspectos inauditos hasta ahora en una princesa Disney— y con el hecho de presentarse como una amazona, que no solo ama cabalgar, sino que consigue con ello llegar a lugares recónditos del reino, que ninguna persona —hombre o mujer— ha pisado todavía. No en vano su caballo Angus es su mejor aliado, e incluso podríamos considerarlo su *alter ego*. Además, es curioso que se intente comunicar con él, algo que ocurre también con Pascal, la mascota de Rapunzel, un pequeño camaleón que representa su carácter al mismo tiempo tímido y decidido, y sobre todo capaz de adaptarse a las circunstancias.

Cabe señalar que, aunque Mérida prefiere al padre por ser más permisivo, este carácter se debe también a su falta de madurez. Salvando las diferencias, es representado como el prototipo de padre que encetó Homer Simpson, y que en Disney cuenta con el precedente

del padre de Jasmine, en *Aladdin* (Walt Disney Feature Animation, 1992) —entre otras películas que ridiculizan al padre—, si bien este era mucho más bonachón, además de manipulable. La madurez en el matrimonio está encarnada por la esposa, empeñada en casar a Mérida, aunque no tanto por su bien como por el deseo de mantener las tradiciones y unir los clanes. La joven lo tiene muy claro: si los herederos son los únicos que pueden aspirar a conseguir su mano, ella misma, como primogénita de su familia, competiría contra ellos para ganarse a sí misma, pues es consciente de su dominio de las armas, concretamente del tiro con arco, categoría que ella escoge para la competición. Por supuesto lo consigue sobradamente, ante la mirada atónita de su madre y el aplauso de su padre.

En efecto, no hay boda en *Brave*, como tampoco la hay en el resto de argumentos del corpus. Los y las jóvenes viven sus vidas sin la obsesión de los cuentos clásicos por el final matrimonial que los lleva a «ser felices y comer perdices». Los príncipes de estas historias no consiguen seducir a las princesas, con dos honrosas excepciones: Rapunzel de *Tangled* y Ana de *Frozen* sí se enamoran de Eugene y Hans, respectivamente. Estos motivos merecen un análisis específico, porque ambos «seductores» se aprovechan de la inmadurez e ingenuidad de las protagonistas, algo que se deja entrever en la primera —Rapunzel se ha enamorado de un ladrón, que esperablemente cambiará por amor—, pero que se convierte en moraleja en la segunda: Ana y Hans se han comprometido el mismo día en que se han conocido, pero el príncipe ha salido «rana», pues luego se descubren su doblez y sus oscuras intenciones. El giro inesperado de la trama amorosa de *Frozen* contrasta con lo previsible de la relación entre Rapunzel y Eugene.

Esto es algo a lo que Disney no nos tenía acostumbrados. Si acaso, al contrario: aprendíamos a ver lo bello de los personajes feos y ásperos, como en *The Beauty and the Beast* (Walt Disney Feature Animation, 1991) o *The Hunchback of Notre Dame* (Walt Disney Feature Animation,

1996). Los cuentos clásicos han enseñado a las niñas a ver más allá de las apariencias en el amor —y en la vida—, aprendiendo a no rechazar nada *a priori*, porque puede esconder un tesoro en su interior. Ahora *Frozen* les enseña la otra cara de la moneda: que no es oro todo lo que reluce, que el motivo del flechazo y la aparente perfección del amor romántico también pueden esconder sorpresas, pero tan desagradables que impidan totalmente la felicidad. Historias como las del lobo disfrazado de cordero o Caperucita Roja intentaban aportar esta moraleja, si bien nunca se había hecho con un príncipe encantador que engaña incluso al espectador.

Este movimiento complementario, de todas formas, también se encuentra en *Frozen*: Ana conoce a otro varón, rudo y desinteresado por completo por la bella muchacha. Tampoco ella ve en él más que a alguien a quien obligar a ayudarla a encontrar a su hermana, con el objetivo de pedirle que deshaga el hechizo de hielo que involuntariamente ha hecho caer sobre el reino de Arendelle. La caracterización de este personaje, llamado Kristoff, se apoya de nuevo en un *alter ego* animal: el reno Sven. Son los curiosos amigos de Kristoff quienes le montan una boda inesperada con Ana, pues ven entre los jóvenes una atracción que ellos irán descubriendo poco a poco, algo habitual en la vida real, frente a lo totalmente inadecuado y peligroso, además de falso, del amor a primera vista entre Ana y Hans.

En *Tangled*, sin embargo, nadie encarna el empeño por casar a la joven: probablemente, aquí juega un papel especial el desplazamiento del papel de la madre, como ausente está también la madre de Ana y Elsa. En el caso de las hermanas huérfanas, los caracteres de ambas se reparten como estrategia argumental: Ana es extrovertida, espontánea y confiada, aunque vive encerrada en su castillo, desea conocer a gente de su edad y sueña con enamorarse; de hecho, tiene el matrimonio como objetivo idealizado, quizás por no sentir sobre ella esa presión social. Tampoco siente Elsa en absoluto esa obligación, pues la

presión social de convertirse en reina al alcanzar la edad estipulada monopoliza sus sentimientos. Ello la mantiene demasiado concentrada en otro problema: el de contener su magia, obsesión que explica su carácter introvertido, comedido y desconfiado —justo lo contrario de su hermana— y que provoca su encierro voluntario dentro del encierro, en una pequeña habitación del palacio, también cerrado a cal y canto. Consecuentemente, la primogénita no muestra ningún interés por conocer a un hombre, ni tampoco hay nadie que vele por ella en este aspecto, circunstancia que contrasta con el resto de primogénitas, especialmente entre las clásicas princesas Disney. Incluso en *Brave* hay una madre que se preocupa por proporcionar a Mérida un buen matrimonio, aunque la trama de la película muestra lo ridículo de tal propósito. El mismo empeño en casar a su hija presenta la madre de la protagonista de *The Princess and the Frog*, quien intentará desinflar el espíritu emprendedor de la joven a cambio de la sugerencia de asumir el papel tradicional de las mujeres: pasivamente dejarse caer por las fiestas para seducir a algún hombre que quiera casarse con ella y mantenerla. Tiana obvia ese matiz y simplemente le dice: «Mamá, no tengo tiempo para bailar, / ya habrá tiempo para disfrutar» (Walt Disney Animation Studios, 2009). La razón de tanto trabajo es que tiene un proyecto empresarial y está empeñada en hacerlo realidad.

Detengámonos un momento a valorar lo que esta película supuso en la saga de princesas Disney. Al entrar en el nuevo milenio empezaron a publicarse estudios que dejaban constancia de cierto viraje feminista en Disney (Averbach, 2003), que, si bien por entonces resultaba cuestionable, ha quedado definitivamente consolidado con las películas estrenadas en esta década (Aguado Peláez y Martínez García, 2015), a *The Princess and the Frog* (2009) se añaden las analizadas, *Tangled* (2010), *Brave* (2012, junto con Pixar Animation Studios) y *Frozen* (2013), pero también van en esta línea las que siguieron: *Inside out* (2015, también junto con Pixar Animation Studios), *Moana* (2016), *Coco* (2017, junto con Pixar Animation Studios), entre otras.

Carla Maeda (2011) vincula la figura de la protagonista de la primera película citada a las princesas Disney del siglo anterior, como culmen de la tercera fase, que ella denomina «las guerreras». Se refiere a Pocahontas y Mulán, quienes, con Tiana, tienen en común el hecho de físicamente presentar alternativas al modelo de belleza occidental, ya inaugurada con Jasmine y Esmeralda —coprotagonistas de *Aladdin* (Walt Disney Feature Animation, 1992) y *The Hunchback of Notre Dame* (Walt Disney Feature Animation, 1996), títulos que, por cierto, hacen referencia al personaje masculino—, además del ya citado espíritu combativo que supone, *per se*, una alternativa de comportamiento para lo socialmente establecido para su sexo —algo muy evidente en Mulán, que incluso ha de disfrazarse de varón—.

Este agrupamiento halla eco en estudios posteriores, como el de García-Manso (2017), pero nuestras investigaciones lo cuestionan. En efecto, con algo más de perspectiva temporal, podemos considerar *The Princess and the Frog* como pionera de las cintas que se estrenaron posteriormente (Saneleuterio y López-García-Torres, 2018).

En esta película hay una canción que representa la determinación e independencia femenina de las nuevas generaciones. Se titula en español «Ya llegaré» y en ella destaca el hecho de que el modelo de determinación que caracteriza a la protagonista lo toma de un personaje masculino, su padre: «ni un instante desperdiciar / me enseñó papá» (Walt Disney Animation Studios, 2009). Como se detalló en Saneleuterio y López-García-Torres (2019), es muy significativa esta frase porque representa el cambio generacional en el reparto de roles entre sexos. En el citado estudio también se analizó el contraejemplo de otro personaje masculino, el príncipe sapo Naveen, quien declara en «Si humano fuera ya» que pretende vivir «a cien, lo pasaré muy bien». Se presenta como varón independiente y autónomo, decidido y dominante; toma sus propias decisiones, aunque estas van enfocadas a invertir todos los esfuerzos en descomplicarse la vida y poder

dedicarse en exclusiva a derrochar su dinero en fiestas. Recordemos también aquí el fragmento de esta canción:

[...] agarraré un trombón y tocaré este son,
y el mundo se arrodillará a mis pies.
—Gracias, gracias, yo también te quiero, nena.
Si humano vuelvo a ser, la gran vida me daré;
de fiesta a fiesta sin parar, no suena nada mal.
(Walt Disney Animation Studios, 2009)

Esta determinación en el hablar implica un carácter dominante en general —«el mundo se arrodillará»—, pero también en cuanto a las mujeres, pues ellas entran dentro de la «mercancía» y «disfrute», además del trato sexista a la que las somete solo en la forma de nombrarlas: «Me van las pelirrojas, las morenitas más, / las rubias muy despampanantes con cabello ondulante» (Walt Disney Animation Studios, 2009).

En Saneleuterio y López-García-Torres (2019) se indican dos elementos mediante los cuales esta opción vital sexista queda desautorizada en el desarrollo de *The Princess and the Frog*: la evidencia de que se trata de una actitud irresponsable y despreocupada, por un lado, y por otro el hecho de que la propia protagonista lo corrija moralmente, contraponiendo su proyecto de vida y su modelo de cómo ganársela, aquel que implica esfuerzo y tesón para ganarse honestamente el pan. En este sentido, tales imágenes sexistas quedarían desaprobadas, así como el modelo de joven vividor, destacando como elección correcta y deseable el ejercicio responsable de la propia independencia económica, representada por la figura de la mujer joven, Tiana.

No solo la visión que de las mujeres tiene Naveen contrasta con el modelo de mujer que triunfa en la película, sino que tampoco deja de sorprender la presencia de estereotipos ya superados en los ideales

de otros personajes masculinos, tal y como denuncia Cantillo Valero (2010). Entre ellos, puede mencionarse el discurso de la luciérnaga, quien destaca la belleza y la pureza en su amada Evangeline: ella ni es humana tampoco ni es en realidad un personaje, solo objeto de deseo idealizado, que no tiene voz ni constituye sujeto alguno.

Lo que las mujeres de hoy en día reclaman es bien diferente a lo atribuido por estos dos personajes masculinos a sus respectivos ideales de mujer. El filme es consecuente con ello, pues desde diversas instancias se rechazan la apariencia y el prestigio social como elementos prioritarios: «No importa qué parezcas, / no importa tu disfraz, / ni los anillos en tus dedillos. / ¡No nos va, no! / ¡No nos va! / No importa tu abolengo, / aquí no importa el pedigrí» (Walt Disney Animation Studios, 2009).

Si el modelo de mujer implícito en la cuentística tradicional era el de la mujer bonita y buena que esperaba junto a la alcoba la llegada de su amado, un hombre fuerte y trabajador que le aseguraba prosperidad, no podemos negar que hemos avanzado en los modelos propuestos por la fantasía infantil actual. Sin embargo, y aunque es la mujer quien debe rescatarse a sí misma y al varón convertidos en sapos, tampoco será exactamente gracias a su inteligencia o valor, sino a la prueba de sus labios.

Con todo, los cinco personajes femeninos analizados dejan totalmente superada la imagen de la dama frágil que ha de ser salvada por un fuerte galán. Todas son valientes, unas más maduras y comedidas (Tiana, Elsa), otras más pasionales (Rapunzel, Ana, Mérida), pero todas toman las riendas de su vida y protagonizan su aventura, si bien Rapunzel lo hace gracias a encontrar un adyuvante masculino, al que somete. También Ana «somete» a Kristoff a sus intereses, pero a él se lo encuentra ya cuando se ha puesto en camino. Respecto a Mérida, no necesita ayuda masculina para resolver su enredo, sino que acaba

descubriendo que la solución está en el hecho de reconciliarse con su propia madre. El paralelismo con *Frozen* es sutil, pero muy interesante: el mal de Ana se revierte con un acto de amor verdadero, que no es ningún típico beso de amor heterosexual, sino la entrega fraternal desinteresada. Y precisamente la capacidad de desprenderse del miedo es la solución también para Elsa —y para el reino entero—, pues aquí está la segunda gran metáfora de la obra: son nuestros temores los que nos atenazan y acaban provocando lo que nos aterroriza, cual profecía autocumplida, mientras que la confianza en una misma es la que empodera.

CONCLUSIONES

Las versiones de Walt Disney del siglo XXI parecen más permeables con la sociedad que representan, pues se detecta la intención de reflejar que los comportamientos de hombres y mujeres han evolucionado, y también ha cambiado su reparto de funciones y atributos. No olvidemos que el gesto se inscribe en una lucha cuya presión ha permitido que se den ciertos cambios, aunque aún queda mucho camino por recorrer.

Los resultados del análisis del corpus acotado evidencian que Disney ha realizado un esfuerzo por adaptarse a los tiempos, proponiendo protagonistas decididas que luchan por su independencia. De esta forma, su escala de valores es capaz de conquistar al espectador, no solo porque consiguen enfrentarse con entereza a las adversidades sobrevenidas, sino porque logran transmitir modelos e ideales que están en consonancia con los valores actualmente aceptados, o al menos que caminan hacia ellos.

Estas películas se estarían alejando, por tanto, y aun con las reservas expuestas, del mito desfasado de la pureza y belleza de la mujer sencilla y sin aspiraciones, así como de otros cánones ensalzados en algunos de los cuentos, canciones y filmes clásicos. Nos presentan protagonistas con valores añadidos, como el tesón, el coraje, el trabajo o la constancia. Un modelo de mujer que valora el amor, pero no necesariamente dependiente de un esposo; y, sobre todo, para quien son importantes la independencia económica y la realización profesional. En las tramas y en los temas dominantes de los diálogos analizados vencen la independencia, la lucha por los sueños a través del trabajo, el esfuerzo, la valentía y el coraje.

En efecto, se trata de películas que se construyen alrededor de problemas reales de las adolescentes de hoy en día: una niña de diez o quince años no anda planteándose con quien se casará —como parece ser la obsesión de las historias típicas de princesas—, ni tampoco es frecuente

que tenga la oportunidad de encontrar un príncipe encantador en su vida; sin embargo, día a día sí se enfrentará a su madre e incluso querrá «cambiarla» (*Tangled, Brave*), sí tendrá relaciones complicadas con sus hermanas o con chicos de su edad que se muestran «rudos» (*Frozen*); sentirá impulsos de perseguir sus sueños y para ello se iniciará en la realidad de una sociedad todavía desconocida para ella (*Tangled*) o bien se empeñará en trabajar duro, quizás esforzándose más que sus compañeras (*The Princess and the Frog*).

En conclusión, si recogemos las ideas que se han ido exponiendo, tras el análisis podemos afirmar tres grandes ideas, que precisamente responden a los tres objetivos formulados al inicio. En primer lugar, hemos constatado que el modelo de conducta femenino que subyace en el corpus analizado responde a una mujer segura de sí misma —o en proceso de alcanzar esa seguridad—, perseverante y valiente, que lucha por conseguir una independencia económica como base para alcanzar su libertad, objetivo al que vinculan su felicidad. Aunque algunos personajes son impulsivos y pasionales, nos sorprenden otros con perfil más bien racional y no tanto sentimental. En el caso de los hombres también se los presenta como autónomos y racionales, es decir, que estaríamos ante ejemplos de igualdad social entre mujeres y hombres, donde se primaría el valor de la independencia, concretada en los aspectos económico y sentimental.

Sin embargo, en el caso de los hombres, vemos que a veces esa independencia se vive de manera más infantil, y son los personajes femeninos quienes les exigen mayor madurez, aunque no siempre: si están enamoradas, las jóvenes no reparan en ese defecto, parecen no darse cuenta, como es el caso de Rapunzel respecto de Eugene. En cuanto al reconocimiento mutuo entre los sexos, vemos ese reproche de las mujeres hacia los hombres, mientras que la visión que de ellas tienen los varones sigue siendo en ocasiones sexista. Las honrosas excepciones, a menudo representadas por los «padres» de las

protagonistas, refuerzan el modelo que ellas personifican y nos llevan a concluir que podemos estar ante un modelo de varón en aprendizaje del ejercicio responsable de una independencia que no se le discute cualquiera que sea su edad. En los hombres, el factor edad, pues, solo afecta a la madurez, instancia que en el caso de las mujeres también es puesta en tela de juicio, excepto en el caso de Tiana: Ana, Mérida y Rapunzel son inmaduras, pero decididas y valientes.

En segundo lugar, y abundando en la primera idea, son muchos los fragmentos donde queda reflejado un intento de ruptura con los estereotipos reduccionistas de la mujer respecto de su comparación con el estereotipo masculino: las jóvenes inician sus aventuras y las consiguen resolver y, en caso de contar con adyuvante masculino, se trata de una ayuda que ellas han conseguido por la fuerza. A pesar de ello, y como ya se constató en Saneleuterio y López-García-Torres (2018), hallamos que desde el imaginario cultural continúan manteniéndose, en lugares puntuales, cualidades estereotipadas de feminidad que perpetúan cierta idea de dependencia, sensibilidad y emotividad. Complementariamente, el estudio de los jóvenes aporta imágenes menos idealizadas de la masculinidad, con la rudeza e inmadurez propia de la edad, e incluso con la prevención hacia las seducciones peligrosas del amor romántico.

Conclusiones como esta no pretenden ser un juicio de valor, sino un elemento para la reflexión. Sin ánimo censor, estas cuestiones pueden ser aprovechadas para convertirse en objeto de discusión, de manera que, cuando menos, su problematización impida su naturalización o asunción incuestionada. El hecho de que investigaciones como esta los identifiquen e interpreten contribuye a facilitarlos.

Finalmente, a la luz de los resultados obtenidos, a través de este estudio se concluye que los perfiles de masculinidad y feminidad que se muestran en los filmes de animación analizados van en consonancia

con la realidad de los hombres y mujeres de hoy —o al menos con un ideal socialmente aceptado—, si bien el modelo de joven varón, a menudo contraejemplo, es con frecuencia amonestado por su falta de ejemplaridad. Teniendo en cuenta el destinatario de tales producciones, principalmente sujeto en edad de formación, cabe esperar que ello contribuya al avance hacia una sociedad futura más igualitaria, sin menoscabo de que debemos seguir velando por su consecución.

Por todo ello, y aun con los matices señalados, podemos concluir con una visión positiva y esperanzadora a raíz de los modelos presentados por obras como las analizadas, las cuales, tanto por su formato audiovisual como por su aparato de publicidad y *merchandising*, tienen gran repercusión en su audiencia: no olvidemos que esta está principalmente compuesta de niños y niñas, quienes están formando su personalidad. Por ello, desde una posición crítica propia de profesionales de la investigación didáctica o pedagógica, y también como especialistas en educación, cabe estar siempre vigilantes si esperamos una sociedad más justa e igualitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, D., y Martínez, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área Abierta*, 15 (2), pp. 49-61.
- Averbach, M. (2003). Las últimas películas de dibujos animados de la compañía Disney: ¿Cambios de actitud? En Pozzi, P., *Huellas imperiales* (pp. 543-551). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Cantillo, C. (2010). *Análisis de estereotipos sexistas: perpetuación de roles de género en la filmografía de Disney: de la ingenua Blancanieves a la postmoderna Tiana (1937-2009)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Ccantillo>
- Del Moral, M., y Bermúdez, M. (2004). *La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney*. Disponible en: http://www.unidadeigualdad.es/documentos_contenidos/447_78371982_narraciones.pdf
- Fernández, J. (2000). El héroe como categoría de la transcendencia textual. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 15, pp. 69-77. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/download/THEL0000110069A/33619>
- González, F., y Gómez, J. (2014). Estudio de interrelaciones entre el cuento *La reina de las nieves* y *Frozen, el reino del hielo* (Propp, Andersen, Disney). Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29902>
- Hurtado, I., Saneleuterio, E., López-García-Torres, R., Juaristi, E., García-Alcober, M., y Abril, R. (2015). La agenda oculta del trabajo invisible: aproximación teórica y categorización. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 10, pp. 105-128. DOI: www.dx.doi.org/10.18002/cg.v0i10.1591

- Leiva, A. (2014). *Discriminación sexista en el cine desde "La Nouvelle Vague" a Disney*. Múnich: GRIN Verlag. Disponible en <https://www.grin.com/document/277805>
- Martínez, A., y Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico infantil: el eterno retorno del "final feliz". *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, pp. 79-97.
- Martínez, A., y Papalini, V. (2012). *Valiente*, o la rebeldía amordazada. *Question*, 1 (36), pp. 58-68.
- Martínez, A. (2013). *Lainocencia cuestionada. Representaciones sociales, valores y jerarquías en películas animadas infantiles*. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 57, pp. 1-20. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/amartinez2.pdf>
- Pascual y Cabo, D. (2010). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, pp. 141-155.
- Rebollo, M. (Coord.) (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Saneleuterio, E. (2014). La estructura comunicativa de la poesía: sentido, intencionalidad e implicaciones. En Sánchez-Mesa Martínez, D., Ruiz Martínez, J. M., y González Blanco, A. (eds.), *Teoría y comparatismo: tradición y nuevos espacios* (pp. 539-556). Granada: Editorial Universidad de Granada. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2628497>
- Saneleuterio, E. (2017). La subversión de conciencia en Rosario Castellanos: un acercamiento didáctico a «Lección de cocina». *Literatura Mexicana. Revista Semestral del Centro de Estudios Literarios*, XXVIII (1), pp. 99-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.litmex.28.1.2017.978>

- Saneleuterio, E. (2018). Perversión en la atribución de roles literarios: un enfoque didáctico integrador. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7 (1): pp. 100-125. Disponible en <http://revistacaracteres.net/revista/vol7n1mayo2018/perversion/>
- Saneleuterio, E. (2019). Diseño de un proyecto de investigación sobre la representación de la diversidad en el cine infantil y sus implicaciones educativas. En Fernández-Ulloa, T. (ed.), *La identidad en el mundo hispano: igualdades y desigualdades en los siglos XIX, XX y XXI a través de diversos textos* (pp. 233-246). Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Saneleuterio, E., y López-García-Torres, R. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 13, pp. 209-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i13.5390>
- Saneleuterio, E., y López-García-Torres, R. (2019). Las películas de animación infantil en la actualidad: el hombre como contraejemplo. *Edetania*, 55, pp. 203-221. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/440/461>
- Walt Disney Feature Animation (1991). *The Beauty and the Beast* [película de animación].
- Walt Disney Feature Animation (1992). *Aladdin* [película de animación].
- Walt Disney Feature Animation (1996). *The Hunchback of Notre Dame* [película de animación].
- Walt Disney Feature Animation (1998). *Mulan* [película de animación].
- Walt Disney Animation Studios (2009). *The Princess and the Frog* [película de animación].
- Walt Disney Animation Studios (2010). *Tangled* [película de animación].

Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios (2012). *Brave* [película de animación].

Walt Disney Animation Studios (2013). *Frozen* [película de animación].

Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios (2015). *Inside out* [película de animación].

Walt Disney Animation Studios (2016). *Moana* [película de animación].

Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios (2017). *Coco* [película de animación].

CONVERGENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CANON LITERARIO ESCOLAR:

Julia Isabel AVECILLAS ALMEIDA

Universidad del Azuay

javecillas@uazuay.edu.ec

INTRODUCCIÓN

El concepto de canon literario tiene su auge tras la publicación del polémico libro de Harold Bloom *El canon occidental* (1995) en el que se refiere como fundamentos de valoración de las obras para constituir el canon, la implicación de términos estéticos, ahistóricos y subjetivos, sobre el que Cerillo (2013) afirma:

Debemos entender el canon como un fenómeno dinámico, es decir, cambiante, que —además— se dirige a un lector múltiple y complejo. En todo canon deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos y sueños de las personas, más allá de tiempos y de fronteras (p. 25).

Entre ese canon literario filológico, constituido desde la crítica como una lista de obras consideradas valiosas y dignas de ser leídas, estudiadas y comentas, se inscribe el canon literario escolar que está regido, originalmente, por una prescripción curricular nacional.

Se entiende como canon literario escolar «al corpus de obras literarias y sus modos de interpretación que se definen para un campo de enseñanza» (Piacenza, 2012, p. 10). Por lo tanto, no solo se canonizan autores u obras, sino que además las formas o modelos de lectura de esas obras. Agrega Bombini (2017) «una suerte de aparato interpretativo escolar... que debe ser estudiado a profundidad de manera diacrónica y sincrónica, observando aspectos estables y procesos de cambio... ligadas a políticas educativas, lingüísticas y culturales» (p. 23).

Este canon literario escolar, por tanto, aporta modelos de lectura que además perduran con el tiempo y contribuyen a trazar formas de leer que generalmente constituyen fronteras de interpretación de los textos (Fernández, 2017).

Los textos clásicos, la literatura universal y las literaturas nacionales han competido constantemente, restringiendo el campo de lectura en la escuela (Colomer, 1996). A su vez, la literatura infantil ha formado parte de la constitución del canon literario escolar. Los géneros literarios también han sido esencia de esos procesos de canonización (Piacenza, 2012).

Es importante concebir al canon no como una lista de lecturas establecidas sino como un modo dinámico de transformaciones del «deber leer» desde la institucionalización de macro poderes hasta las particularidades experienciales de cada docente. De hecho, el canon literario escolar responde a un repertorio de motivaciones que desde sus diferentes instancias prescriben lo que se lee y cómo se lee.

De carácter dinámico, el canon literario escolar se transforma atendiendo a diferentes discursos que confluyen en su construcción: el canon crítico, sustentado por estudiosos de la literatura, escritores, filólogos e instituciones de educación superior que legitiman una determinada literatura y sus modos de leer en un momento histórico concreto; los posicionamientos políticos y sus propuestas de adoctrinamiento nacional inherentes en un currículo manifiesto y oculto, los planes lectores, los libros de texto; además las cuestiones de mercado, interés de las editoriales privadas; el modelo epistemológico de interpretación y aproximación a los textos, prescritos en el currículo oficial, los planes lectores institucionales, la mediación lectora en el aula, entre otros aspectos.

Desde la Didáctica de la Literatura, que desde un abordaje crítico, supone un alejamiento de toda aquella panorámica prescriptiva y expectativa generalizada asociada a la enseñanza de la literatura en un contexto estrictamente escolar; y, por el contrario, presume reconocer históricamente los diferentes supuestos, limitaciones y aciertos que

permiten identificar entre la educación formal e informal, canónica y transgresora, la transversalidad de la enseñanza de la literatura, a partir de las prácticas de la lectura y la escritura, el canon se construye más allá del poder hegemónico que dictamina qué leer y cómo leer en un determinado país, sino que, se va transformando en una convergencia continua entre lo que se prescribe desde diferentes instancias y lo que el docente, en las aulas, finalmente decide y propone como mediador lector.

Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación es reflexionar sobre los principales referentes que confluyen en la constitución del canon literario escolar y elaborar un recorrido de análisis de las principales investigaciones en torno a estos procesos transformativos en el escenario latinoamericano.

METODOLOGÍA

La presente investigación, bibliográfica-reflexiva, analiza los principales elementos que influyen en la constitución del canon literario escolar. Además, elabora un estado del arte sobre las principales investigaciones realizadas en los últimos años en Latinoamérica sobre el tema del canon literario escolar y sus procesos de transformación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los estudios realizados se describen como los principales elementos influyentes en la construcción y transformación del canon literario escolar a: *el currículo nacional*, *los planes lectores* —como expresión de la constitución de una política de Estado sobre el tema de la lectura a nivel nacional—, los libros de texto, las colecciones escolares y la mediación lectora en el aula.

El currículo: entre lo manifiesto y lo oculto

Desde la prescripción curricular, de alguna manera, ente regulador de lo que se enseña en la escuela, la construcción del canon literario escolar supondría el resultado de un debate responsable que analice obras literarias relevantes por su calidad, significación histórica, adecuación al itinerario lector, empatía con el placer estético de sus lectores, su capacidad de formación del lector competente, la educación literaria, etc. (Cerrillo, 2013).

Por supuesto, pensar en la relación currículo–canon literario escolar, exige una percepción crítica sobre la flexibilidad necesaria dentro de las prácticas lectoras, sin dejar de generar una guía que permita en los sectores educativos tener una suerte de camino lector posible e imprescindible, cuyo origen debería responder a una reflexión profunda, que incluya no solo el pensar en el alumno sino también en la formación docente. La democratización en la educación literaria debe estar acompañada de un análisis profundo sobre los currículos de formación docente no solo en especialización literaria, cuyos profesionales están dirigidos a la enseñanza de Lengua y Literatura en Bachillerato o Educación Básica Superior; sino en los programas de profesorado de educación básica e inicial.

Sin embargo, al frente de toda propuesta curricular, asociada al canon literario escolar, está vigente y prima, una normativa que propone excluir o incluir textos y autores que en realidad representan modos de pensamiento que se modelan según los intereses del sistema. Este fenómeno permite un estudio histórico de los procesos de construcción del canon literario escolar, que demuestran cómo en cada currículo hay una propuesta diferente de lecturas, y esas lecturas pretenden moldear el pensamiento de generaciones, a pesar de que sus bases epistemológicas pedagógicas se mantengan, inclusive, durante décadas.

En el análisis de los diferentes currículos que evidencian a la literatura como objeto de conocimiento, es fácil observar cómo la construcción del canon literario escolar está asociada, manifiesta y ocultamente, con decisiones de poder de un gobierno de turno que determina qué y cómo leer en el escenario escolar. Pero a este poder curricular, prescriptivo, hegemónico, le acompañan otros poderes: institucionales, de mercado editorial, de políticas de gobierno, que no construyen procesos de transformación lectora basados en sus lectores sino en sus intereses particulares.

Los planes lectores: a propósito de las políticas de gobierno

Escribe Bombini (2018), a propósito de los denominados «planes lectores», «campañas de lectura», «programas de lectura», que se corresponden a acciones gubernamentales que, durante las dos últimas décadas en Iberoamérica, fundamentalmente desde los ministerios de Educación y Cultura, pusieron énfasis en acciones que permitieron inscribir a la lectura como una política de Estado.

El Plan Iberoamericano de Lectura (2003) y la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (2006) han promovido para que la lectura se reconozca legítimamente «como un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de los países participantes» (Centro Regional del libro en América Latina y el Caribe, 2017, p. 10).

Desde la ejecución de las diversas propuestas posibles, un plan lector supondría una búsqueda de permanencia más allá del gobierno de turno; e incluiría una serie de profesionales y acciones que promuevan la lectura como una práctica cultural y pedagógica nacional.

Sin embargo, en cada cambio de gobierno, surge un «nuevo plan lector» con objetivos diferentes y hasta el desconocimiento de los alcances de quienes le preceden. La tendencia a posicionar las propuestas de una

política de estado en una propaganda de gobierno es muestra más de la evidente irresponsabilidad sobre el tema de la lectura.

Una de las características de estas propuestas es que muchas de las actividades que las constituyen no se relacionan con la educación formal, sino que, por el contrario, promueven a una vinculación con la literatura desde escenarios no escolares. Sin embargo, las acciones de promoción lectora, la elección de recursos y las estrategias de manejo de esos recursos, en varios casos, suelen tener una estrecha vinculación con lo que, escolarmente, se preestablece como canónico.

El hecho de que los planes lectores nacionales evidencien varias prácticas alrededor de la promoción lectora, muchas veces no guarda coherencia con las propuestas escolares y los esfuerzos que se realizan no se proyectan en un incremento significativo de lecturas o de procesos de comprensión lectora de un país. Además, está el tema de la corrupción y el manejo de gastos públicos que, en varias ocasiones, permiten observar que las actividades y planes de promoción lectora no contemplan una verdadera sistematización de propuestas; sino que, por el contrario, implican acciones aisladas que únicamente pretenden difundir el proyecto, de la mano de un proselitismo político latente.

Las colecciones escolares

Definimos como colecciones a la categorización de obras que una editorial promueve como adecuadas para un determinado nivel escolar o edad. A estas colecciones se suman las antologías propuestas para determinados años de escolarización que pueden formar parte de los libros oficiales o libros de editoriales privadas.

Para Roger Chartier (2004), citado por Curutchet (2015), las colecciones escolares crean convenciones y normas de lectura que no solo definen qué leer sino también el establecimiento de cómo se leen determinadas

obras. Desde esta perspectiva, las colecciones escolares, además de definir el corpus de lecturas «reglamentadas» también establecen cómo el niño o joven se acerca al texto, inclusive desde antes de leerlo: a partir de las estrategias metodológicas recomendadas, como interpretación de ilustraciones u otras estrategias de prelectura.

En Educación General Básica, estas elecciones suelen estar constituidas por antologías de textos infantojuveniles u obras que determinado grupo de «especialistas» legitiman como apropiadas para diferentes edades o niveles de escolarización. ¿Qué criterios manejan estos especialistas en los procesos de determinación de un determinado canon?

Los convenios que las instituciones educativas privadas mantienen con las editoriales privadas se convierten en una limitación en las aulas para elegir, atendiendo a otros criterios, qué leer y cómo leer en la escuela. Políticas de mercado en correlación con intereses institucionales limitan, en muchas ocasiones, a niños y jóvenes a un corpus literario estricto que no permite ver más allá de lo que una casa editorial permite.

El libro de texto

El libro de texto es un género discursivo que surge, aproximadamente, hacia mediados del siglo XX como respuesta a las necesidades de la expansión de la educación formal, que además de tener una finalidad explicativa explícita sobre lo que se debe enseñar y cómo enseñar, cumple con una intención persuasiva relacionada con la regulación de hábitos, comportamientos y valores que legitima constructos ideológicos y vehiculiza representaciones sociales (Tosi, 2013).

Por lo tanto, el libro de texto tiene, además de un fin pedagógico, un fin político, pues garantiza la trasmisión de ciertos contenidos y

valores que, manifiesta o latentemente, tienen que ver con el sistema de gobierno de una determinada época.

Desde una perspectiva pedagógica, corresponde a un material curricular que tiene su aplicabilidad en el aula de clase y que establecen una homogenización no solo de contenidos —o de lecturas, desde nuestra mirada—, sino además de cómo y para qué aprender.

El libro escolar responde al modelo educativo prescrito en un currículo nacional y dicho currículo es la expresión de un modelo educativo imperante en un determinado momento histórico.

Denominado de varias formas: libro escolar, libro de texto, manual escolar, libro de grado, etc., son a decir de Chopin (2001) una herramienta pedagógica destinada a facilitar el aprendizaje y un soporte de lo que la sociedad considera como necesario transmitir en la escuela. Además, es un instrumento de poder, pues adoctrina a su público según intereses inherentes.

«Los libros de texto son dispositivos desde los que puede hacerse un seguimiento a la recepción estética de una determinada obra literaria» (Lomas y Jurado, 2015). Sus editoriales a cargo, evidencian decisiones y marcan sus formas de relación del joven lector con los textos literarios. Están, por ejemplo, la tendencia a determinados autores, modos de interpretación, la elección de los corpus literarios, la elección de lo clásico o lo moderno, la recurrencia a las fragmentaciones de las obras, etc.

La mediación lectora: las prácticas en el aula

En las prácticas se relativiza el canon que se ha considerado como oficial, ya sea por decisión de los docentes como por desconocimiento de los textos y sus posibles formas de lectura. Y es que, en las aulas,

es el docente quien legitima determinada lectura, autor o modo de comprensión de determinado texto literario (Piacenza, 2001).

La mediación lectora está marcada, a su vez, por una serie de predisposiciones que influyen en las prácticas de pedagógicas: la formación literaria, la experiencia en las aulas, las biografías lectoras, las motivaciones intrínsecas.

¿Puede un docente que no lee ser un mediador lector en las aulas? Si el docente, quien cumple la función más compleja en los procesos de construcción del canon literario escolar, no tiene un posicionamiento crítico sobre la elección de textos para leerlos en los determinados niveles de escolarización, está siempre supeditado al currículo, los libros de texto, las colecciones escolares, las políticas institucionales y no alcanzará a analizar los contextos de los niños y jóvenes, sus intereses reales, pero sobre todo, la posibilidad de empoderarse críticamente sobre lo que se entiende por normado.

Principales investigaciones en torno a la construcción del canon literario escolar en Latinoamérica: una breve revisión del estado del arte

En Latinoamérica son pocos los estudios que se han interesado en analizar el canon literario escolar aplicado a sus realidades nacionales. El principal abordaje corresponde a los estudios críticos que observan la relación canon literario escolar con sistemas de poder asociados a los gobiernos de diferentes momentos históricos.

Argentina es el principal referente en cuanto a investigaciones que aportan en un análisis de esta relación. Su principal exponente es Gustavo Bombini (2004), quien en *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, elabora un análisis de relación entre la política, el currículo, los libros de texto y las prácticas de enseñanza de la literatura hegemónica.

En esta misma línea se encuentran los trabajos de Facundo Nieto (2010) quien señala el rol político, dado por el Estado, para establecer un corpus literario escolar «nacionalizado» a partir del currículo. Sus principales estudios son: «La literatura en la escuela secundaria argentina: una lectura del currículo de comienzos del siglo XXI» y «La cuestión del corpus literario. Notas sobre la transitividad del verbo leer en la escuela secundaria».

De Paola Piacenza es importante señalar dos de sus trabajos más representativos: Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976) publicado en el año 2001, donde analiza los procesos que conllevaron a la ampliación del canon literario, durante una década, considerando un abordaje histórico, político, y literario.

A su vez, «Canon escolar: entre la biblioteca y el Mercado» (2015, p.1) donde elabora un análisis sobre la colección GOLU, Grandes Obras de la Literatura Universal, publicada por la editorial Kapelusz desde 1953, como proceso de canonización literaria. Genera un diálogo que tensiona: «la naturaleza de las colecciones escolares y su definición en el conflicto entre las necesidades del mercado, las tendencias del currículum y las ideas acerca de la definición de lo literario y del sentido de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria».

Laura Codaro (2014) en «Educar la memoria: la literatura infantil y juvenil y los olvidos del canon literario escolar» hace un estudio de lo que se ha constituido como canon literario escolar y también lo que se ha omitido. Un estudio interpretativo de lo presente y ausente, donde permite identificar la correlación entre el sistema de poder de turno y la prescripción de las lecturas «obligatorias».

Otros abordajes, que muestran una preocupación latente sobre el tema del canon literario escolar argentino, se encuentran en los estudios de Karina Curutchet y Mariela Pionetti.

En «Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue», Curcuchet (2015) analiza la representación de la lectura literaria y del lector que se puede inferir a partir de los paratextos. Por su parte, Pionetti (2010) en «Entre el manual y la práctica: la enseñanza del canon literario escolar argentino en la actualidad» elabora una revisión del corpus literario argentino inserto en los libros de texto y de la receptividad de los alumnos a propósito de esos libros de texto. Además, estudia la influencia del mercado de las casas editoriales en relación con el análisis que hacen los docentes para la elección de sus libros.

En cuanto a otros países latinoamericanos, no se registra un estudio mayor sobre el tema de canon literario escolar. Sin embargo, se pueden señalar los siguientes trabajos como significativos:

En El Salvador es importante mencionar la tesis doctoral de Mauricio Aguilar (2013) «Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador», cuya investigación tiene un abordaje de género, en la que concluye que la construcción del canon hegemónico se invisibilizó la presencia de la mujer en el mundo de las letras de El Salvador en contraposición con el discurso reformista de «equidad de género» y el fortalecimiento de identidad nacional.

En Colombia, se registra como estudio significativo a: «Literatura y escuela. Una aproximación al canon literario formativo y sus pedagogías» de Gamboa *et al.* (2011) en el que se elabora un análisis sobre la caracterización y las perspectivas pedagógicas del canon literario escolar formativo dentro de las aulas de clase.

En Ecuador no se registra ningún estudio profundo sobre canon literario escolar; sin embargo, este trabajo es un primer acercamiento teórico dentro del escenario de una investigación en proceso, —*como parte de mi tesis de doctorado*—, sobre canon literario escolar ecuatoriano y su relación con los modelos de poder, instaurados por estos diferentes elementos que han influido en su construcción, durante la década 2008-2018.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva crítica, el canon literario escolar es mucho más que un corpus de textos y autores que se han determinado como obligatorios dentro de las aulas escolares. El canon establece también modos de leer e interpretar esos textos asociados a procesos de adoctrinamiento en formas de pensamiento regidos por un poder hegemónico cuyo centro es el gobierno de turno.

A su vez, obras y modelos de interpretación, no son estables, sino que se transforman dinámicamente desde la influencia y convergencia de disposiciones macro y micro. Los currículos, las políticas de Estado sobre lectura, las campañas lectoras, las editoriales, las instituciones, el docente, son referentes significativos en ese hacer y deshacer del canon literario escolar de un país o de un aula.

¿Cómo se ha construido el canon literario escolar de un país? ¿Quiénes lo constituyen y quienes lo construyen? ¿Qué nos dice ese canon? ¿Por qué se incluyen o excluyen determinadas obras y modelos de interpretación? ¿Cuánto tiempo dura determinado canon? Son varias las preguntas que emergen de este pensar qué se lee y cómo se lee en las escuelas de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2013). "Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador". *Revista Electrónica Educare*. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a09v17n3.pdf>
- Bloom, H. (1995): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA
- _____. (2017). Mediación editorial: una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon literario escolar. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2. pp. 19-34.
- _____. (2018). *Misceláneas*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2017). *Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Bogotá: CERLAC y UNESCO.
- Cerrillo, P. (2013) "Canon literario, canon escolar y canon oculto". *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVIII (2013) 17-31. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla de la Mancha.
- Choppin, A. (2001). "Pasado y presente de los textos escolares". *Revista de educación y pedagogía*, 209-229.
- Codaro, L. (2014) "Educar en la memoria: la literatura infantil y juvenil y los olvidos del canon literario escolar" en *Memorias de las VI Jornadas de poéticas de la Literatura Argentina para niños*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

- Colomer, T. (1996) "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 127-171.
- Córdova, D. (2012). "El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis". Investigación y Postgrados. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100008
- Curutchet, K. (2015) "Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de colección Leer y Crear de Colihue". *Revista Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y Literatura para niños*. Disponible en: http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/680/Curutchet_Catalejos.pdf?sequence=1
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 2, pp. 152-172.
- Gamboa et al. (2011). *Literatura y escuela. Una aproximación al canon literario formativo y sus pedagogías*. Tolima: Universidad Nacional de Tolima.
- Lomas, C y Fabio J. (Edi.). (2015). *Los libros de texto. ¿Tradición o innovación?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nieto, F. (2010). "La literatura en la escuela secundaria argentina: una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI". General Sarmiento: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Piacenza, P. (2001). "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966_1976)". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N.º 1, Bs. As.: El Hacedor.

- _____. (2012). "Lecturas obligatorias". En *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y Enseñanza*. Gustavo Bombini (Comp). Buenos Aires: Editorial Biblos. Disponible en: <https://dokumen.tips/documents/paola-piacenza-lecturas-obligatorias.html>
- _____. (2015) "GOLU: El canon escolar: entre la biblioteca y el mercado". *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492>
- Pionetti, M. (2010) "Entre el manual y la práctica: la enseñanza del canon literario argentino en la actualidad". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero43/canonarg.html>
- Tosi, C. (2013) "Huellas de lo políticamente correcto en libros de texto argentinos: la modalización autonímica". *Pragmática Sociocultural*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321479221_Huellas_de_lo_politicamente_correcto_en_libros_de_texto_argentinos_la_modalizacion_autonimica_Traces_of_the_politically_correct_in_Argentinian_textbooks_the_autonimic_modalization

DIDÁCTICA QUE FAVORECE A LA ESCRITURA

Ana Rivera Solórzano⁴

Docente, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ana3rivera@hotmail.com

Manuela Macías Loor⁵

Docente, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
mmdl17@yahoo.com

María Camila Domínguez Rivera⁶

Universidad de las Américas
maría.dominguez.rivera@udla.edu.ec

4 Docente investigadora Auxiliar I, con titulación de licenciada en Ciencias de la Educación Bachillerato, especialista en Diseño Curricular por Competencias, Universidad del Mar de Chile; magister en Literatura Ecuatoriana e Hispanoamericana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Investigadora asociada a la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, coordinadora en Nodo Ecuador. Ha participado en algunos congresos nacionales e internacionales en calidad de ponente con ensayos y artículos científicos, como propuesta de modalidad cualitativa y cualicuantitativa, innovando estrategias metodológicas para la educación básica media y media superior. Su trayectoria en la Universidad Laica Eloy de Manabí, Facultades de Ciencias de la Educación, Derecho, y Psicología.

5 Docente jubilada de la ULEAM. 40 años de experiencia laboral y 30 en la formación de docentes. Publicaciones: «Estrategias de sensibilización y atención para la generación de interés en el aprendizaje de Lengua», «La ley en la narrativa manabita», «La escritura, un instrumento de liberación», «Mecanismos para fortalecer los niveles de lectura: una estrategia para la comprensión de textos», «La beligerancia en la narrativa desde el aprendizaje social». “Excepcionalidad y resistencia: la ley del monte en la narrativa manabita».

6 María Camila Domínguez Rivera, nacida en Quito el 18 de julio de 1998. Licenciada en periodismo por la Universidad de las Américas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en capacitaciones como: Taller de Lengua de Señas, Capacitación de Semiótica Aplicada, Bootcamp CNN 2020, Ponente en el III Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil 2019, coautora de «El cuento como estrategia metodológica» y «Luis Félix López y algunos camaradas».

INTRODUCCIÓN

La escritura académica es el proceso que se encarga de producir, transmitir saberes, conocer las teorías de diferentes exponentes e identificarse con alguna; igualmente, permite inferir la información y el desarrollo del pensamiento crítico. Este tema tiene algunas aristas, razón por la cual, ha sido abordado por una gama de investigadores, como podemos ver en trabajos doctorales: Elsa María Ortiz Casallas (2015) con su investigación *La escritura académica en el contexto universitario* (Pregrado); Gerardo Bañales Faz (2010), *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Indistintamente, en la lista de la pléyade de escritores consta Paula Carlino (2004). Los años de referencia del corpus seleccionado demuestran que la escritura académica es una preocupación que data de mucho tiempo atrás y actualmente ha tomado mayor relevancia.

La base fundamental de la escritura radica en la lectura, como expresa Rafael Tomás Caldera (2004, citado por Barboza y Peña, 2010) «Leer es la operación correlativa a la de escribir. Si en esta se construye con palabras un todo significativo, en la lectura, a partir de las palabras escritas, hemos de entrar en la comprensión de lo significado» (p. 54). Reflexionando respecto de las debilidades que son comunes en los estudiantes universitarios, a continuación, se mencionarán algunas deficiencias que Paula Carlino (2004) en *El Proceso de Escritura Académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Los docentes universitarios intentan fortalecer el proceso de la escritura en los estudiantes tratando de eliminar la brecha que existe entre la escritura y la lectura de textos, por ello son muchas las estrategias propuestas frente al planteamiento de Carlino, respecto a los problemas que se presentan: *No tener en cuenta al lector*, cuando escribimos lo hacemos para nosotros, sin considerar que la producción debe ser entendida por el lector, pensamos que al comprendernos los demás también lo harán. Carlino, en el ensayo mencionado, cita a Sommers: *Imaginan un lector* (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas

influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles (Sommers, 1980, p. 385).

Otras dificultades que menciona la escritora es que los estudiantes universitarios *Desaprovechan la potencialidad epistémica del escribir*; a pesar de la riqueza epistémica, los alumnos únicamente miran sus puntos de vista y escriben sin considerar al lector. *Revisar solo la superficie del texto*: cuando realizan los trabajos los educandos, es evidente la superficialidad, es decir, carecen de análisis. Finalmente, *Postergar el momento de escribir*, los alumnos esperan el último instante para realizar sus tareas, lo cual devela que falta lectura y argumentación. Estas debilidades permiten cuestionar el quehacer docente, ¿hay el empoderamiento necesario para convertir las deficiencias de la escritura en fortalezas? ¿Los docentes están en el fragor de la escritura? ¿Se aplican las técnicas y estrategias pertinentes para el fin que nos convoca? ¿Los docentes enseñan a escribir a los educandos?

Toda vez que el estudio realizado por Carlino manifiesta las deficiencias mencionadas, considero que esta problemática debería ser combatida, lo cual compromete a educadores y estudiantes para ejecutar estrategias metodológicas que favorezcan a la escritura de textos literarios y no literarios, por tanto, es inminente que se otorgue el tiempo necesario para que los estudiantes escriban; que no sea únicamente la gramática, la revisión prolija de la producción escrita de los universitarios, como lo expresa Cassany (1999) en *La Escritura en Docentes Universitarios*: «Existe la posibilidad de que estos trabajos sean analizados desde la revisión de la ortografía y de la gramática y no como un medio de comunicación».

Para lograr óptimos resultados se debe considerar la aplicación de varios procesos, como lo explica la siguiente cita: «En los últimos

años, la investigación ha señalado que, para escribir de esta manera, los estudiantes, requieren adquirir y utilizar diversos procesos de regulación de la composición escrita» (Bañales Faz y Vega López, 2010, p. 52). Se requiere la sistematización para que los educandos vayan entrando en la sintonía de la lectura y escritura. Se considera que necesita una primera fase en la cual los estudiantes podrían realizar tertulias literarias con los docentes, ya que permite el análisis de textos, igualmente se organicen talleres de escritura iniciando con narraciones sencillas como fábulas o cuentos. En la práctica es importante que se analice el desarrollo afín de las ideas, la cohesión del texto, utilizar un buen léxico, sencillo y que no sea redundante.

En una segunda etapa sería relevante la lectura y análisis de ensayos o artículos científicos que comprendan el lenguaje técnico, la riqueza sistémica, estructura, fundamentación y diálogos entre autores. Los estudiantes deberían reconocer la tesis, poseer un manejo solvente de teorías, llevar fichas de lectura, sumergirse en la alfabetización académica para garantizar la optimización de resultados. Asimismo, se requiere que los universitarios participen en proyectos de investigación, adquieran práctica en normas de referencia, información de congresos y sean pares lectores una vez que tengan experiencia. Lógicamente, el impulso y resultados dependerá de la realimentación que los docentes den a los alumnos, hay que tener en cuenta las condiciones y el ambiente deben ser propicios para la lectura y escritura. Carlino, en su ensayo, cita a Flower (1987), Flower y Higgins (1991):

Otras investigaciones de estos mismos autores, menos difundidas entre nosotros, muestran cómo es preciso que los docentes repensemos los tiempos que damos al escribir, las herramientas que ofrecemos, la retroalimentación que proveemos y las condiciones que creamos para favorecer la reescritura sustantiva de estos borradores (p. 325).

Teniendo como base el análisis realizado por Carlino, se establece el objetivo: Proponer estrategias didácticas para la creación de cuentos infantiles.

METODOLOGÍA

Conocedores de las debilidades que presentan los estudiantes universitarios, en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí se diseñó un plan de acción para erradicar gradualmente las mencionadas debilidades. El canal sería la asignatura institucional Aprendizaje de la Comunicación Humana que se dicta en primer nivel de todas las Facultades de la ULEAM. La ejecución se inició con la capacitación para los docentes durante una semana, se abordaron ciertos temas considerados en el sílabo: la teoría de las seis lecturas de Miguel de Subiría, estrategias metodológicas para la escritura, normas para escritura científica y, lectura de ensayos previamente seleccionados.

Posteriormente, los maestros en las diferentes facultades establecieron un proyecto, concomitante con el perfil y, teniendo en cuenta la transversalidad de la disciplina. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, escogida como modelo, para exponer en el desarrollo de esta investigación el plan que se estableció en las carreras: Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Especial, Básica e Inicial. Aplicaron la técnica de escritura del cuento con la intención de inspirar a los alumnos a tomar la decisión y no dilatar más el momento de escribir. Se escogió el cuento porque posee varias características favorables para el desarrollo de la escritura, siendo una narración, en prosa, de hechos reales o convencionales, el resultado de ciertos cuentos son historias de sus propias vidas que dejan enseñanzas y valores. En estas lecciones los estudiantes se escaparon de la realidad para encontrarse con la ficción de Julio Verne, y la teoría de Alejo Carpentier respecto al realismo mágico y lo real maravilloso.

Se reconoce al cuento como un recurso didáctico, estrategia metodológica, asimismo integra los saberes de distintas ciencias, desarrolla la imaginación y creatividad de los alumnos. Teoría que se demostró en el perfeccionamiento y exhibición del resultado de los

trabajos inéditos que fueron presentados por estudiantes y maestras en las diversas ferias de cuentos que se difundieron en la ULEAM. En la gala hubo derroche de arte, ingenio, color y trabajos cautivadores por su magia y encanto, en otras palabras, fueron escritos y diseñados pensando en los niños.

RESULTADOS

Se mencionó que el cuento es un recurso didáctico. En las fotografías se puede observar en la variedad de elementos y materiales que se utilizaron como apoyo para la presentación de los cuentos. En algunos casos los elementos fueron naturales: conchas, arena del mar, red para pescar, granillo, caracoles (Figura 1, Figura 2). Y, en otras presentaciones los estudiantes utilizaron suministros: cartulinas de colores, fomi, *stickers*, papelotes, lana, y tela, entre otros (Figura 3).



Figura 1. Red de pescar con pescados.
Fuente: autoría propia.



Figura 2. Diadema hecha con conchas del mar.

Fuente: autoría propia.



Figura 3. Muñeca elaborada en tela y cabellos de lana.

Fuente: autoría propia.

Como estrategia metodológica. Las capacitaciones a los docentes, matizadas con pictogramas para la decodificación (Figura 4, Figura 5), la lectura de ensayos, el análisis, síntesis y abstracción de textos, chocolate caliente, tertulias literarias. Cabe indicar que este proceso de preparación, los maestros lo repitieron a los alumnos a medida que fueron desarrollando el sílabo de la asignatura Aprendizaje de la Comunicación Humana.

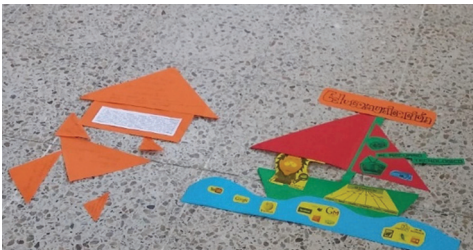


Figura 4. Pictogramas, cartulinas de colores.

Fuente: autoría propia.



Figura 5. Pictograma en forma de cohete.

Fuente: autoría propia.

Integra los saberes de distintas ciencias. Este cuento favorece a la didáctica de Ciencias Naturales. El personaje central es la mariposa, se puede observar que la estudiante utilizó el lenguaje técnico relativo a la

metamorfosis de la ya mencionada mariposa (Figura 6). Si leyéramos este cuento a un niño, el léxico lo grabaría en la memoria porque confluyen distintos códigos: la imagen, el color, los dibujos (Figura 7).

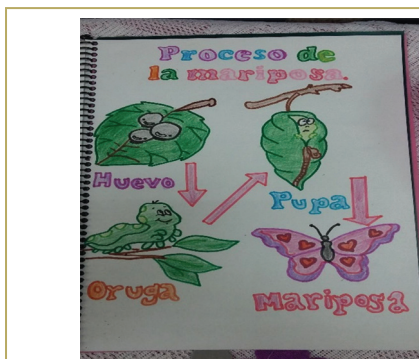


Figura 6. Metamorfosis de la mariposa.

Fuente: autoría propia.



Figura 7. El campo hecho en fomi.

Fuente: autoría propia.

Se puede notar la transversalidad de estas disciplinas porque hay una carga fuerte de las emociones que genera cada uno de los cuentos. En consecuencia, la ciencia con la cual se enlaza es la Psicología. En el caso de la presencia de la mariposa que representa libertad y belleza se interpreta que hay un mensaje relativo a la independencia. Así también lo explica Ortiz Casallas, Elsa M. (2015).

Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objetivo, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (Jodelet, 1984, p. 475).

Cada cuento fue distinto y nuevo. Otra técnica preliminar que se utilizó con los estudiantes fue narración de un día desde que se despertó, de manera intempestiva la maestra trajo al imaginario de los estudiantes la presencia de una mariposa, ellos describieron su forma, color, tamaño, y comentaron el sentimiento que les nació. Siguieron contando su día, antes de concluir reapareció la mariposa hasta despedirse. Cada

alumno tuvo una reacción diferente, alguien la rechazó y la mató, en otros significó esperanza, autonomía, mimo, caricia, recuerdo de infancia, alegría, miedo, susto, en fin, fue la génesis de infinidad de emociones que en algunos casos revelan el estado anímico de los alumnos. Increíblemente el resultado fue disímil. De esta forma los jóvenes orientados por sus maestras poco a poco empezaron a escribir partiendo de la descripción de un día. Como explica Ortiz Casallas, Elsa M. (2015) «[...] hacen alusión a este corpus de conocimiento cotidiano que orienta y da sentido a las prácticas de escritura; conocimiento que, en este caso, es elaborado en interacción con las prácticas pedagógicas, en las que participan tanto docentes como estudiantes».

Desarrolla la imaginación y creatividad de los alumnos. Es innegable que hubo la convergencia de la imagen con la palabra. La creatividad e ilusión de los alumnos (Figura 8, Figura 9), fue un *Arco Iris de la Comunicación Humana*, toda una quimera que rindió tributo a nombre del proyecto.



Figura 8. Día de la casa abierta.

Fuente: autoría propia.



Figura 9. Maqueta, animales marinos y terrestres.

Fuente: autoría propia.

Fue importante que ellos coevaluaron los trabajos y pudieron determinar los errores. Hubo algunos filtros para la corrección semántica, sintáctica, ortográfica y puntuación. Lógicamente, realizaron las correcciones las veces que fueron necesarias. Así, se logró evidenciar que en el proceso aplicado se fortalecieron algunas

competencias, más que nada los estudiantes universitarios dedicaron tiempo al perfeccionamiento de la escritura, tuvieron autoconfianza y pasaron la experiencia de crear, escribir y corregir, es decir, modelar un trabajo hasta obtener un producto de calidad. El hábito que se fue creando en ellos, es trascendental que lo sigan cultivando con la creación de nuevo material.

Los cuentos fueron clasificados de acuerdo con los tipos, se sabe que existen los cuentos populares y literarios. El resultado del trabajo fue literario, aunque surgió un fenómeno porque hubo cuentos de hadas, maravillosos de animales que son subtipos de los cuentos populares y se distinguen porque son tradicionales y de transmisión oral, pero en este caso hubo la evidencia escrita, y es que la imaginación no tiene límites.

De otra parte, destacamos que los procesos son la clave de la eficacia del profesor (Cantón y Morán, 2010); cabe recordar —lo que ya se mencionó antes— que los procesos son sistemáticos y deben ser evaluados, es decir que, en la enseñanza aprendizaje corresponde tener un sistema ordenado y metódico por parte del docente y estudiante. En la práctica los alumnos deben estar guiados e informados a través de buenas lecturas correspondientes a los cuentos, para nombrar unos autores: Clarice Lispector (1920-1977), Charles Dickens (1812-1870) y Horacio Quiroga (1878-1937), Jairo Aníbal Niño (1941-2010).

CONCLUSIONES

Finalmente, se considera que es importante seguir un proceso didáctico para llegar a la creación de textos académicos, científicos, para garantizar la calidad en la escritura. Hay que concienciar a la población involucrada en tener buenos hábitos de lectura, utilizar una lírica culta, que confluya la palabra y la creatividad. Tomar la decisión de escribir con un sentido propositivo que evidencie la transformación que buscan los docentes en beneficio de la educación y estudiantes que deben estar a la par de este mundo globalizado.

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Red de pescar con pescados

Figura 2: El campo hecho en fomi

Figura 3: Muñeca elaborada en tela y cabellos de lana

Figura 4: Pictogramas, cartulinas de colores

Figura 5: Pictograma en forma de cohete

Figura 6: Metamorfosis de la mariposa

Figura 7: Diadema hecha con conchas del mar

Figura 8: Día de la casa abierta

Figura 9: Maqueta, animales marinos y terrestres

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bañales Faz, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Obtenido de CSUC: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bañales, G., y Vega, N. (2010). Aprender a escribir estratégicamente: Una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento. *Revista de investigación educativa Conectados*, 52-65. Obtenido de http://www.conecta2.tecnologiaeducativapuebla.com/008_aprender.pdf
- Barboza, F., y Peña, F. (2010). Integración, lectura y escritura, composición de textos académicos. *Educere*, 53-61. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35616720006.pdf>
- Cantón, I. (2010). INTRODUCCIÓN a los procesos de calidad. *REICE*, 3-18. Obtenido de REICE: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084001.pdf>
- Carlino, P. (Agosto de 2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universistaria. *Educere*, 321-327. Obtenido de http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf
- Cassani, D., y Morales, O. (Agosto de 2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_los_generos_cientificos
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona próxima*, 1-16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85339658002.pdf>

EL CUENTO INFANTIL COMO RECURSO DE PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL: UN ABORDAJE

Daniela Patiño Acosta⁷

Universidad del Azuay

daniela.p.a@hotmail.com

Julia AVECILLAS Almeida⁸

Universidad del Azuay

javecillas@uazuay.edu.ec

7 Licenciada de la carrera de Comunicación Social y Publicidad. Máster en diseño gráfico digital. Estudios complementarios orientados al diseño y la comunicación visual.

8 Licenciada en Ciencias de la Educación, en la especialidad de Lingüística, Literatura y Lenguajes Audiovisuales. Psicóloga Clínica. Magíster en Estudios de la Cultura, mención en Literatura Hispanoamericana, candidata a Doctorado en Humanidades y Artes, en la Universidad de Rosario, Argentina. Es profesora titular de la Universidad del Azuay. Ha publicado artículos nacionales e internacionales sobre Didáctica de la Literatura, Psicoanálisis y Literatura, Literatura Infantil y Estudios de Literatura Latinoamericana. Ha publicado poesía y cuento en antologías nacionales e internacionales como: La voz de Eros, Antologías de textos galardonados del Encuentro de Literatura, Tiempo de poesía.

INTRODUCCIÓN

La literatura es una herramienta de transformación del ser humano. El poder que ejerce en sus lectores ha sido abordado desde diferentes perspectivas. La catarsis, de la que nos habló Aristóteles a propósito del poder que perpetra el teatro en sus espectadores, fue definido por Freud (1996) como un proceso que responde a la capacidad de identificarnos y proyectarnos en las obras literarias: mecanismos de defensa del yo que conlleva al gozo.

Entonces, es posible alcanzar el «gozo estético» en la lectura de un texto literario, a partir de la recepción de temáticas que constituyen en esencia, dolorosas pero trascendentes. Jung (1996) diría que responde a arquetipos que han permitido que ciertos temas sean constantes a lo largo de la historia de la literatura universal, disminuyendo en cierta manera nuestras angustias y temores inconscientes, como la muerte, el desamor, la traición, el sexo, la violencia.

El tratamiento de temas como la prevención del abuso sexual en niños, desde una dimensión no manifiesta, sino a partir de uso de recursos latentes, simbólicos, metafóricos, que solo la literatura nos ofrece como recursos discursivos posibles, permitiría el abordaje de uno de los temas más complejos de trabajo con menores; y si bien, la literatura debe comprenderse como literatura *per se*, evocando a Ernesto Sábato (1971) *la verdadera literatura es aquella que aborda los grandes problemas de la humanidad*.

Por su parte, las cifras de abuso y violencia sexual en niños y adolescentes en el Ecuador, registrados por la UNICEF en los últimos años, muestran un incremento progresivo y alarmante. En este escenario, la escuela asume un rol fundamental para buscar medios de erradicación de esta problemática. Proveer de recursos que permitan a los docentes, el manejo de esta temática, es deber de varias disciplinas

como la psicología, la pedagogía, la comunicación...; y es la *literatura infantil* uno de los caminos de mayor accesibilidad para los niños, y de manera particular el cuento infantil, por sus características narratológicas que admiten establecer esos vínculos posibles entre los personajes y el «yo», entre la trama y las historias reales, entre las simbologías y sus significaciones, entre el accionar de la fantasía y del mundo próximo. Así, el cuento puede convertirse en un canal entre la historia manifiesta o latente y los procesos de cambio de pensamiento o de respuesta en situaciones de riesgo.

¿Qué características psicológicas son necesarias de contemplar en la producción de un cuento infantil con fines de prevención del abuso sexual en niños de 6 a 8 años? ¿Qué tipos de personaje, características lingüísticas, semánticas, estéticas son imprescindibles en su construcción? ¿Cómo establecer una guía pedagógica de tratamiento de este producto para las aulas? ¿Qué particularidades de diseño pueden resultar atractivas e influyentes en esta edad? Estas son, entre otras, preguntas que emergieron en el proceso de construcción de este relato literario con fines preventivos.

Los programas creados para la prevención de abuso sexual infantil instan a fomentar un diálogo abierto con los niños desde muy temprana edad; de esta manera es posible enseñar sobre la seguridad corporal, y a diferenciar entre un acercamiento bueno o uno peligroso (Berlinerblau, 2016). Para Martínez (2013) la mayoría de los programas de prevención se enfocan en enseñar al niño a defenderse en caso de ser víctima de acoso o abuso sexual.

Las bases teóricas que sustentaron la creación de esta propuesta fueron: el Psicoanálisis desde la Psicología; las teorías del cambio de comportamiento o persuasión y las teorías del procesamiento de la información desde la Comunicación; la Narratología desde los Estudios literarios y la Ilustración desde el campo del Diseño.

Desde el psicoanálisis, la propuesta se fundamentó en el manejo de un discurso manifiesto y latente, los mecanismos de defensa del yo: proyección e identificación; la construcción del símbolo, la metáfora y la metonimia; y la teoría de los arquetipos (Freud, 1996; Lacan, 1981 y Jung, 1996).

La literatura infantil en el campo psicológico y de la educación es hoy una herramienta fundamental en consultorios y aulas, puesto que permite que el niño manifieste su agrado o desagrado por los personajes e historias, generando vínculos emocionales que permiten un mayor acceso a su mundo interior, promoviendo el diálogo, la empatía, a desarrollar aprendizajes, potenciar habilidades de una forma divertida y próxima (López, 2015).

Aguilar, Carreras, Navarro y Martín (2009) mencionan áreas del desarrollo a las que aporta la utilización del cuento: lo afectivo, el lenguaje, lo cognitivo, social, motriz y moral.

Desde la teoría de la comunicación aplicada a la salud: confluyen las teorías del cambio de comportamiento o persuasión y de la receptividad. Dal, Zanna y Fong (2012) hablan sobre la posibilidad de psicoeducar mediante el entretenimiento. Esta acción es conocida como *persuasión narrativa*, teoría que propone la posibilidad de un cambio de comportamiento en el público, basado en la exposición a productos comunicativos, que tienen un alto grado de ficción. Según Appel, R. (2007) esta teoría se sustenta en estudios que demuestran la factibilidad de persuadir a las personas mediante textos narrativos, centrándose en temas específicos, que son sujetos a reflexión. En cuanto a las teorías o los modelos del cambio de conductas, se postula que la adopción de comportamientos es progresiva y se logra a través de diversas etapas, lo que hace que un comportamiento se convierta en parte de la vida diaria (Ríos, p.127, 2010).

La particularidad neuropsicológica de los niños, por su parte, admite a que mediante la repetición de patrones se aprendan a desarrollar habilidades. El cuento infantil, por su característica discursiva, permite la construcción de una narrativa que, a partir de lecturas, reiteradas, se logren cambios de pensamiento y comportamiento nuevos; y es que en los niños la repetición no genera un descenso de la atención. Basta con pensar en cuántas veces son capaces de mirar la misma película y disfrutarla.

La literatura infantil, además, constituye una herramienta que conlleva a la estimulación del pensamiento creativo, crítico e imaginativo. Promueve a los niños a expresarse en diversos ámbitos y aprender algunas lecciones básicas del diario vivir. Los niños demuestran interés por explorar y establecer contacto con diferentes materiales de lectura y escritura, los cuales inducen a manifestar vivencias y experiencias reales e imaginativas, dando lugar a la expresión de ideas, emociones y sentimientos propios que permiten aflorar su mundo interior (Escalante y Caldera, 2008). «El discurso literario en los niños difiere de otros discursos porque propicia la libertad interpretativa del lector, de ahí que cada lectura, aún del mismo texto, se transforma en una nueva aventura para el niño» (Navas, 1995, p. 33).

La ilustración cumple un papel fundamental en la narrativa que compone los discursos literarios para la población infantil; las imágenes constituyen un lenguaje de fácil acceso a la población infantil y que, facilitan su aprehensión.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se inscribe en el paradigma mixto. Es decir, se trabajaron procesos investigativos, cualitativos y cuantitativos. El tipo de investigación fue cuasi experimental, debido a que no usó grupo control.

Procesualmente, la metodología tuvo tres fases:

1. La primera, corresponde al análisis documental de las diversas disciplinas que teóricamente respaldaron la elección de las características del relato: Psicología, Pedagogía, teorías de la Comunicación y Teoría literaria. A su vez, se elaboraron entrevistas semiestructuradas a psicólogos, comunicadores sociales, escritores de literatura infantil a nivel nacional y niños de la edad comprendida de 6 a 8 años. El análisis de datos fue cualitativo-interpretativo. La población, tipo de instrumentos, objetivos y categorías se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1
Metodología Fase 1

Población	Instrumento	Objetivo	Categorías
Niños	Entrevista estructurada	Conocer las preferencias estéticas y de contenido en relación con la literatura infantil.	1. Preferencia (historia, personajes, voz narrativa, escenarios, diseño del libro, tipo de letras, tipo de ilustración, etc.)
Entrevista a psicólogos	Entrevista semiestructurada	Identificar qué características debe tener un cuento que permita informar y prevenir sobre abuso sexual en niños de 6 a 8 años.	1. Posibilidad de psico-educar a partir del cuento infantil. 2. Estrategias recomendadas para el uso del cuento como medio de prevención. 3. Utilidad de cuentos psicoeducativos.
Entrevista a escritores	Entrevista semiestructurada	Definir la mejor forma de llegar a un niño a través de la literatura.	1. Características del relato infantil. 2. Formas de tratamiento del cuento infantil para el tema de prevención. 3. Recomendaciones para el proceso de producción.
Entrevista a comunicadores	Entrevista semiestructurada	Identificar las características del guion previo al cuento, además de la diferencia que representa un target infantil.	1. El cuento como herramienta de comunicación. 2. Características de forma y fondo del cuento.

Fuente: Patiño y Avecillas (2018).

2. La segunda fase correspondió al proceso de creación del texto literario con base en la selección de los resultados obtenidos en el estudio contextual. Para ello se establecieron momentos de producción narratológica, de diseño, corrección estilística y de diagramación. A su vez, se estableció una fase de prevalidación con la ayuda de expertos: psicólogos, pedagogos, comunicadores y escritores de literatura infantil. Se realizaron los cambios recomendados antes de la presentación del texto a una población infantil que no correspondió al grupo experimental.

3. En la tercera fase se elaboró el proceso de validación del relato en una población infantil de 30 niños, en edades comprendidas entre los 6-8 años y de sexo femenino y masculino, a cargo de la docente-psicóloga del aula. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de análisis de comprensión lectora, basado en los niveles: literal, inferencial y crítico; y un cuestionario regido por las teorías comunicativas del cambio de comportamiento y recepción del relato mediante una escala de Likert. Las preguntas fueron validadas por expertos y testeadas previamente. El análisis de datos fue de carácter estadístico.

Tabla 2

Metodología Fase 3

Población	Instrumento	Objetivo	Categorías
30 niños	Entrevista estructurada	Validar el cuento desde la comprensión lectora, cambio de comportamiento y receptividad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión: Literal, inferencial y crítico. 2. Receptividad, Identificación, cambio de comportamiento.

Fuente: Patiño y Avecillas (2018).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en cada una de las fases fueron los siguientes:

Fase 1. Sobre las características del cuento infantil para niños de 6-8 años con fines de prevención del abuso y la violencia sexual

1. Desde la teoría psicoanalítica freudiana se delimitaron tipos de personajes que permitan procesos de proyección e identificación de los niños: *animales y niños*. A su vez, el manejo de una *trama manifiesta y una latente*. Desde la teoría jungiana se definió la importancia del uso de *arquetipos* para el abordaje del tema de la prevención del abuso sexual.
2. Desde las teorías comunicativas la propuesta se apoya en la búsqueda de una *respuesta del receptor* a partir de la *teoría del cambio de comportamiento*.
3. Desde la teoría literaria, se identificaron recurrencias bibliográficas en cuanto a: sintaxis (*uso de oración simple*), lenguaje (*adecuación al contexto*), valoración al plano estético (*uso de recursos literarios como símbolos, comparaciones, humor, juego de palabras, etc.*) secuencia narrativa apropiada para la edad (*orden lógico*), el rol de la ilustración, tamaño de letra, contrastes, etc.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas y cuestionarios dirigidos a los niños se obtuvieron los siguientes resultados como los más significativos: preferencia por *cuentos de terror y ambientes de terror* como casas embrujadas o castillos; tipos de personajes preferidos: *humanos superhéroes, príncipes o princesas, y animales mágicos*; lenguaje *coloquial*; voz narrativa en *primera persona, narrador protagonista*, tipo de libro de preferencia *físico ilustrado*.

En cuanto a las recomendaciones de los especialistas, se obtuvieron los siguientes datos:

De los psicólogos: trabajar con metáforas y arquetipos, evitar el tema de prevención desde lo explícito, invitando al niño a descubrir las significaciones internas del relato, utilizar términos propios en cuanto a la sexualidad; uso de un lenguaje adecuado a la edad, sencillez en la trama, personajes humanos.

Las principales coincidencias entre los escritores, se subcategoriza en: importancia sobre la brevedad, no tratar de contextualizar el relato para una población específica, promover procesos de identificación con los personajes: elegir personajes principales que sean niños, construcción de una trama implícita para el abordaje de la prevención del abuso sexual, principal cuidado con el plano estético y manejo de la palabra.

En cuanto a los comunicadores se refirió reiterativamente la importancia del material debe ser utilizable para grandes poblaciones, dentro del contexto de una campaña de prevención y la importancia a la ilustración como elemento fundamental del producto estimado.

Fase 2 Sobre el proceso de prevalidación

La prevalidación por psicólogos, comunicadores, escritores, educadores y niños permitieron cambios significativos, antes de la edición final. Entre las recomendaciones más significativas se consideraron: *incorporación de actividades de comprensión lectora dentro del mismo recurso, manejo del tema de forma explícita en las actividades de post lectura, cambio de tamaño de letra e imágenes y correcciones estilísticas.*

Fase 3. Validación con los niños

Los resultados de comprensión lectora en los tres niveles fueron alcanzados en un 93%, interpretando tanto el sentido manifiesto

como latente del discurso literario. El 100% de niños refirieron haber disfrutado mucho del texto.

En cuanto al análisis específico de los tres niveles lectores: literal, inferencial y crítico, el 98,4 % de niños tuvieron una comprensión lectora literal satisfactoria, frente a un 1,60% cuya comprensión literal fue moderada. Por otra parte, se encontró que un 95% de la población tiene con respecto al cuento una comprensión lectora inferencia satisfactoria, frente a una comprensión moderada en el 5% de los niños. En cuanto a una aproximación a la comprensión lectora crítica, el 63% de la población objetivo obtuvo un nivel satisfactorio, frente a un 37% que logró una comprensión crítica moderada.

En cuanto a un posible cambio de comportamiento, el estudio evidenció un 85,8 % de respuesta alta; un 7,5% moderado y un 6,7% con un cambio de actitud ausente. Los procesos de identificación con los personajes alcanzaron un 100% en la población estudiada. La identificación del contenido latente y la receptividad sobre el mensaje de prevención del abuso sexual fue identificada e interiorizada por todos los niños.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos se evidenció que el cuento infantil puede ser una herramienta significativa para campañas de prevención del abuso sexual, ya que al ser un tipo de discurso atractivo y que permite una comprensión adecuada de temas de complejo abordaje con los niños, promueve a posibles cambios de comportamiento asociados a medidas de respuesta ante una situación de riesgo.

La narrativa implícita que admite manejar el cuento infantil ayuda al tratamiento de temas sensibles que, de forma manifiesta en niños pequeños, puede resultar complejo para docentes y padres. Generar recursos para prevenir el abuso sexual en niños exige pensar en la necesidad de trabajar interdisciplinariamente, desde diversas áreas que se comprometan con buscar soluciones para esta problemática: como la comunicación, que busca cambios de comportamiento y alcanzar una mayor población posible en sus procesos de prevención; como la psicología que permite al niño a comprender, asimilar y transformar sus aprendizajes en acciones saludables; como la literatura que desde sus escenarios fantásticos alcanza un proceso comunicativo entre lo imaginario y lo real, entre lo subjetivo y lo objetivo.

El cuento infantil, si bien, tiene como principio «ser literatura», y, por ende, ser un producto estético por antonomasia; no se exenta de la posibilidad de permitirnos encontrar, temas profundos y complejos que, más allá del gozo, promuevan transformaciones vitales, cambios de pensamiento, acciones emergentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., Carreras, R., Navarro, J. y Martín, C. (2009). "Desarrollo cognitivo en educación infantil". En *Psicología del Desarrollo para Docentes* (pp. 97-113). Madrid: Editorial Pirámide.
- Appel, M., y Richter, T. (2007). "Los efectos persuasivos de las narraciones ficticias aumentan con el tiempo" En *Psicología de los medios*, pp. 113-134. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15213260701301194?scroll=top&needAccess=true>
- Berlinerblau, V, 2016. *Abuso Sexual contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos*. Buenos Aires: UNICEF
- Dal Cin, S., Zanna, M., y Fong, G. (2002). Narrative persuasion and overcoming resistance. In E. S. Knowles & J. A. Linn (Eds.), *Resistance and persuasion* (pp. 175-191). Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2004-00227-009>
- Escalante, D y Caldera, R. (2008). Literatura para niños. Una forma natural de aprender a leer. En *Revista Educere*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n43/art02.pdf>
- Freud, S. (1996). "La interpretación de los sueños" en *Obras completas, 1168-2417*, Madrid: Biblioteca Nueva. Buenos Aires: Aguilar Argentina.
- Jung, G. (1996). *El hombre y sus símbolos*, Luis Escolar Bareño, traductor, Madrid: Aguilar.
- Lacan, J. (1981) "La tópica de lo imaginario». En «Los escritos técnicos de Freud". Madrid: Paidós.
- López, E. (2005). "La educación emocional en la educación infantil". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (No.3). pp. 153-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

- Martínez, J. (2013). (03 de junio de 2018). Prevención del abuso sexual infantil: análisis crítico de los programas escolares. Recuperado de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_martinez.pdf
- Navas, E. (1995). *Incidencia de la narración oral de cuentos para el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar*. Caracas: UNESR
- Sábato, E. (1971) *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Aguilar SA.
- Ríos, I. (19 de abril de 2011)). *Comunicación en salud, conceptos y modelos teóricos*. *Perspectivas de la comunicación*. Vol. 4, (N.º 1) pp. 123–140.

VIAJAR A TRAVÉS DE LAS PALABRAS

Genoveva Ponce-Naranjo⁹

Universidad Nacional de Chimborazo

gponce@unach.edu.ec

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9631-5474>

Ivonne Ponce Naranjo¹⁰

Universidad Nacional de Educación

mobileuniversitas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1089-3888>

-
- 9 Formación en Educación, Literatura y Derecho. Máster en Educación, magíster en Literatura Infantil y juvenil. Doctora Excelente Cum Laude en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Sus producciones se hallan publicadas en revistas indexadas y culturales; también es autora y coautora de libros y manuales para enseñanza secundaria y superior. En el ámbito literario se aprecian sus poemarios: De Paso, Tentando al equilibrio, Fragilidades, Últimos miedos, Profecías; también cuenta con producciones en el ámbito de la Literatura Infantil: La Tía Paquetes, Mamá nos Odia, Antonio y los buscadores del tiempo. En conjunto con Franklin Cepeda y Manuel Freire integró el Consejo Editor de la primera edición ecuatoriana del Quijote, la que fue publicada en 2004 en la ciudad de Riobamba. Mentalizadora y presidenta del Encuentro Internacional de Literatura Infantil, modalidad bienal. Ha participado en eventos académicos en España, Chile, Colombia, Argentina, Brasil, Perú, Croacia, México y Perú.
- 10 Doctora Excelente Cum Laude en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Magíster en Educación a Distancia por la UNL. Especialista en Gestión de Microfinanzas por la Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador e ingeniera en Ciencias Económicas y Financieras por la Escuela Politécnica Nacional. Ha sido docente en programas de grado, posgrado y educación continua en Facultades de Administración, Filosofía y Ciencias de la Educación. Además, conferencista, asesora educativa y promotora de lectura y escritura creativas. Por más de doce años ha estado involucrada en proyectos educativos, sociales y productivos. Ha sido coordinadora internacional de ciclos de formación profesional. Entre 2016 y 2018 fue colaboradora del grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA) del Departamento de Didáctica y Organización Didáctica de la Universidad de Barcelona. Dentro de sus líneas de investigación están las metodologías de investigación cualitativa, itinerarios de formación docente y aprendizaje de adultos. Actualmente se desempeña como docente de la Universidad Nacional de Educación.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se centra en la palabra y cómo ella asume tantas posibilidades en el contexto de la literatura infantojuvenil; cuestión que se traduce en la expresión tan popularizada: «La palabra es un arma poderosa». Y es que ella se inventa y se reinventa en los textos, en los diálogos, en los juegos; por lo tanto, el propósito de este capítulo se centra en un recorrido por fragmentos significativos desde la lectura literaria, en la que los usos de las palabras se asumen sin etiquetas, para que el lector o escuchador, disfrute de versos, frases, párrafos o episodios, las que de acuerdo con la proximidad que alcanzan con el receptor se incorporan a sus registros usuales.

Desde que el ser humano aparece en la tierra intenta comunicarse de variados modos; pero es la palabra la que se constituye en eslabón entre el tiempo y los hechos; de esa forma surge la posibilidad de la transmisión, eje de los aprendizajes, como también las evidencias de la historia de la humanidad. Aunque cabe recalcar que «mucho antes de que se escribiera la historia, cantores, fabulistas, relatores de cuentos y leyendas transmitían, especialmente a la población infantil, su propia visión de los hechos relevantes de una comunidad» (Folguera, 1994, p. 73); de esa forma la palabra recogió la esencia de la comunidad.

De lo hablado a lo escrito, desde lo tradicional al canon reconocido, la palabra toma fuerza en el contexto, porque desde sus variables significados, construyen los imaginarios; sin importar si es un material gráfico, si aparece en los medios de comunicación, se usa en el diálogo fraterno, se intercambia en la vida académica o se difunde en redes sociales; porque desde la intencionalidad las palabras cobran sentido para quien las dice, como para quien la recibe, atendiendo a que cada persona desde sus diversas perspectivas, las lee de forma particular.

Si abrimos un libro, desde ese inicio las palabras preliminares que se muestran como prólogo, introducción o presentación, se convierten en el aperitivo que nos engancha o desalienta, de tal manera que nos arriesgamos o no a las páginas venideras; en este caso, se comprende cuán importante es la palabra escrita, cuyas primeras muestras aparecen, en la referencia de Mediavilla (2015), hace aproximadamente 7000 años.

Las definiciones nos conducen a la aceptación de lo posible, porque siempre nos movemos entre la precisión y la imprecisión; pero no hay significado sin contexto; por lo tanto, las palabras consiguen efectos múltiples, por las asociaciones que se producen entre ellas, por la entonación, los acentos, el orden en el que aparecen, junto a la competencia de los hablantes para advertir e interpretar: Las palabras tienen varias motivaciones, en ese punto el lingüista S. Ullmann distingue tres motivaciones: fonética, semántica y morfológica (Cultural, 1993, p. 161). Y son esas motivaciones las que se engarzan, ya que «el poder recreador de la palabra engendra también dolor y angustia, que solo pueden ser aliviados a través de su verbalización» (Villavicencio, 2018, p. 80); de esa manera, la literatura se despoja de la simple información y se carga de un lenguaje connotativo, para expresar con diversas posibilidades.

El acercamiento a la lectura literaria muchas veces pretende la interpretación de las palabras, que supone un desafío complejo, porque no siempre la mirada alcanza para apreciar la continuidad de ellas, cómo germinaron y cómo se proyectan, reconocer en los detalles sugestivos, las intencionalidades y descubrir con atino a qué se corresponden, llegar; pero desde el disfrute de los textos, por lo menos acercarnos, como lo dijese Martín Alonso (1972): «al poder de asimilación: convertir en sustancia propia lo que se lee, se oye o se admira» (p. 18).

Desde los primeros tiempos

Yolanda Reyes (2016), reconocida escritora, periodista e investigadora, nos recuerda que la conexión que tienen los humanos con la palabra; y cómo «necesitamos ser nutridos, no solo con leche, sino con esas envolturas —historias, cuentos y poemas— que logran reunir a los que están llegando con los que llegaron hace tiempo y con los que ya se fueron» (p. 15); por eso resultan deliciosas las narraciones que se transmiten de generación en generación y que suman lo local y universal. Tan entretenido es el relato de los duendes que viven en los páramos, como el Chuzalongo, al que se le atribuye comportamientos maléficos, principalmente porque persigue a las doncellas que van a los cerros; como el lamento de la naturaleza entera, luego de que Hades se ha llevado a Perséfone a su mundo de oscuridad: porque si las flores no querían florecer más, los árboles dejaban caer sus hojas, los pájaros se alejaban porque ya no podían cantar, mayor era la tristeza de Démeter (la Madre Tierra) y esa pena dejó estéril el mundo; aunque la otra parte del mito sobre el origen de la primavera, ya la sabemos.

Los mitos e historias fueron expandiéndose y se trasladaron de la memoria al papel para que ser rescatada del olvido; así han llegado a nosotros textos recopilados como el de las Mil y una noches, la mitología grecorromana, que sin duda han entregado la punta del ovillo a escritores, porque bien lo afirma Vargas Llosa (2009): «para casi todos los escritores, la memoria es el punto de partida de la fantasía, el trampolín que dispara la imaginación en un vuelo impredecible a la ficción» (p. 15).

Las narraciones de antaño, en la que los personajes y los sucesos se han inmortalizado, guardan, además, la transferencia personal, la voz directa que ejercía peso, porque era quien acompañaba al infante; quien con su palabra le ganaba la batalla al tiempo mientras rescataba la plenitud de la experiencia con el papel evocador del lenguaje (Villavicencio, 2018). Esas voces fueron las difusoras de esos cuentos tradicionales que suelen contarse a los niños y que hemos dado en agrupar bajo el

rótulo de «cuentos de hadas» o «cuentos tradicionales» (Reyes, 2018, p. 19); cuyos momentos, personajes y demás variantes están sujetas al ingenio del contador en pos de conectarse con el destinatario, muchas veces, en el intento de una atmósfera favorable para la interacción.

Palabras acompañando palabras

El idioma español mantiene un ordenamiento básico: S+V+O, y para Hernando (2005), y al existir normas que establecen el orden, «las restantes combinaciones posibles de los elementos no marcados informativamente son explicables como desviaciones o variaciones de dicho orden» (pp. 163-164); postura que se ajusta al campo de la lengua; ya que en el campo literario algunas variaciones, lejos de obstaculizar la comprensión, constituyen recursos que brindan mayor fuerza y significación; tal es el caso del hipérbaton; por lo tanto, si desde el sentido de la lengua, cuando la palabra pierde el orden el lenguaje resulta confuso porque la transparencia se pierde, el lenguaje se vuelve opaco, y «se manifiesta una diferencia que incide en la interpretación no solo de lo dicho, sino del mismo decir» (Cárdenas, 2010, p. 242).

El manejo de un idioma condiciona la posición y utilidad de las palabras desde sus funciones y categorías; pero en la escritura literaria se desencadenan usos e interpretaciones a partir de las percepciones del lector; en estas condiciones se presentan juegos de verbos que logran significancias, ya que con pocas oraciones surgen historias interminables, así en el plegable ilustrado titulado El Jardín, en el que todo suma:

Mi abuelo sembraba y leía
Sembraba y contaba
Sembraba y reía
Y un día...
Pasó algo maravilloso (Espinoza, 2017).

Juan Ramón Jiménez, conocido por su obra *Platero y yo*, la que a pesar de su condición artística ha llevado el peso de ser una representación educativa «como una segunda piel que la oculta o la enturbia, cual una veladura que no deja ver con nitidez la verdadera naturaleza de lo que hay detrás» (González-Faraco, Pérez-Moreno y Jiménez-Vicioso, 2018); la que se redescubre en sus poesías, que muestran un escritor «con sensibilidad para captar los rumores tenues, las vibraciones profundas de los seres, y al mismo tiempo dotado de unas posibilidades expresivas donde la finura se aliara a la riqueza y a la precisión» (Guillón, 2006, p. 131). Así, desde su pureza poética, el artista borda verbos y adverbios para provocar una anáfora que provoca un espiral de posibilidades.

—Mi novia sola es el agua
Que pasa siempre y no engaña,
Que pasa siempre y no cambia,
Que pasa siempre y no acaba—
(Jiménez, 1986, p. 155).

Los textos narrativos provocan tipos de acompañamientos entre palabras, incluso para que ellas se trastoquen y se solidaricen con las diversas intenciones de quien las presenta; por lo tanto, crean efectos singulares, varios de ellos, vinculados con recursos humorísticos o tenues reclamos, como este fragmento del título *La abuelita gánster*:

— ¿Por qué no puedo ir con ustedes? —suplicó Ben—. Me encanta el baile de tacón, o como se llame —mintió.

1. Se llama baile de salón —lo corrigió su padre—. (Walliams, 2011, p. 4).

Las palabras exigen ser entendidas, de manera literal, aunque no parezca muy lógica; o de forma figurada cuando el caso amerite. Lo cierto es que Frías Conde relata la historia del niño que devora libros, tan graciosa historia que arranca con la llamada telefónica que recibe el doctor Martínez de la madre de Carlitos, para solicitar consulta ante el extraño caso de su hijo.

—Mi hijo tiene cinco años y le gustan mucho los libros...

—Eso es bueno, señora —respondió el doctor.

—Sí, pero lo que yo quiero decir es que él se devora los libros, uno tras otro. ¡Uno cada día, doctor!

—Estupendo, señora —el doctor quería ya acabar la conversación porque estaba cansado y quería irse a casa inmediatamente—. Las madres y los padres siempre se quejan de que sus hijos no leen. Además, yo no soy psicólogo, soy pediatra...

—Pues claro, doctor, por eso me pongo en contacto con usted. Mi hijo casi ni sabe leer. Es que mi hijo se come los libros... Sí, a veces con patatas fritas y a veces con mayonesa... ¿Eso no es normal, doctor?

El doctor se quedó con la boca abierta.

—Bueno, tráigame a su hijo a la consulta mañana por la mañana, señora. Tengo que hacerle un análisis (Frías Conde, 2017, p. 7-8).

Resulta interesante la forma en la que las palabras toman sitio en las frases, oraciones o párrafos, ya que su singularidad radica en cómo y para qué se emplean. Pero qué ocurre con aquellas que carecen de un significado real, ya que, al no constar en los diccionarios autorizados, se han convertido en construcciones lexicales que incluyen un esfuerzo de memoria, agilidad para la vocalización y un divertido juego fonético, disfrutado mucho por los niños, como en el caso de una famosa gallina, que además equivale a un esfuerzo cognitivo por el hecho de representar características no concebidas desde lo establecido.

Tengo una gallina pinta, pipiripinta, pipirigorda y sorda.

Si la gallina no fuera pinta, pipiripinta, pipirigorda y sorda

No criaría pollitos pintos, pipiripintos, pipirigordos y sordos (Books, 2017, p. 53)

Canciones, coplas y rimas

Resultan inolvidables las canciones que grabamos desde la infancia, o quién puede resistirse a corear composiciones en el mundo hispano, tan famosa como La mar estaba serena, cuyo patrón inicial varía porque se sustituyen todas las vocales por la **a**, luego por la **e** y así sucesivamente, hasta llegar a la **u**.

La mar estaba serena,
Serena estaba la mar,
La mar estaba serena,
Serena estaba la mar (Canción Popular).

Varias canciones populares aprovechan el recurso de la rima para mostrar paisajes y circunstancias, estableciéndose un juego auditivo, el que no solo ayuda al proceso de conciencia fonológica, sino que genera una simpatía con el hecho contado, tal como se percibe en esta canción:

Agua, san Marcos,
Rey de los charcos
Para mi triguito,
Que está muy bonito.

Para mi cebada,
Que está muy granada;
Para mi melón,
Que ya tiene flor (Books, 2017, p. 38).

Otras canciones, desde lo simple, cierran de manera perfecta la idea; y ese es el secreto para que sean repetidas por tantas generaciones, sin perder vigencia.

Cinco pollitos
tiene mi tía:
uno le salta

y el otro le pía
 y el otro le canta
 la sinfonía
 (Salvat, 1972, p. 98).

En el caso de las coplas que se han incorporado en textos narrativos, esas que difunden el contexto en el que aparecen los personajes, quienes a la vez reflejan sus imaginarios; por ejemplo en la obra *El regreso*, Hipólito se presenta como el hombre «más sabio de los alrededores», un lector incansable y a la vez quien escribía libros, por lo tanto, era consultado por los investigadores que deseaban conocer de la vida de los «afroecuatorianos»; y quien enseñó a Walter varias coplas y canciones que el niño repetía a los turistas:

Me dicen el niño negro
 Porque ando como carbón
 Y al ver tu cara me alegro
 Y se enciende el corazón...
 Soy gente de calidá:
 Conmigo usted nada pierde
 Y la he venido a encontrá-
 En la playa'e Río Verde...
 (Delgado, 2012, p. 10-11).

Debe aclararse que la rima no es una simple repetición de fonemas, pues ella se manifiesta con múltiples posibilidades; quizá, la más usual, el juego auditivo que tanto gusta a los lectores infantiles y desde esa comprensión por el receptor de los textos, existen obras como *Ruscu-Ruscu*, la mofeta que olía bien (2018), un texto delicioso del escritor español Carlos Lapeña Morón, de la mano del trabajo de ilustración de Raquel Sáez, que nos presenta ocho capítulos rimados los que se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1

Capítulos del libro Ruscu-Ruscu

Capítulos	Títulos
I	Problemas en Villaoliente y una mofeta valiente.
II	Una mofeta camina y nadie se le avecina.
III	Como no sabe nadar alguien la debe ayudar.
IV	Llega la granja de Emilia y se integra en la familia.
V	Ruscu-Ruscu, mi heroína, la mofeta más gorrina.
VI	De regreso, muy contenta, pide ayuda a Notanlenta.
VII	Una mofeta regresa y todos la quieren presa.
VIII	Por fin termina este viaje con tan fragante equipaje.

Nota. Se sintetizan los capítulos del libro Ruscu-Ruscu, texto de Carlos Lapeña.

Las rimas no siempre aparecen desde su condición perfecta o consonante, pero las semejanzas usadas aportan para la cadencia de los versos, mucho más si tienen como posible receptor a los niños, como en este poema:

Balada del sapo Salchicha
juegos de palabras y rimas

de lengua larga tan larga,
 que cruza el jardín,
 atrapa insectos y se hace,
 comiendo, un festín
 (Giardinelli, 2016, p.4).

El niño y la mariposa es el título del poema-diálogo del gran Rafael Pombo, autor de literatura infantil, quien tiene una producción matizada por la sencillez y el desprendimiento, establece una conexión entre dos personajes que representan dos naturalezas desemejantes, la del niño que intenta poseer las alas de una mariposa, y de la mariposa que pretende demostrar al niño el valor de cuanto él posee (García, 2019): Y son estos versos encabalgados, estos que se enfatizan con las rimas, los que abren preguntas para el atento lector.

El niño y la mariposa
 El niño:
 —Mariposa
 Vagarosa,
 Rica en tinte y en donaire,
 ¿qué haces tú de rosa en rosa?
 ¿De qué vives en el aire?

Yo, de flores
 y de olores,
 y de espumas de la fuente,
 y del sol resplandeciente
 que me viste de colores.

¿Me regalas
 tus dos alas?
 tus dos alas?
 Deja que orne mi vestido
 con la pompa de tus galas.

Tú, niño
tan bonito,
tú que tienes tanto traje,
¿por qué quieres un ropaje
que me ha dado Dios bendito
¿De qué alitas
si no vuelas cual yo vuelo?
¿Qué me resta bajo el cielo
si mi todo me lo quitas? [...]
(Pombo, 2012, p. 18).

Fórmulas mágicas, definiciones creadas y frases que permanecen

Los textos literarios están cargados de conjuros, hechizos y fórmulas mágicas, las que se suman en una de las frases más universales: «Abracadabra»; la cual pondera el poder de la palabra; pero atendiendo que «el pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón» (Vygotsky, 1993, p. 297), detrás de cada palabra existe una persona que manifiesta y se manifiesta.

La casita de nuez, una obra que describe el bosque de Jarislandia nos presenta a la gente bichita que pasa agradables momentos cuando llega el Gran circo de los Saltimbichos, en cuya función aparecieron entre el público las orugas vestidas de gitanas las que ofrecían amuletos, servicios de leer la mano y conjuros de gran poder: «Grillito de lomo frío, sácame de este lío»; «pepita de capulí, haz que no se olvide de mí»; «Hojita de mortño, haz que crezca mucho cariño» (Encalada, 2007, p. 39).

Muchos autores, incluso sin un intento deliberado, construyen contundentes definiciones sobre términos; por ejemplo, la referencia sobre el jazz: «las dos zetas juntas inspiran ensoñación, pero en

especial, se trata de una palabra que cada vez que es dicha adquiere otra consonancia, encaja en boca, entre los dientes, en paladar y lengua con precisión» (Vásconez, 2018, p. 3), la que reúne una esfera de posibilidades para referirnos, en este caso, a un género musical marcado por una compleja identidad que abrió paso a los libres estilos de hacer música, de absorber la armonía; y cuyo nombre lo colocaría para la protagonista de su cuento, Jazz, que se muestra bella, intocable y quien acaba fulminada por un guiño letal. Lo mismo ocurre con el haiku, que desde su naturaleza condensa en escasas palabras un todo y es capaz de redefinir lo existente.

Invierno

Va a amanecer

A mi sombra dormida

Le nace un hombre (Lapeña, 2016, p. 37).

Qué decir de las palabras o fragmentos que son parte de cada pausa en este viaje de la vida; esas que se convirtieron en el hilo rojo que nos conecta con varias historias:

Te cuento que me contaron

que los cuentos andan sueltos.

Salieron de no sé dónde

cargaditos de recuerdos (Kirinus, 2004, p. 5).

Las circunstancias presentadas en textos literarios provocan empatía; como la que surge cuando un niño de cabello rojo nos habla de los días raros: «Hoy, el parque tampoco es normal. La banca suspira cuando me ve pasar» (Ycaza y Heredia, 2015, p. 25); o la chiquilla que nos confiesa: «Soy una niña hecha de libros. Vengo de un mundo de historias» (Jeffers Oliver y Winston, 2017, pp. 6-7). Y quizá más evidente, en este caso:

Quisimos hacer una colección, pero comprendimos que era imposible. Era tan difícil como coleccionar nubes.

¿No ves que todas, todas, son de colores distintos?

Había de colores que solo se podían definir por comparación.

Colores que solo tenían las frutas, los pájaros y las nubes (Morosoli y Torena, 2014, pp. 22-23).

El idioma es cambiante, pero qué ocurre cuando desde la imaginación del niño se proyectan nuevos significados desde lo híbrido, todo se vuelve algazara, claro está, sin perder la lógica de los significados, de los cuales surgen las nuevas posibilidades, de esta forma Delgado (2019) a través del cuento *Animales fantásticos* presenta a Marcelo Figueroa, un niño distraído que parece reaccionar ante la voz de la maestra Canuta Castellanos. De esta forma la obra propone redefiniciones que surgen desde curiosas características de algunos animales, los que se presentan en la tensa situación del interrogatorio de las lecciones orales, las que se aprecian a continuación:

—Si ves un animal con cuerpo de león, pero con la cabeza de elefante, ¿cómo lo llamarías: elelé o elefante?

—Si tiene un animal cuerpo de mono, pero cabeza de rinoceronte, ¿qué nombre le pondrías: rinomono o monoceronte?

—Si trina un animal con cuerpo de ballena, pero con la cabeza de chorlito, ¿cómo lo llamarías: chorillena o ballelito? (Delgado, 2019, pp. 10-18).

Todo este corto, pero variado viaje, plantea las inmensas posibilidades de las palabras, las que varían de acuerdo con las circunstancias; ya que en «en la realidad concreta, en el acto de palabra, las palabras una vez entradas en un hilo de relaciones particulares no tienen sentido absolutamente idéntico en circunstancias y en sujetos hablantes diferentes» (Slama-Cazacu, 1970, p. 200); por lo tanto, el juego está abierto y el reto es abrir nuevos caminos.

CONCLUSIONES

El capítulo, a partir de los textos seleccionados, proyecta las posibilidades del significado connotativo de las palabras, desde una lectura literaria sin etiquetas, para la manifestación de las conexiones entre el texto y su receptor, con la finalidad de generar un ambiente favorable para el disfrute de los textos, los que incluso tienden a guardarse en la memoria y constituirse como usuales registros.

El viaje a través de las palabras conecta con una frase de Cervantes, la que enuncia (González Vásquez, 2015): «En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos para darle sentido a la existencia»; de esa forma, este ensayo promueve la búsqueda de lecturas significativas, de esas que conectan tiempos, espacios, circunstancias, e invitan a una comprensión de sí mismo y del mundo.

Las palabras no significan por sí mismas, puesto que el contexto otorga nuevas interpretaciones para cada una de ellas, mucho más en los textos literarios, cuyo lenguaje figurado tiene una carga connotativa; por eso, cuando todo lo aprendido, aún no puede definir la naturaleza del objeto, la inventiva del escritor, del narrador o el poeta logra sustentar de manera ingeniosa el apareamiento de nuevos términos o recursos, los que surgen del mejor laboratorio, la experiencia.

Las palabras testimonian lo leído, que equivale a decir, todo lo vivido; ya que la lectura nos conduce «desde lo objetivo y lo subjetivo al acercamiento al otro, que puede ser el autor, el narrador, el personaje, el mediador y también un acercamiento a uno mismo porque a través de ella se generan reconocimientos» (Ponce-Naranjo, 2016, p. 150) los que permiten que lo sucedido se vuelva palabra, porque «solo con la palabra podemos negar la temporalidad de las cosas y ganarle la batalla, pues la memoria y su recuperación por la palabra pueden rescatar la plenitud inagotable de la experiencia y transformar lo

vivido en presencia» (Villavicencio, 2018, p. 29); y es la literatura, la que desde la palabra nos recuerda, nuestra individualidad y nuestro ser social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (1972). *Historia de la Literatura Mundial* (Vol. I). Madrid: Edaf.
- Books, P. (2017). *Un gran tesoro canciones y rimas. Más de 1000 bonitas melodías*. Ney York: Parragon Books Ltd.
- Cárdenas, V. (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. *Semántica e interpretación* (enero-junio), pp. 241-289.
- Cultural. (1993). *Aula, curso de orientación escolar - Lengua y Literatura* (10 ed.). Madrid: Cultural Ediciones.
- Delgado, F. (2012). *El regreso*. Quito: Ministerio de Educación.
- Delgado, F. (2019). *Animales fantásticos*. Quito: Ecuador.
- Encalada, O. (2007). *La casita de nuez*. Quito: El Conejo.
- Espinoza, G. (2017). *El Jardín*. Quito: Comoyoko Ediciones.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Frías Conde, X. (2017). *El devorador de libros y otros cuentos*. Asturtoons.
- García, J. (13 de agosto de 2019). *Biblioteca escolar Domingo Lozano*. Obtenido de Ceip Domingo Lozano-Málaga. <https://creadlo.blogspot.com/2014/03/el-nino-y-la-mariposa.html>
- Giardinelli, M. (2016). *Balada del sapo Salchicha*. Resistencia: Fundación Memo Giardinelli.
- González, Ó. (2015). *365 propuestas para educar*. Barcelona: Amat.
- González-Faraco, J., Pérez-Moreno, H., y Jiménez-Vicioso, J. (2018). *Platero y yo, ¿libro para la infancia y las escuelas? Un estudio*

- histórico-cultural sobre la representación pedagógica de la obra literaria. *History of Education & Children's Literature*, XIII(2), pp. 199-217.
- Guillón, R. (2006). *Estudios sobre Juan Ramón Jiménez*. Obtenido de Biblioteca virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1n8f3>
- Hernando, L. (23 de abril de 2005). El orden de las palabras en español. *Revista de Filología*, pp. 161-178.
- Jeffers O., y Winston, S. (2017). *Una niña hecha de libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. (1986). *Antología comentada*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kirinus, G. (2004). *Te cuento que me contaron*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- Lapeña, C. (2016). *Sombras y estaciones*. España: Editorial Discursiva.
- Lapeña, C. y Sáez, R. (2018). *Ruscu-Ruscu*. España: Editorial Discursiva.
- Mediavilla, D. (10 de agosto de 2015). ¿Cuándo empezaron a hablar los humanos? *El país*. Obtenido de https://elpais.com/elpais/2015/08/07/ciencia/1438961176_330561.html
- Morosoli, J. y Torena, D. (2014). *Perico*. Montevideo: Ediciones de la banda oriental S.R.L.
- Pombo, R. (2012). *El libro mágico de Pombo*. Bogotá: Planeta Junior.
- Ponce-Naranjo, G. (2016). Lectura y escritura a partir de la intertextualidad. En A. Ocampo González, *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (págs. 149-161). Santiago de Chile: Celei.

- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.
- Salvat. (1972). *El mundo de los niños* (Vol. 1). Barcelona: Salvat Editores.
- Slama-Cazacu, T. (1970). *Lenguaje y contexto*. Barcelona: Grijalbo .
- Vargas, M. (2009). *La verdad de las mentiras*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Vásconez, C. (2018). *Jazz*. Cuenca: Gráficas Iberia.
- Villavicencio, M. (2018). *Itinerantes*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas* (Vol. 2). Madrid: Visor.
- Walliams, D. (2011). *La abuelita gánster*. (R. d. Costa, Trad.) Barcelona: Montena.
- Ycaza, R., & Heredia, M. (2015). *Los días raros*. México: Fondo de cultura económica.

CRÍTICA CULTURAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González¹¹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva (CELEI¹²), Chile

aldo.ocampo@celei.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

-
- 11 Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’, por la Universidad de Granada, España. Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, Máster en Lingüística Aplicada, Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad, Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones, diplomado en Estudios de Género, postulado en Psicopedagogía e Inclusión, postulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Director y docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva. Autor de libros, capítulos de libros y actas científicas en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional.
- 12 Primer Centro de Investigado creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al Estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCP).

INTRODUCCIÓN

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva inaugura una nueva forma de concebir y practicar el trabajo heurístico. Su naturaleza acontecimental, trasrelacional, alterativa y transformativa del pensamiento, lo describe como un *poderoso recurso y sistema de razonamiento heurístico*. ¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son formas de intervención-creación-alteración, estrechamente ligadas a lo heurístico y a lo político. Inaugura una manera novedosa de concebir la producción de conocimiento, toma distancia de las modalidades heurísticas normativas que comúnmente se emplean en la lectura del campo. Es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y las formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene «en un como sí, cuya articulación no está en reproducir ni interpretar, sino en crear a partir de los elementos disponibles en una posición específica que, a su vez, nos constituye» (Ávila, 2014, p.170).

La educación inclusiva configura un *contra-espacio epistemológico*, es un pensamiento que se entrecruza, rearticula y opera más allá de sus diversas configuraciones conceptuales, objetuales, teóricas, discursivas y metodológicas —todas ellas, albergadas bajo el significante de *contra-recursos constructivos* estructurados de forma no-jerárquica—, enuncia y escucha los aportes de cada uno de sus geografías epistémicas en la *exterioridad del trabajo teórico*, configurando un umbral de transformación del conocimiento. El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva se inspira, comparte y adhiere a los planteamientos efectuados por Rossi Braidotti. La educación inclusiva como *contra-espacio epistemológico* afirma la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad —idea que ya he abordado en diversos trabajos—, epistemológicamente, crea nuevas prácticas de producción

del conocimiento, inaugura nuevas cartografías intelectuales y metodológicas, configura un espacio más allá de los múltiples entres o sistemas de entridades que acontecen en la interacción entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Ontológicamente, es una afirmación anti-esencialista y una operación de subjetivación singularizante, etc. Su política ontológica construye una nueva concepción de sujeto, acción previa a la construcción de singulares estilos de prácticas sociales, culturales, políticas y educativas; por lo tanto, se construye una estrategia de intervención apoyada en una política de imaginación desafiante para el mundo contemporáneo, inspirada en los legados del feminismo crítico, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, la política de la diferencia, etc., fomenta una transformación radical de las estructuras y reglas de funcionamiento de los sistemas-mundo. Instauro un nuevo formato de relacionamiento y convivencialidad con otros —mecanismo de alterización epistémica— campos de conocimiento, formas metodológicas, conceptos, teorías, etc.

El nomadismo epistemológico de la educación inclusiva ratifica la creación de un proyecto de conocimiento en resistencia. La noción de resistencia adopta singulares peculiaridades, no adscribe a la noción micropolítica tradicional, sino, inaugura una forma mucho más audaz. Es una insistencia que bordea críticamente las formas de conocer a través de la inclusión, cuya práctica se construye en estrecha relación con la variabilidad del tejido intersubjetivo singularizante. Tal como indica Palaisi (2018), lo nómade al expresar una naturaleza en permanente movimiento, no niega la existencia de diversas raíces —enredos genealógicos de la educación inclusiva—. En efecto, «el movimiento no determina al nómade como inestable, no lo fija a lo cambiante, sino que lo instituye en un proceso de construcción de saberes y de poderes que se adapta al contexto de subjetivación» (Palaisi, 2018, p.61). El campo epistemológico de la educación inclusiva actúa en términos de una grieta, imponiendo un mecanismo de transformación sustantiva en la

producción del saber, trayendo al centro del debate, la construcción situada de este. Es un terreno disputado por múltiples mutaciones y complejas transposiciones.

La figura epistemológica de la educación inclusiva concebida como *nómada* ejecuta una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe solo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticos, afectivos e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, es un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, etc., que ejecuta un *corpus* de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y *afirmativa de carácter no-dialectal*. Es también una herramienta de navegación teórica.

La inclusión como contra-espacio epistemológico

Una de las características epistemológicas más relevantes de la educación inclusiva es su carácter micropolítico,—interesado por examinar cómo determinados cuerpos de conocimiento establecen alianzas imperceptibles con la desigualdad—, esto, la describe como un proyecto de conocimiento en resistencia. Un espacio contra-epistemológico construye saberes que alteran la realidad, encarna una fuerza heurístico-política que subvierte las convenciones establecidas en lo institucional y en lo alternativo. Por esta razón, prefiero concebir la inclusión como un movimiento alterativo de las múltiples estructuras constitutivas de los sistemas-mundo. Otra singularidad que entraña la construcción de su proyecto de conocimiento, deviene en la emergencia de un nuevo estilo de subjetividad y afectividad. La inclusión, que se funda en la tesis once de Feuerbach, es un signo que no solo moviliza la frontera del conocimiento, formando un umbral de transformaciones, sino también, entendimientos complejos e imaginaciones desafiantes acerca de la construcción del mundo

contemporáneo. La inclusión no es una práctica de asimilación a lo mismo que genera situaciones diferenciales de exclusión, opresión y dominación, sino, un poderoso mecanismo de reconfiguración del mundo, una heurística transposicional del conocimiento y una forma de intervención política. Describe un dominio multifuncional y multiexpresivo. La epistemología de la educación inclusiva es una forma constructiva estrechamente vinculada a lo político. Lo político de esta, asume el deseo por la transformación, mientras que, lo propiamente epistemológico es, en cierta medida, la configuración de cambios creativos y arquitecturas alterativas del pensamiento. Es una empresa epistémico-política que se ubica más allá de lo crítico y lo post-crítico.

La epistemología de la educación inclusiva no es una construcción eminentemente especulativa, se encuentra íntimamente imbricada con lo política de esta. Tiene como propósito no solo la reconocimiento de su campo de saberes, sino más bien, la transposición, mutación y alteración de los fundamentos de la teoría educativa contemporánea. Proporciona nuevos ámbitos de visión y nuevos instrumentos conceptuales, asume la insistencia por la creación de conceptos que permitan leer el presente, fomentando un examen multidimensional complejo acerca de las prácticas y los problemas sociales y educativos que restringen la emergencia de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social. Heurísticamente, la educación inclusiva es un complejo umbral de transformación del conocimiento. Una de sus razones de ser, radica en cierta medida, en la lucha contra las formas de injusticias que atraviesan relacional y de forma multinivel a amplios colectivos de la sociedad y cómo estas formas de freno al desarrollo humano generan singulares repercusiones regenerativas en la trama escolar. De esta forma, concebir la educación inclusiva como proyecto intelectual sugiere reconocer que estamos en presencia de un proyecto de conocimiento de base amplia que alberga un ensamblaje dinámico que

no posee una definición definitiva. Su núcleo analítico es configurado por un conjunto de preocupaciones e intereses interdependientes, esto, permite afirmar que, es un terreno atravesado de forma multiaxial por diversos proyectos de conocimiento. Cuando la inclusión es empleada como forma de justicia social y educativa, nos enfrentamos a la construcción de una praxis crítica.

La inclusión constituye una nueva categoría de análisis aplicado a un conjunto de diversas prácticas, formas de análisis, decisiones y dispositivos de intervención política, modos de exploración metodológicas, formaciones conceptuales, etc. Estudiamos un cuerpo de conocimiento en permanente movimiento —principal condición de producción del campo—, operación que sigue la lógica expuesta por Zemelman (1989), «dada-dándose-por dar». Sin embargo, los contornos generales de la educación inclusiva nunca han sido bien delimitados. Uno de sus aspectos definicionales consiste, en afirmar que, es una teoría sin disciplina, una operación post-disciplinaria. Mientras que, uno de sus problemas definicionales de mayor alcance se reduce a la baja intensidad de su índice de singularidad, esto es, académicos, investigadores, trabajadores de la política pública y profesionales de la educación, creen saber qué es la inclusión, al tiempo que son incapaces de explicarla en su profundidad, o bien, muchos creen conocerla, pero encuentran obstáculos para definirla. Sumado a ello, la conceptualización que efectúan refleja un significativo drásticamente diferente, esto nos permite atender que diversos grupos poseen explicaciones diferentes para aproximarse al fenómeno. Hablamos entonces de la inclusión como una metáfora. Otro problema definicional del campo reside en la ausencia de reglas analítico-metodológicas claras producto del encubrimiento de su sustancia y modos de existencia. La atención a sus modos de legitimación es crucial, puesto que, fomenta las interconexiones en zigzag entre lo que realmente cuenta como parte de su centro epistémico auténtico y los mecanismos de transformación de sus formas definicionales y

condicionales del campo y del propio concepto —sintagma heurístico—. La educación inclusiva enfrenta complejos dilemas de definición. Mi interés investigador por las definiciones¹³ del campo es un punto de partida en el análisis, nunca uno de cierre, inaugura nuevos puntos de focalización analítica, en parte, porque las ideas de un campo nunca se terminan, más bien, germinan sistemáticamente.

La interrogante por las condiciones que definen la naturaleza y los modos de existencia de la inclusión como *proyecto de conocimiento en resistencia*, es crucial para situarnos en la naturaleza de su dominio epistemológico. Se convierte así, en un intensificador del pensamiento, en una singular praxis política y en un dispositivo de alteración de la vida social y escolar, en tanto umbral de transformación del mundo posee la capacidad de crear dispositivos de subjetividad singularizante¹⁴. Afirmación que nos conduce a reconocer que la política ontología de la inclusión asume un carácter de lo menor, es decir, de las múltiples singularidades.

Al significar la educación inclusiva como un proyecto de conocimiento en resistencia, se convierte un *contra-espacio epistemológico*, devenido en la configuración de un plan para imaginar la educación y el devenir social de un modo completamente alterativo y diferente a lo conocido. La inclusión es siempre sinónimo de entendimientos complejos, es también un compromiso político deliberado y un conjunto de pasiones éticas y estéticas, una cartografía del presente. ¿Qué sugiere este singular modo de cartografización? La inclusión es el efecto de una transformación total. ¿La inclusión está fuera de la educación, es educación, o bien, opera sobre ella? Si bien, es esencialmente educativa, no se limita a esta regionalización, ya que no se reduce exclusivamente al trabajo del educador —es sustantivo a su labor, permite recuperar el sentido intrínseco de esta—, la inclusión se encuentra en todas partes.

13 No han de entenderse como prácticas iterativas cuyo objetivo es que fijen su política de intelectualidad. En el caso de la inclusión, es algo que se encuentra en permanente movimiento. Un campo inquieto e inacabado.

14 Eje clave en la política ontológica de la inclusión.

Incluso se despliega en campos que no tiene relación directa con la educación por relacionamiento extradisciplinar. Es algo que no se limita a lo que uno puede encontrar en los libros o en las estructuras institucionales de formación. La inclusión desempeña un papel crucial en la organización del mundo —más bien en la construcción de otros mundos—, de la cultura y de la vida política, etc. La inclusión está en todas partes. Traza un itinerario político específico en la conformación del mundo, es un espacio de complejas tensiones y tránsitos de carácter nomadistas y diaspóricos. La inclusión es un mecanismo de lectura del presente marcado por la política, es, a su vez, esfuerzo por pensar una nueva subjetividad capaz de convivir con las continuas transformaciones. Es una estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, así como, es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Si bien, gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica, el deseo por la justicia social y la transformación progresiva, es una de las principales manifestaciones de la conciencia ética que funda el campo de lucha de la inclusión. La inclusión es un campo que opera por transposición de diferentes objetos, métodos, conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, territorios, proyectos de conocimientos, etc. Asume una forma novedosa para imaginar de un modo diferente sus formas de producción del conocimiento. Es una fuerza epistemológica subversiva, un itinerario que favorece la heterogénesis, la complejidad y la multiplicidad.

¿Nomadismo epistemológico? Las formas de producción del conocimiento siempre son complejos mecanismos de intervención-creación-alteración, no se reducen a meras cuestiones especulativas en el contexto de la educación inclusiva. Forjan una manera novedosa de

concebir la producción de conocimiento, su objeto no procede por vía normativa, es un dispositivo que desborda y cuestiona los saberes y formas interpretativas legitimadas, su forma epistemológica opera por fuera del código ontológico absoluto, estratégicamente deviene en un cómo-sí, cuya articulación eminentemente de carácter heterogénesis.

La inclusión articula un conjunto de profundas transformaciones que alteran las estructuras intelectuales, éticas y políticas que regulan a la educación y la trama democrática y ciudadana. Heurísticamente, es un campo de profundos intereses teóricos, políticos y éticos. Rescata la noción de singularidades múltiples —categoría que impacta en lo teórico y en lo político; redefine el espacio cultural, social y educativo—. Hasta aquí, los sujetos de la inclusión son los otros de la modernidad justificando la presencia de un conjunto de binarismos clásicos. Mientras que, al ser concebida como un espacio de contra-discursos y contra-subjetividades, lleva al sujeto —indistintamente de sus formas categoriales— a una etapa superior de realización, coherente con las formas del post-humanismo. Su dominio epistemológico se arma y desarma permanentemente. De este modo, se propone «moderar la voz teórica dentro de nosotros y de intentar ocuparnos de nuestra situación histórica de un modo diferente» (Braidotti, 2004, p. 113). Este énfasis de creatividad «hace que se produzca un viraje del lenguaje teórico a la producción de cartografías y figuraciones o ficciones políticas» (Ávila, 2014, p.174). La inclusión al encontrarse presente en todos lados, ha de arraigarse a eventos de la vida real y, por extensión, asumir el deseo crítico de justicia social y transformación progresiva, reinventando las manifestaciones de nuestra conciencia ética.

Al afirmar que la educación inclusiva posee una compleja naturaleza alterativa, refiero a un conjunto de representaciones afirmativas de tipo creativa y dislocadora, es decir, una forma no-reproductora de lo mismo (Braidotti, 2004), opuestas a las figuraciones de las alternativas que trabajan bajo una lógica de reiteración de una posición. Lo alterativo no logra ser capturado por la hegemonía y la reproducción.

Es en esto, donde se inscribe parte de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva, concebido como un sistema de relocalización estratégica, es decir, un desplazamiento que da paso a la creación, operación que implica transformación y creación de nuevos espacios, la inclusión nunca es un mero sistema de imaginación proyectiva. Su dominio puede ser lecturado en términos de un espacio multi-estratificado inscrito en un afuera dinámico. La educación inclusiva como área o regionalización de estudio proporciona un conjunto de prototípicos radicales es una forma epistemológica que actúa por rearticulación de campos atravesados por lo 'post-', específicamente, devela una operación de vuelco de cada una de las teorías post-críticas que en ella confluye. Es muy común, tender a pensar que, la educación inclusiva es un signo post-crítico. Si bien, hasta cierto punto lo es. Ciertamente, su objeto teórico, empírico y de análisis se informa a partir de cada una de estas teorías —en adelante, legados y memorias epistemológicas—, su campo de constructividad y regulación cognitiva se construye más allá de estas. Nuevamente, retorna la insistencia constructiva del campo por la *exterioridad del trabajo teórico*. La construcción epistemológica que planteo sobre educación inclusiva recurre al amplio *corpus* de conocimientos situados, en su mayoría, legado por las epistemologías sub-alternas —comparte con ellas, un conjunto de premisas meta-metodológicas—, muchas de ellas, campos de confluencia relevantes en la configuración de su conocimiento; trasciende sus planteamientos, los redobra creando algo completamente nuevo. La educación inclusiva no es una teoría post-crítica, es algo que se encuentra más allá de este concepto; es otra de las ideas que confirma que, la producción del conocimiento de la educación inclusiva opera en la exterioridad del trabajo teórico. Al confundir lo especial con lo inclusivo nos estamos enfrentando a una singular forma de monocultivo mental. La educación especial es una forma de la inclusión, lo inclusivo no es necesariamente una forma de lo especial, es un fenómeno de mayor transgresión.

La educación inclusiva, en tanto regionalización epistémica toma distancia de métodos y disciplinas académicas tradicionales, actúa por diáspora y des-vinculación, es una lucha por captar el presente —filosofía del exterior—. Construye una nueva modalidad de codificación, una nueva composición afirmativa de subjetividades, cuya capacidad relacional no se encuentra confinada dentro de los modelos que ejercen dictaduras epistémicas y ontológicas. Producto del éxodo que fomenta su emergencia, sus fuerzas constructivas se encuentran permanentemente en desterritorialización y reterritorialización, sus formas heurísticas proceden por modos afirmativos y no por vía de reactividad en la producción de conocimiento —fórmula *mainstream*—. Es un campo de irremediables y permanentes aperturas. Es un dispositivo de naturaleza multicapa y dinámica, es un saber que actúa en sujetos encarnados, relacionales y afectivos. El singular estilo de transformación al cual nos conduce la inclusión nos enfrenta a la construcción de una nueva práctica ética, poniendo en duda los tiempos, las intenciones y las velocidades de los mecanismos de producción del conocimiento. La figuración que impone la praxis ética de este movimiento nos conduce a una responsabilidad colectiva por interconexión entre cada uno de los sistemas-mundo. Traza un doble vínculo entre las fuerzas de transformación y la construcción de una nueva praxis ética.

Crítica cultural y educación inclusiva

Pensar una delimitación posible para el sintagma ‘crítica cultural’, alejado de un *corpus* de restricciones definicionales canónicas, es una empresa francamente espinosa, especialmente, por el conjunto de hibridaciones que en ella confluyen. Para Richard (s.f.), la crítica cultural no responde a un método o un programa científico en particular, al articular un territorio móvil e inacabado en los intersticios de diversos proyectos de conocimiento, conceptos, teorías, etc., acontece en la entridad de lo estético, lo político, lo ideológico y lo cultural (Richard, s.f., p. 1). Su genealogía puede ser descrita como una espacialidad

multi-localizada mediante la performatividad de lo rearticulatorio, describe un territorio compuesto por enredos genealógicos de diversas magnitudes. Por su parte, Arfuch (2008) define

[...] la crítica cultural subrayando su “posición de intermedio” que bordea “varios campos disciplinares (la filosofía, la semiótica, las teorías del discurso, la crítica literaria, la estética, la sociología, la antropología, el psicoanálisis)” y que habilita los tránsitos, la valoración de lo intersticial, de lo que resiste al encerramiento en un área restringida del saber y por ende a la autoridad de un dominio específico” (Arfuch, 2008). Efectivamente, la crítica cultural entra y sale de los campos de saberes legitimados por las jerarquías académicas, para abordar los trazados irregulares de diversas coyunturas significantes –estéticas, políticas, sociales, culturales– que requieren de conceptualizaciones móviles y heterogéneas (Arfuch, 2008; citado en Richard, s.f., p. 2).

Los debates que confluyen en el centro crítico de la educación inclusiva comparten la pregunta por las posibilidades de la crítica en tanto sistema de desestabilización de lo dado. Coincide con las características del movimiento como condición de producción heurística, en cuanto fuerza que actúa en lo *dado-dándose-por-dar*. La crítica cultural es un vector de imaginación político-epistémica al trazar un horizonte emancipador y asumir el deseo crítico de otra cosa. La insistencia por entender lo inclusivo como mutación de lo especial es, sin duda, un factor restrictivo en la comprensión del objeto y del horizonte de posibilidades de la educación inclusiva. Si bien, lo especial es una forma de inclusión, lo inclusivo no es una forma de lo especial, es algo mucho más abarcativo y transformador. Mi interés investigador no asume el significativo de la inclusión como un problema invariante, más bien lo percibe como un fenómeno complejo y abierto, sujeto a determinaciones históricas. Es algo que produce acontecimientos, que altera las estructuras regulativas de los sistemas-mundo, es una forma de criticismo a las políticas de investigación desarrolladas por los discursos del margen, las formas de producción del conocimiento

desde los intersticios, etc. El fallo fundacional de concebir lo inclusivo como forma mutativa o transposición de lo especial, conduce a la operación imperceptible —legitimada por el *mainstream* pedagógico— de transformismo o travestismo epistémico, dando cuenta de la nula transitividad paradigmática entre ambas regionalizaciones, y, con ello, aclarar el índice de singularidad de cada campo. Si bien, lo inclusivo mantiene una relación hipónima con lo especial, específicamente, lo contiene por giro rearticulador, esta, es una fuerza heurística que atraviesa y alberga todos los campos de las Ciencias de la Educación, actúa en términos de paroxia, un alter ego de ella misma, permitiendo recuperar el sentido más intrínseco del quehacer educativo. La inclusión es, además, una fuerza que esculpe la realidad y moviliza nuevos estados de conciencia, subjetividad, crea otro *ethos*, produce otras formas de deseos, pasiones y afectividades. La investigación sobre educación inclusiva trabaja para concientizar sus productos de investigación estructurados a partir de la subordinación del significante de la educación especial. Frente a ello, considero relevante recuperar la idea que propongo acerca de la caída del significante y la muerte de la dictadura de este.

El legado de la crítica cultural es clave en la reconocimiento de la fuerza heurística de la educación inclusiva, es a su vez, «una pregunta que busca examinar al mismo tiempo las transformaciones que se han producido en el ámbito del saber y de las prácticas intelectuales» (López, 2016, p.2). Es también, un dispositivo que «busca interrogar y cuestionar incansablemente las máquinas representacionales que organizan y normalizan el cuerpo de saberes» (López, 2016, p.3) que delimitan los contornos generales de la educación inclusiva. Asume la búsqueda de categorías que permitan ensamblar una trama argumental mucho más amplia y subversiva en torno sus objetivos de lucha. La crítica cultural es un territorio interseccional nómada que opera mediante una figuración zigzag cuya función consiste en «descentrar los cánones y ampliar los *corpus* que la cultura humanística

mantenía estrechamente vigilados bajo el régimen de la distinción» (Richard 2013, p.138). La crítica cultural que asume este campo de investigación es una crítica de oposición-transformacional creativa, su fuerza devela un problema eminentemente político. La crítica cultural coincide con el campo epistemológico de la inclusión al forjar un terreno (tras)relacional por mutación/transposición, cuya articulación deviene en un

[...] diálogo productivo y vital con diversas tradiciones de pensamiento y el modo en que ese diálogo diagrama, determina y conmueve las especificidades de los campos intelectuales. En ese sentido, la crítica cultural demanda, sobre todo, un contacto entre disciplinas (historia, sociología, artes visuales, literatura, cine, nuevos medios) y tradiciones teóricas, permitiendo abrir en ellas todo lo que en su tradición impide “las mutaciones, los engendros, la monstruosidad, la metamorfosis” (Valderrama y De Mussy, 2010, p. 31).

La acción copulativa que traza la imbricación entre educación inclusiva y crítica cultural reside en la configuración de un acto y un deseo crítico que promociona un nuevo escenario de mundos de posibles, acción clave en la comprensión teórico-política de lo inclusivo, imagina nuevas perspectivas de pensamiento y ensaya otras claves de interpretación de los ámbitos de problematización del presente. ¿Qué relaciones entre lo cultural y lo político acontecen en el terreno de estudio de la educación inclusiva?

La teoría de la educación inclusiva como práctica libradora y mecanismo de intervención-alterativo

Para bell hooks, la teoría posee un enorme potencial de sanación y curación, posibilita la creación de nuevas respuestas a problemas que atraviesan al sujeto en su trayectoria y biografización. Mayoritariamente, la teoría opera en desconexión con la práctica.

La teoría siempre se encuentra al servicio de un acto que opera a través de un doble vínculo, esto, por comprensión de lo que cada sujeto vive y de lo que acontece en la singularidad de su contexto de acción, fomentando el develamiento de esos aspectos enigmáticos. Bajo ningún punto de vista, se convierte en un fetiche académico o en una política de figuración académica que únicamente nos sirve para circular apaciblemente en las estructuras académicas vaciadas y viciadas de contenido. En muchas ocasiones, el compromiso con la teoría deviene en una singularizante forma de producción de uno mismo. La teoría no es otra cosa que la elaboración de respuestas complejas y entendimientos audaces al campo de problematización que uno habita e interactúa cotidianamente. La teoría es siempre una forma de producción de sentidos a lo que uno vive. La teoría es una singular forma de escritura y de producción de sí. Tal como sugiere Hall (2010), la teoría comprende las tensiones del mundo, configura una singular praxis política, no es un fin de sí misma. La producción teórica de la educación inclusiva trabaja a favor de un contextualismo epistémico singularizante, a pesar de que este fenómeno se configure en la exterioridad del trabajo teórico, forma un espacio analítico propio. El contextualismo epistemológico al que aludo devela un complejo entramado de articulaciones que imponen una operatoria relacional y un espacio de intensos intereses heurísticos, políticos y éticos.

La naturaleza de su teorización trabaja en contra del totalitarismo epistemológico caracterizado por la imposición de un conjunto de verdades sobre otras, razón por la cual, la construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera bajo la metáfora propuesta por Hall (2010) de *sin garantías*, es decir, es una operación que no se cierra fácilmente, ni tampoco acepta cualquier cosa. Es algo que opera en la articulación, afectado un singular contexto y del que emerge un corpus de contingencias.

La inclusión no es solo un campo de producción de nuevos ángulos de visión, sino también, es una poderosa forma de relacionamiento que inaugura, a su vez, un singular posicionamiento impulsado

por la transformación de ambas fuerzas. Por ello, prefiero concebir la fuerza que habita en el tropo político denominado inclusión en tanto sistema de relación-transformación. Es un complejo proceso de pensar el mundo con todos los procesos que involucra la construcción del saber, se resiste —y por ello desbordan— a sus mecanismos de disciplinamiento, su propósito consiste en crear algo completamente diferente.

La teorización que propongo sobre educación inclusiva es intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos atravesados por el significante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia. El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción autorrecuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no solo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien, un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega hooks (2019), «la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función solo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin» (p. 12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas.

Uno de los principales problemas que observo en los trabajos, reportes de investigación y libros publicados bajo la denominación de «teoría de la educación inclusiva», enfrentan un dilema de definición consustancial, esto es, la posesión de un término no es

condición para que la teoría y su praxis emerjan. Mucha de la teoría de la educación inclusiva —refiero especialmente a la que opera en la denominada estructura de conocimiento falsificada— opera sin saberposeer el término, solo hace un uso inflacionario del propio concepto. Generalmente, cuando imparto algún curso, seminario o conferencia, e intento hacer ver al público que al hablar de educación inclusiva, solo estamos hablando de simplemente de lo más finito de la propia educación, es este efecto de *alter ego epistémico* el que nos invita a vivir en torno a los principios de la inclusión, sin tener que mencionar este calificativo constantemente. Es esto último, lo que organiza parte de la praxis crítica de la que hablo en algunas secciones de este trabajo. Sin duda, la teoría es un modo de proyección de formas interpretativas no-fijas e intensamente creativas. Hacer teoría sobre inclusión implica la creación de hábitos de existencia y vivencia que encarnen la acción, es una forma de compromiso con la lucha por la reinvencción del mundo desde otros lugares.

Su naturaleza performativa, acontecimental y alterativa comprende el uso de la teoría en términos de intervención, es decir, de aplicación creativa, inquieta y que desafía el *statu quo* y las formas canónicas que delimitan los entendimientos generales sobre su función heurística, política y semiótica. La teoría de la educación inclusiva no solo produce nuevos conocimientos, sino que, poderosos ángulos de visión —estrategia analítica—, alterativamente, es un mecanismo que por fuerza el pensamiento, persigue la des-institucionalización de sus formas comprensivas, marcos de valores, figuraciones, prácticas, formas de sentir, dispositivos de semiotización, entre otras. La teoría es siempre una forma de enunciar y escuchar diversos problemas, lo que en la singularidad del territorio significado como educación inclusiva opera bajo la forma de exterioridad del trabajo teórico, es decir, escucha, enuncia, piensa y problematiza sus diversos ejes de tematización más allá de sus clásicos dominios de configuración heurística. La práctica teórica de la educación inclusiva es

siempre (tras)relacional, intensamente creativa y de reconfiguración permanente, cuyo resultado nunca se encuentra acabado, es esto, lo que hace que sea algo en permanente movimiento. Es un territorio inquieto, un espacio de contra-enunciación, un comentario performativo y una forma de transformación de las vidas y sus cadenas de significantes y equivalencias. Es una forma de imaginación del futuro.

¿Qué nos debe recordar la inclusión? Equívocamente, insiste en un efecto propio de su estructura de conocimiento superficial, que descuida la obligación social real de la inclusión, al insistir en la construcción de un mundo donde todos se encuentren juntos, impone una figuración de diversidad como ideal de asimilación, forjando un proyecto político y de conocimiento cómplice con las fuerzas de opresión y dominación —asimilación—. Hasta aquí, adopta una estrategia de reproducción imperceptible sobre un *corpus* de esencialismos-individualismos que vertebran su política intelectual. En efecto, la inclusión es un poderoso mandato político y relacional del cual todos formamos parte, a través de una perspectiva de singularidad singularizante, debe ofrecernos un examen más allá de la raza, la desigualdad, la discriminación silenciada, la violencia estructural, etc. El problema no es cómo liberarnos de dichas patologías, sino de constituirnos en vigilantes críticos de tales representaciones. En este punto, la enseñanza de la educación inclusiva adquiere un énfasis particular, especialmente, acerca de condiciones de enunciación y escuchabilidad sobre aquello que se nos dice y cómo respondemos a lo que se nos dice. La enseñanza de la teoría de la educación inclusiva requiere de un singular plan de alfabetización. Tal como indica hooks (2019), la clave en la materialización de la libertad y la transformación reside en la cristalización de movimientos de alfabetización crítica cuya praxis indague en las imbricaciones de sus cadenas de significantes permitiéndoles legibilizar sus medios de lectura e interpretación. La alfabetización requerida por la educación inclusiva y sus practicantes, determina cómo vemos lo que vemos, cómo interpretamos lo que oímos, intentando develar lo que

cada una de estas formas significa para nuestras vidas. Vista así, la alfabetización es un poderoso dispositivo de descolonización mental, que tiene como propósito develar y subvertir los neoconservadurismos analíticos que condicionan su trama de desarrollo, se interesa por crear representaciones nuevas y emocionantes para experimentar y ver el mundo de otra manera.

¿Qué hace la inclusión para reafirmarse-a-sí-misma? Esencialmente, sus medios de reafirmación emergen por vía de la creación de un espacio *contra*-discursivo, *contra*-epistemológico y *contra*-político. La preposición «contra-» ha de entenderse como una estrategia de insurrección que no solo trabaja en «contra-» del *corpus* de enunciaciones y figuraciones epistemológicas legitimadas e instituidas para pensar su campo de trabajo, más bien, persigue el deseo desestabilizante de sus formas discursivas, metodológicas y epistémicas. Lo «contra-» actúa como un sistema de reconocimiento, un punto de eyección hacia otras lógicas y sistemas de razonamientos, es un punto de quiebre, una fractura al pensamiento, una posibilidad tropológico-acontecimental, cuya fuerza posee la capacidad de girar las cosas hacia otras comprensiones. Actúa en términos de un vector y espacialidad de agenciamiento, heurística, política y ética.

La inclusión es la síntesis de la historia de la consciencia y a su vez una poderosa praxis crítica. La interrogante por el singular estilo de praxis crítica que traza, nos invita a explorar de cerca el tipo de militancia crítica de la que surge esta noción. Generalmente, los dilemas sobre lo político en lo inclusivo tienden a imbricarse y travestirse con la política¹⁵ —énfasis analítico arbitrario en códigos de ordenación por sobre el conjunto de coordenadas de lo político, es decir, aquello que genera el conflicto—. En este sentido, lo político de la inclusión escapa de las formas discursivas de la denuncia por la igualdad, la equidad, la injusticia, etc., no las niega, más bien, observa la necesidad de un

15 Refiere al aparataje institucional.

conjunto de agenciamientos ideológicos, semióticos y discursivos que inscriben su lucha más allá del argumento de lo que ha de ser alcanzado, asumiendo el ideal de la inclusión, la esperanza social, la *espaceidad*¹⁶, la justicia social, las coordenadas de alteridad, la responsabilidad-con-el-otro, la equidad, la igualdad como *condición de las cosas*, un horizonte de realidad.

La teoría de la educación inclusiva que propongo se convierte en un mecanismo de irrupción en el orden simbólico cuyo objeto se vuelve un territorio en disputa, su trama argumentativa deviene en un *horizonte insuperable*. La inclusión es una singular forma de agenciamiento, un proyecto de conocimiento en resistencia, una estrategia analítica que produce nuevos conocimientos y ángulos de visión y una praxis crítica que cristaliza un horizonte insuperable, desafiándonos para imaginar otras formas de existencias, subjetividades, gobiernos, educación, etc. Otro aspecto significativo que actúa como un punto de fuga en mi teorización, comprende que la fuerza alterativa que habita en los conceptos de igualdad e inclusión devela una singular fuerza afectiva e imaginativa de carácter audaz para que diferentes colectividades moleculares de personas trasciendan sus posibilidades de subalternidad. La inclusión es siempre una fuerza de cambio, es una poderosa respuesta política intervencionista en los sistemas-mundo. Políticamente, esta necesita de la otredad para generar algo en el entramado del mundo contemporáneo, y con ello, resistir a los efectos de los diversos capitalismoos que atraviesan la trama educativa. Continuar pensando que la inclusión es una sinonimia o una extensión lineal de lo especial, es un craso error que conduce a una elaboración teórica de lo obvio, lo arbitrario y lo liberal.

En mi trabajo teórico existen dos nociones que se inscriben en la exterioridad del trabajo teórico, estas son *alteratividad* y *heterotópica*. La primera recupera la fuerza performativa de la inclusión, persiguiendo

¹⁶ Concepto creado por el autor de este trabajo. Refiere a singulares procesos de configuración de un espacio pedagógico de alterización y hospitalidad.

la alteración de lo cotidiano significado como alternativo —que a la fecha ratifica un carácter de hegemonía—, mientras que, lo heterotópico alude a un espacio compuesto de elementos heterogéneos. La inclusión necesita convertirse en un utopismo dinámico, en una máquina de producción de la sociedad. Esto es lo que hace que lo inclusivo no sea subsumido a lo especial. Particularmente, lo especial impone una única forma de focalización restrictiva y normativa del fenómeno, mientras que la inclusión al ratificar un dominio descentrado, abierto y multiaxial, convergen una amplia gama de perspectivas heterogéneas —no se ajusta a un único lenguaje, ni experiencia— el carácter nomadista y diaspórico que su objeto fomenta la comprensión de diversas hebras o enredos genealógicos devenidos en diversas formas de pensar el sentido y alcance de lo inclusivo. Los territorios de lo inclusivo se caracterizan por la confluencia de diversas formas de pensar, en una multiplicidad de pensamiento, es un espacio analítico en el que tienen lugar diversas epistemologías, diversos esquemas conceptuales, geografías de la razón, etc.

La comprensión epistemológica que he venido construyendo es un intento por promover una elaboración más refinada sobre la especificidad y el índice de singularidad de la educación inclusiva. Lo nuevo de esta, reside en un sistema que actúa en oposición a sus marcos de sustentación tradicionales, imbricados por abducción mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial. Mi interés investigador se propone abrir el campo de conocimiento y la práctica social y cultural fundamental de diversas maneras. En esta epistemología lo crítico es asumido como una actitud epistémica empleada para interrogar los límites y contornos generales de la regionalización —siempre en movimiento— significada como educación inclusiva. Otro aspecto significativo en esta elaboración epistemológica, consiste en reconocer que lo académico es insuficiente para hacer inclusión, es un particular vector ético en la formación del conocimiento, es algo que acontece más allá de lo académico. Ello

vuelve a confirmar una de sus principales demandas genealógicas: la necesidad de encontrar un vocabulario y un espacio de enunciación propio. También es un espacio que promueve discusiones complejas acerca de lo que no siempre puede ser discutido en el encuentro e interacción con diversos campos del conocimiento. Es esto lo que hace que sea un territorio en permanente des- y re-territorialización, cuyos ensamblajes desbordan las figuraciones institucionalizadas por diversos campos del saber. No se trata de mezclar todo con todo, sino que, su heurística trabaja en el viaje, en el nomadismo y en el diasporismo, develando la convivencia por rearticulación y redoblamiento de diversos aportes.

La teoría de la educación inclusiva en el mundo contemporáneo describe una función que:

1. Instauro nuevos mecanismos de relacionamiento social, afectivo y subjetivo.
2. Constituye un mecanismo de análisis de la sensibilidad y del dinamismo psicosocial del poder.
3. Estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis.
4. Es un poderoso «tropos» de imaginación epistémica y política para desafiar al mundo y a los procesos educativos.
5. La inclusión como método asume el potencial transformador de la redistribución.
6. Se propone ofrecer formas para entender como la opresión, la dominación, la exclusión, el racismo afectan al mundo infra-psíquico y la subjetividad de las personas.
7. Es un dispositivo de conexión de variadas preocupaciones, intereses y proyectos políticos e intelectuales contemporáneos radicales.
8. Es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

9. Es una praxis crítica que moviliza la frontera, es un signo que moviliza la acción educativa de y para la transformación y la alteración de las estructuras del sistema mundo.

Al concebir la inclusión como una estrategia de intervención audaz que desafía a la educación global y al imaginar de un modo diferente la construcción de otro mundo de posibles, su construcción teórica y praxis política exige que sus usuarios y productores asuman un rol de agente de interpelación, cuyos «hábitos de existencia y vivencia deban encarnar la acción, la teorización o el compromiso» (hooks, 2019, p. 15) con sus principales objetivos de lucha, convirtiéndose en practicantes informados e interpelados por un conjunto de interacciones de la micropráctica, la que a su vez, ofrece poderosas formas de interpretación y comunicación de una amplia variedad de formas de frenos al autodesarrollo. Una porción significativa de los modos de producción de la teoría de la educación inclusiva que propongo, procede del conjunto de micro-interacciones acontecimentales que tienen lugar en la micropraxis, develando que la producción de teoría en este campo es compleja, no solo porque cruza todos los ámbitos del desarrollo humano, sino, porque recicla y descoloniza una amplia variedad de recursos analíticos, políticos, éticos y metodológicos que tienden a superponerse arbitrariamente como parte de una figuración reduccionista sobre el sentido y alcance de esta, cristalizando una praxis colectiva singularizante. La teoría de la educación inclusiva configura un *umbral de transformación*, cuya política intelectual actúe hacia la imaginación de otros discursos y prácticas.

CONCLUSIONES: LO MENOR EN ACCIÓN

Lo menor recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad. Pedagogías de lo menor no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario —concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización—, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria —lo establecido—. Es, signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una forma pedagógica que se abre a otras formas de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa. Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente *político*, que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en zigzag, configurando un espacio otro, algo fuera-de-serie, una singularidad membránica que transforma fronteras.

Pedagogías de lo menor es un espacio de transposición de lo individual —advertencia freudiana de producción de seres en masas, sujetos homogéneos, etc.— a lo singular —captura de lo inextricablemente humano, aquello que libera al ser de las ataduras de lo abyecto, de la ideología de la normalidad, del individualismo metodológico, de la neutralización y la cosificación de su identidad—. En este particular, emerge el valor colectivo del propio concepto, resituando el universo conceptual de la educación inclusiva en el centro crítico de la multiplicidad, es decir, aquello que no se cierra fácilmente, que opera por redoblamiento, es un dispositivo de enunciación colectiva singularizante. Pedagogías de lo menor es un poderoso tropo político-

ético y un dispositivo de producción de subjetividades singularizantes, fomenta la emergencia de una concepción y praxis que deforma los modos canónicos de concebir las formas pedagógicas, es una zona de agitación y dispersión. Trabaja en la emergencia de otra gramática pedagógica, es un contra-espacio epistémico y político, una forma revolucionaria. Resumiendo, pedagogías de lo menor, pueden ser desconocidos modos de subjetividad singularizante construidas en espacios hegemónicos por agentes de la revolución molecular, sus operatorias acontecen en el movimiento de des-territorialización y re-territorialización múltiple, es una estrategia de imbricación e interpenetración de lo singular con lo político devenido en la construcción de un espacio alterativo fuera-de-serie. En tanto forma imaginativa y entendimiento complejo emerge como un ejercicio de dislocación instaurado dentro de un espacio mayoritario y hegemónico. Pedagogías de lo menor entrañan una compleja imbricación ontológica y política. Hablamos así, no solo de una ontología de lo menor, sino también, una espacialización pedagógica y política de lo menor. Es una fuerza que performa el tiempo, los espacios, las pasiones, las afectividades y los pensamientos. Es un vector altamente creativo. Pedagogías de lo menor subvierte el problema ontológico, político y estético de la enseñanza y sus formas condicionales requeridas por la educación inclusiva.

La espacialidad pedagógica y política que construyen las pedagogías de lo menor —zona de potencia creativa¹⁷— se encuentra en permanente devenir, es algo que es tallado por la fuerza del acontecimiento. Lo menor es una figuración de intensidad creativa y poderosa forma de intervención política. Es una unidad relacional que toma la forma de circunstancias y figuraciones de trascendencia abstracta. Tal como afirma Núñez (2010), es un movimiento de minorización que inaugura «un pliegue que altera nuestras sociedades y modos de pensar: los modos de vida. Es a través de la formulación de una ontología menor como

17 Corresponde a un peculiar modo de resistencia en el trabajo epistemológico de la educación inclusiva.

sistema abierto, inmanente y unívoco, como Deleuze nos conduce inmediatamente a la ontología política y a la ontología estética» (p. 47). La política ontológica de la educación inclusiva rechaza cualquier forma de fijación de la esencia y de figuras predeterminadas como sucede a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial devenida en travestización de sus contornos teóricos y metodológicos, reafirmando una política discursivamente liberal, gobernada soberanamente por un *corpus* de esencialismos-individualismos que operan estratégicamente en la enunciación y escuchabilidad del campo. En contraposición ontológica, la concepción del ser legitimado a la luz de la autenticidad del dominio se encuentra estrechamente «apegada a las circunstancias, a las potencias y a las minorías, como minoría es el pensar activo mismo. Y todo ello porque deviene estética, es decir, porque deja de encargarse de lo que está fuera de todo espacio y tiempo y se ve inmiscuida con el pensar y el alterar creativamente los espacios y los tiempos mismos» (Núñez, 2010, p. 48). La inclusión es una figuración creativa de lo nuevo que recompone la potencia del ser.

La educación inclusiva establece un nuevo código ontológico abierto que emerge de la comprensión de las circunstancias —contextual, relacional y micropráctico— y no de las esencias, el sujeto o mejor dicho, la multiplicidad de sujetos que emergen de ella, no son figuraciones previamente determinadas, es un ser en permanente invención. «Del mismo modo, como “*menor*” ya nombra siempre, independientemente, pero indisociablemente unida a la política, una potencia propia de la filosofía para crear modos de vida al margen de los poderes» (Núñez, 2010, p. 48). ¿A qué movimiento ontológico nos conduce lo menor? A una trama de relaciones que activan la proliferación de singulares modos de *subjetividad crítica* y *afectividades heterológicas*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, I. (2014). El nomadismo filosófico de Rosi Braidotti: una alternativa materialista a la metafísica de la presencia. *Tabula Rasa*, núm. 21, pp. 167-184.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Editorial enviñón editores.
- Hooks, B. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- López, P. (2016). Mutaciones y contagios: La crítica cultural en Chile. *Intervenciones en estudios culturales*, vol. 2, núm. 3, 89-97.
- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Palaisi, M. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómada como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.
- Richard, N. (s.f.) Crítica cultural. Recuperado el día 12 de mayo de 2020 de: <http://centronacionaldearte.cl/glosario/critica-cultural/>
- Richard, N. (2013). *Crítica y política*. Santiago: Palinodia.
- Valderrama, M. & De Mussy, L. G. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: Ril editores/Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

SEGUNDA PARTE

Posibilidades lectoras y literarias
(Propuestas y construcciones)

DOCE PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL ECUADOR

Francisco Delgado Santos¹⁸

Instituto Tecnológico Superior José Chiriboga Grijalva

francode6@hotmail.com

18 Poeta, narrador y ensayista, con más de 50 títulos publicados en editoriales de varios países. Pionero y promotor de la literatura infantil ecuatoriana. Dirigió el Programa de Lectura en el CERLALC (Bogotá / UNESCO). Creó la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Ha sido profesor de la Maestría en Literatura Latinoamericana en la PUCE y de la Maestría en Educación Especial en la UTE. Creó el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SINAB). Fue viceministro de Cultura. Actualmente es rector del Instituto Tecnológico Superior “José Chiriboga Grijalva” (ITCA) de la ciudad de Ibarra.

INTRODUCCIÓN

Siempre he luchado por la construcción de una cultura infantil, que involucra a todos quienes trabajan por el mejoramiento de la calidad de vida de los niños: padres, maestros, científicos, artistas, gobernantes. Pero he tratado de profundizar mis esfuerzos en una parcela de esta vasta cultura: la referida a la literatura que se ofrece a los niños y jóvenes en mi país. De ahí que las propuestas que voy a hacer, son apenas una parte muy pequeña de ese vasto universo cultural de los niños y de los jóvenes, cuyo tratamiento y resolución constituyen una tarea pendiente para todos.

Con esta aclaración indispensable, presento las propuestas:

1. Creación de **una Política nacional del libro, la lectura y las bibliotecas**, adscrita a la presidencia o vicepresidencia de la República, o al despacho de la primera dama, con poder suficiente para direccionar y articular planes, programas, proyectos y acciones de los diferentes ministerios y organismos públicos, y concertar el apoyo de la empresa privada y la sociedad civil. Un organismo que pueda contar, a manera de ejemplo, con el apoyo del Ministerio de Defensa para la movilización de promotores y materiales de lectura a todas las provincias del país, incluso a sus áreas más intrincadas e inhóspitas; del Ministerio de la Vivienda para la construcción de espacios para bibliotecas en todos los conjuntos habitacionales que se planifique; del Ministerio de Educación para la capacitación de promotores y mediadores de lectura; del Ministerio de Relaciones Exteriores para el envío de fondos bibliográficos a cada embajada, consulado u oficina comercial que el Ecuador tenga en el mundo; del Ministerio de Cultura para que se encargue de promocionar los libros infantiles y juveniles de autores ecuatorianos en las ferias internacionales del libro en las que participa; y que, en cuanto al sector privado, sea capaz de involucrar desde a las poderosas transnacionales, a las no menos poderosas cámaras de

la producción, hasta al más modesto comerciante y venderle la causa de la promoción del libro y la lectura, así sea imprimiendo, en este último caso, logos, lemas y textos breves en los papeles de empaque o despacho de los productos comercializados. Vale decir, involucrando a todos, absolutamente a todos los habitantes del país, en una causa común.

2. Creación de un **Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas**, adscrito al Ministerio de Cultura. El 1.º de febrero de 2014 el ministro de Educación de esa época, Augusto Espinosa, firmó el Acuerdo Ministerial N.º 2014—0023 por el que, sin ningún fundamento, liquidó el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, SINAB, considerado hasta entonces el proyecto cultural más importante del Ecuador durante los últimos treinta años y no lo reemplazó con nada mejor, igual o peor. Hay necesidad de reparar este monumental error, esta hipermiopía, este crimen de lesa cultura del gobierno anterior y, como parte de un nuevo sistema, crear una Red Nacional de *Puestos de Lectura* que esté presente en parques, centros hospitalarios, ancianatos, centros de rehabilitación, cuarteles y otros espacios similares.
3. Creación de un **Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares**, adscrito al Ministerio de Educación. Nunca existió un proyecto de esta índole en el Ecuador. Los materiales de lectura —escasos, anacrónicos, adquiridos sin ningún criterio de selección— permanecieron y permanecen presos, bajo varios candados y cerraduras en vistosas estanterías solo accesibles a los directivos de los establecimientos. Son los famosos «LPLes» (libros privados de la libertad), la mayoría de los cuales no han sido abiertos, hojeados y consultados nunca (como esas desgraciadas personas a las que nadie amó en su vida). Hay necesidad de emprender en este proyecto de manera urgente, el cual debería incluir una *Red Nacional de Bibliotecas de Aula* en las unidades educativas del país.

Las bibliotecas de aula o Rincones de Lectura —en lo cual, países como México tienen una larga tradición— son el antídoto eficaz contra el afán masificador de algunos maestros, de imponer a sus estudiantes la lectura obligatoria de un mismo libro para todo el grupo.

4. Creación de un **Programa de Pasantías en la Biblioteca Internacional de la Juventud** para maestros, bibliotecarios y promotores de lectura de las diferentes provincias del Ecuador. La *Jugendbibliothek* de Munich, obra de la admirable Jella Lepman, es un repositorio maravilloso, donde la *International Board on Books for Young People (IBBY)* (Asociación Internacional del Libro Infantil y Juvenil) se dio el trabajo de recopilar los mejores libros de literatura para niños y jóvenes de todo el mundo. En sus estanterías se puede encontrar las obras de los ganadores del Premio Internacional Hans Christian Andersen (denominado «el Nobel de la Literatura Infantil»), tanto en lo referido a escritores como en lo concerniente a ilustradores. Pero el asunto no termina ahí: cada año el IBBY incorpora las obras de los nominados a este premio por parte de cada país. En la Biblioteca Internacional de la Juventud se puede encontrar también la Colección «Mirlos blancos» (White Ravens), de libros reconocidos por su excelencia autoral y editorial. En este increíble centro cultural se realizan, además, cursos, talleres, jornadas y pasantías de capacitación, sobre temas relacionados con la literatura para niños y jóvenes. Por estas y otras razones, el Estado ecuatoriano debería suscribir convenios de cooperación con organismos tales como la Agencia de Cooperación Alemana, a fin de garantizar cupos anuales para nuestros pasantes.
5. Institucionalización de un **sistema de premios y reconocimientos para las mejores gestiones de promoción de lectura** en las siguientes áreas:

1. La familia

2. La escuela
 3. La comunidad
 4. La biblioteca
 5. La librería
6. Los medios de comunicación
- Este sistema podría estar a cargo del Ministerio de Inclusión Social para la familia, el Ministerio de Educación para la escuela, los municipios para la comunidad, el Ministerio de Cultura para la biblioteca, la Cámara del Libro para la librería y la Secretaría de Comunicación para los medios.
- La premiación y reconocimiento podría realizarse al interior de eventos como el que nos convoca en este momento, y las gestiones de promoción de lectura deberían ser recogidas en una publicación, socializadas en un seminario-taller y aplicadas en los espacios específicos para los que fueron creadas.
7. Expedición y aplicación de una **Ley de fomento del libro, la lectura, las bibliotecas y las editoriales**, que desgrave los insumos necesarios para la impresión de libros y regule su adquisición por parte de los sistemas bibliotecarios del Ecuador.
- Para la realización de esta propuesta se debería formar una comisión integrada por representantes de la Presidencia de la República, la Asamblea Nacional y los ministerios de Educación, Cultura, Industrias y Finanzas, quienes trabajarían bajo el asesoramiento del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, quien dispone de amplia experiencia en este campo.
8. Creación de la **cátedra de Literatura Infantil y Juvenil** en los institutos superiores de formación docente, así como en las facultades de Educación, Comunicación y Bibliotecología de las universidades nacionales. Si algo contribuyó en las décadas precedentes a lo que

hoy se conoce como «el *boom* de nuestra literatura para niños» (concepto polémico y que podría ser tema central de todo un evento), fue precisamente la labor de sembradores que realizaron tres insignes maestros ecuatorianos que fueron declarados, póstumamente, por el Ministerio de Educación, «Pioneros de la literatura infantil ecuatoriana». Me refiero al profesor Manuel del Pino Andrade y a los doctores Darío Guevara Mayorga y Florencio Delgado Ordóñez. Ellos crearon la cátedra de Literatura Infantil en los establecimientos de formación docente donde laboraban, escribieron y publicaron tratados sobre la materia; organizaron certámenes, cursos y premios; y fueron una especie de San Juan en el desierto, con su prédica sobre la importancia de una literatura en la que nadie creía y a la que pocos respetaban. Es hora de que se retome esta iniciativa.

9. Creación de **especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados en Literatura Infantil y Juvenil** en las universidades ecuatorianas. En el año 2010 la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) me pidió elaborar un proyecto de posgrado al que muy pocos apostaban: una Maestría en Literatura Infantil y Juvenil. Con el apoyo del rector y vicerrector, de la Dirección de Posgrados y del doctor Galo Guerrero Jiménez, el proyecto se aprobó y fue un éxito rotundo. Varias cohortes y cientos de magísteres reforzaron la educación y la cultura del país; maestros parvularios y de educación básica, de bachillerato y educación superior, ilustradores, bibliotecarios, libreros, comunicadores y más profesionales, venidos de todas las provincias del país, le dieron un plus cualitativo a sus gestiones y empezaron a sorprendernos con sus emprendimientos: crearon librerías especializadas, programas de radio, centros de promoción cultural y encuentros como el que hoy nos acoge, IV Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil y I Congreso de la Lengua y la Literatura y sus Didácticas, ¿verdad doctora Genoveva y doctor Galo? Y a pesar de que esta

maestría fue la única en su género en América Latina (ya habían fracasado otros intentos en Colombia, Perú y Argentina); a pesar de que había más de 300 solicitudes de nuevos aspirantes, los organismos de control de la Educación Superior, decretaron la extinción de este exitoso posgrado. Es hora ya de que alguna universidad visionaria recoja el guante que le estamos echando y le devuelva al Ecuador ese espacio de esplendor académico que ofreció con calidad y eficiencia durante tantos años.

10. Fortalecimiento de la **Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil del Ecuador.**

La Asociación Ecuatoriana de Literatura Infantil y Juvenil, que desde hace unos quince años se llama «Girándula», tuvo antes otros nombres y cumplió diversas funciones. El origen de este gremio —como el de muchas otras iniciativas relacionadas con los libros para niños y jóvenes— estuvo en los estatutos de IBBY, en los que se invitaba a los diversos países del mundo a crear secciones nacionales de este organismo. La invitación tuvo una entusiasta respuesta y en la actualidad se cuenta con 66 secciones nacionales. Ecuador fue parte de esta organización desde muy temprano, pues ya en la década de los años sesenta (es decir, apenas siete años después de la creación de IBBY) estuvo representada por la Sociedad Ecuatoriana de Literatura Infantil y Juvenil (SELIJ), presidida por Darío Guevara Mayorga hasta el año 1974, en el que enfermó gravemente y declinó la representación. Durante este período (1960–1974), la SELIJ realizó una serie de investigaciones relacionadas mayoritariamente con el folclor y la psicología. En 1976, quien les habla, Francisco Delgado Santos, a la sazón presidente de la Fundación Ecuatoriana de Literatura Infantil y Juvenil (FELIJ), asumió la representación nacional en Buenos Aires, por pedido del doctor Nilo Visapää, presidente de IBBY en ese entonces. En el período 1976 – 1988, la FELIJ presentó al Ministerio de Educación un proyecto de Literatura Infantil y Juvenil que fue aprobado, y

consiguió un espacio físico donde funcionó la Oficina Nacional de Literatura Infantil y Juvenil; se consiguió, además, la asignación de un personal mínimo para el desarrollo de sus actividades: dos funcionarios y una secretaria. Se publicó también la colección «Premio» y se desarrolló el proyecto «Casitas de Lectura», entre otras acciones. De 1988 a 1993 asumió la representación ecuatoriana la doctora Mercedes Falconí. Durante este lapso se organizaron algunos eventos y se publicaron sus correspondientes memorias. A partir de 1993 y hasta el 2003, Ecuador perdió la representación de IBBY por haber dejado de cumplir sus compromisos económicos con la sede. Pero en el 2003 un grupo de escritores creó «Girándula», que pasó a representar nuevamente al Ecuador ante IBBY. Los primeros años ejerció la presidencia de este organismo Leonor Bravo, a quien sucedieron posteriormente Juana Neira, Julio Awad y Ana Carlota González de Soria. Durante este período se destacaron iniciativas como la organización del «Maratón del Cuento», precedido por encuentros nacionales e internacionales sobre promoción de la lectura. También se editaron minicuentos escritos por los miembros de la Asociación, que se repartieron en los maratones y en las ferias del libro.

Con todos estos antecedentes, mi propuesta de fortalecimiento a la Asociación aborda los siguientes aspectos:

1. Donación de un terreno, por parte del municipio.
2. Construcción de un local, por parte de la prefectura provincial.
3. Asignación de un personal operativo mínimo: un coordinador, una secretaria y una contadora, por parte del Ministerio de Educación.
4. Creación de una partida para el pago de la cuota anual de membresía al IBBY, por parte del Ministerio de Cultura.

A su vez, la Asociación debería crear núcleos provinciales en cada

una de las provincias del país, o al menos en las que haya gente dispuesta a trabajar en beneficio no solo de los libros para niños, sino de la cultura infantil.

5. Creación de la **Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil del Ecuador**.

Si bien es cierto que todavía estamos en pañales en cuanto a organización de ferias del libro en el Ecuador, no es menos cierto que vamos ganando en experiencia y cometiendo menos errores cada vez. Actualmente, las ferias del libro son generales y suelen dar cabida a secciones o *stands* de libros para niños. Pero propongo que seamos más ambiciosos y proyectemos una feria especializada, como la tienen otros países. Así, por ejemplo, mientras en Guadalajara se realiza la gran Feria Internacional del Libro, en la ciudad de México tiene lugar la Feria del Libro Infantil; y en Bolonia se realiza, desde hace más de cincuenta años, la Fiera del libro per ragazzi, a la que asisten anualmente miles de personas de todo el mundo.

En nuestro país Ecuador, la propuesta, no debe considerar, exclusivamente a Quito o a Guayaquil como sede para tal evento. ¿Se animarán, a considerar a Cuenca o Loja, Manta, Ambato o Riobamba?

6. Creación de una **Editora estatal** que, sin competir con las editoriales privadas, publiquen obras consideradas no comerciales, como la poesía, el teatro, el folclor, el ensayo y la crítica literaria, las tesis de grado y otras similares. Y que edite para los ciegos y discapacitados visuales, libros hablados, libro en macrotipo y libros en braille.

Por fortuna vivimos una época en la que los libros para niños y jóvenes no solamente son aceptados y respetados, sino en la que,

(¡quién lo hubiera creído!) se venden más que los de la llamada «literatura para adultos». En mi juventud las cosas eran diferentes y los pocos libros infantiles que se publicaban eran en blanco y negro, con caracteres tan pequeños que no invitaban a la lectura, y con temas aburridos, moralistas o pedagogizantes. Pero no todo es color de rosa en la actualidad. Si bien es cierto que los libros de hoy tienen un gran colorido y las ilustraciones son magníficas; que la calidad de papel no deja qué desear, el tipo de letra es suficientemente grande y legible, el espacio del intertexto es satisfactorio, y las temáticas están sintonizadas con los intereses de los lectores, hay otros inconvenientes. Entre ellos está la exclusión de ciertos géneros por parte de los editores. Si eres narrador y ofreces cuento, leyenda o novela, no hay problema: te lo publican sin mayor trámite. Pero si eres poeta, dramaturgo o ensayista, se lo piensan dos veces. De ahí que la relación entre libros de narrativa y lírica, sea tan desproporcionada. Y que prácticamente no haya teatro para niños o jóvenes (de hecho, año tras año se viene declarando desierto el Premio «Darío Guevara» de Teatro). Y en cuanto al ensayo, ¿quién se atreve a editarlo? Por todo esto, propongo la creación de una editorial estatal que publique los géneros «proscritos» por los editores privados. Editorial que, a más de publicar obras de los ya mencionados géneros, le eche una manita a las onegés que con heroísmo logran dar a luz textos en braille o macrotipo.

7. **Institucionalización del Festival Nacional de Teatro para Niños y Jóvenes**, fundamentado en obras infantiles y juveniles destacadas de la literatura ecuatoriana o universal.

Esta propuesta tiene un propósito múltiple:

1. Impulsar una de las mejores estrategias de promoción lectora, que es la escenificación o teatralización de los textos literarios;
2. desarrollar el teatro para niños y jóvenes en el Ecuador, tan venido a menos; y,

3. contribuir a que la lectura se convierta en un espacio de fiesta y socialización, más allá de la memorización, las investigaciones lexicológicas y bio-bibliográficas; que tire los hábitos y abandone el convento, cual nuevo Padre Almeida, sin que caer, por cierto, en los excesos del curita de marras.

CONCLUSIONES

4. Todavía queda mucho por hacer en el campo de la literatura para niños y jóvenes, y estas propuestas son apenas la punta de un iceberg cuyas tres monstruosas cuartas partes permanecen ocultas, pero no por ello menos amenazantes: somos parte de una sociedad que no destierra machismos y xenofobias; que hace de la violencia el pan del día, que irrespeta las más elementales normas de convivencia humana; que viola y agrede cobardemente a niños y mujeres; que provoca reiteradamente accidentes de tránsito con cientos de víctimas mortales; que no se contenta con lo que es ni con lo que tiene, y se vende al mejor postor, en búsqueda de un falso concepto de felicidad. Y todo esto constituye un inmenso y patético texto que leen nuestros niños todos los días. ¿Cómo contribuye la literatura que les damos, a que asuman una posición digna frente a estas realidades y a que tomen la firme e irrenunciable decisión de empezar a transformarla?

EN ALAS DE UNA CANCIÓN: CANCIONERO BASADO EN POESÍAS Y TEXTOS LITERARIOS MUSICALIZADOS

Natalia Esquivel¹⁹

Universidad de Costa Rica

nataliaesquivelbenitez73@gmail.com

La poesía es un arma cargada de futuro.

Gabriel Celaya

19 Estudió en la Universidad Nacional de Costa Rica en donde concluyó las carreras en Música, especializada en guitarra y educación musical. Máster en educación musical, en la Universidad de Indiana en Pensilvania, cuya formación la ha consolidado como cantautora de gran trayectoria a nivel internacional.

Ha producido dos discos sobre musicalización de poesías y textos de varios autores tanto para infantes como para adultos y una producción discográfica de música de cámara y un álbum infantil con poesías musicalizadas de su libro Arrullos de sol y mar para las infancias.

Actualmente es asesora regional de educación musical para el MEP, académica de las universidades de Costa Rica y la, Universidad Técnica Nacional. Además, perfila su creatividad como compositora musical, poetisa, intérprete, investigadora y educadora. Es autora de canciones y trabajos de musicalización de poesías costarricenses y de otros países; así como de piezas instrumentales para guitarra solista y música de cámara.

INTRODUCCIÓN

Para la Dra. Paula Sánchez Ortega la música, entre todas las artes, es la de mayor consumo y poder de comunicación. Está presente en la vida cotidiana de una sociedad, en el trabajo, en el hogar, en los actos políticos, culturales, en la calle, en la naturaleza, en los centros educativos, en las conmemoraciones, en los medios de difusión masiva, cumpliendo diversas funciones entre las que encontramos la educativa y la estética.

El canto a su vez, como parte del área de la música, forma el gusto estético, desarrolla habilidades lingüísticas, permite la adquisición de conocimientos a través del análisis crítico de las letras y de la música, desarrolla ciertamente el oído musical y la creatividad, así como la sensibilidad por el arte, y ayuda así a una formación integral que estimula áreas del desarrollo de la persona, como la cognitiva, la socioafectiva y la perceptiva.

Por otro lado, la literatura, como cualquier otro arte, nos educa, nos ofrece la oportunidad de despertar nuestra imaginación, conocer otras culturas y formas del pensamiento, indagar en la historia, nos sensibiliza, nos hace cultos y creativos, y nos ayuda a mejorar el uso del lenguaje y ampliar el léxico.

En este sentido, este cancionero va más allá de la formación puramente musical, para acercarnos a una educación más holística y creativa. Con el objetivo de utilizarse como material de apoyo para reafirmar conocimientos en diversas asignaturas a través del canto y la literatura. Es importante recalcar que este afán de unir poesía y música no corresponde a una práctica reciente y encontramos orígenes tan lejanos como cuando en Grecia se cantaban o recitaban *La Ilíada* y *La Odisea*, con acompañamiento instrumental o interludios musicales. Lo mismo sucedió con la poesía lírica helénica. También podemos citar como

precursores de este género a los músicos poetas llamados *troubadours* y *trouweres* de la Edad Media, y los creadores del arte madrigalesco basado en la poesía de los grandes poetas italianos del Renacimiento y utilizando la técnica del *word painting* o, en otras palabras, la pintura musical de la palabra. Otro ejemplo de musicalización de poesía a través de la historia de la música y que desembocó en todo un movimiento musical es el *Art Song* o Canción Artística, una de las formas musicales más distintivas del Romanticismo, en el que los más finos compositores como Schubert, Schumann y Brahms, musicalizaron poemas en su propia lengua como textos de Johann Wolfgang von Goethe y Heinrich Heine. Es en esta época que el *Lied* florece, o sea una canción de alto contenido estético con base en textos literarios.

Así mismo, poemas son convertidos en canciones en España y América Hispana, por músicos de concierto y por cantautores, haciendo uso de diferentes géneros musicales, que van desde la amalgama de ritmos tradicionales latinoamericanos, hasta la fusión de las dimensiones del jazz, lo experimental, la balada o el rock. Podemos mencionar entre ellos al catalán Joan Manuel Serrat, musicalizando poemas de Antonio Machado y Miguel Hernández, y su coterráneo Paco Ibáñez, quien se encargó entre algunos otros poetas de Francisco de Quevedo, Luis de Góngora y Rafael Alberti. Por otro lado, *Los motivos del son* del gran poeta cubano Nicolás Guillén, fueron musicalizados por figuras de la música contemporánea cubana como Amadeo Roldán, Alejandro García Caturla, Eliseo y Emilio Grenet; y por el cantautor Pablo Milanés, quien popularizó el poema *Canción* o *De qué callada manera*. De igual modo, el poema *Sen semayá* del mismo Guillén, fue llevado al pentagrama tanto por compositores de la música formal latinoamericana como Silvestre Revueltas, como por grupos de música folclórica sudamericana, en los que destaca la versión que realizó Inti Illimani.

De los poemas *Versos sencillos* de José Martí, encontramos una de las más populares musicalizaciones en *Guantanamera* por Joseíto Fernández. Podemos citar también poetas como Mario Benedetti de quien se han musicalizado numerosas poesías, una de las más interpretadas incluso con diferentes arreglos para música coral es *Somos mucho más que dos*. De acuerdo con el músico e investigador costarricense Dionisio Cabal Antillón, la lista de vates musicalizados es larga y así se pueden encontrar poetas como Alfonsina Storni, Sor Juana Inés de la Cruz, Amado Nervo, Pablo Neruda, Cesar Vallejo, Salomón de la Selva, Pablo Antonio Cuadra, Ernesto Cardenal, Roque Dalton y Vinicio de Moraes cuyas obras poéticas han transitado por la garganta de cantores y el pentagrama de compositores varios.

Cabe mencionar también la canción francesa como la canción poética por antonomasia, ya que, a lo largo de toda la historia de su música, la lírica francesa se ha musicalizado a través de sus grandes músicos de concierto y cantautores también. Poetas tan famosos como Francois Villon, Paul Verlaine, Paul Fort y Víctor Hugo fueron musicalizados y cantados por Georges Brassens. Así como Jean Paul Sartre y Jacques Prévert fueron musicalizados por Joseph Kosma e inmortalizados en las voces de Montand y Gréco. En la voz de Montad incluso poemas de *Sully Prudhomme* y musicalizados por el mismo Gabriel Fauré encontramos *Les Berceaux* y poemas de Charles Baudelaire con música de Léo Ferré como en *Les Bijoux*.

Desde el punto de vista de la poesía costarricense musicalizada son también numerosos los ejemplos tanto de músicos que se ocuparon de la música de concierto como Alejandro Monestel quien musicalizó a Magón; Félix Mata musicalizó *Vuelo Supremo* de Julián Marchena y Rocío Sanz quien se ocupó de poemas para niños de Carlos Luis Sáenz, por mencionar algunos compositores en esta línea.

Por otra parte, cantautores y músicos populares se han ocupado de musicalizar poemas que van desde Lisímaco Chavarría en ritmo de contradanza hasta Jorge Debravo, el más cantado de los poetas en diversos ritmos que van de la cumbia al rock, entre ellos encontramos a Juan Carlos Ureña, Alberto Campos, Pablo Debravo y el dúo Contrapunto, integrado por Gerardo Cascante y Alejandra Espinoza. Más aún, el cantautor Luis Ángel Castro ha hecho una labor de musicalización de la obra del poeta Rodolfo Dada y la cantautora Guadalupe Urbina, cuenta con un repertorio en el que incluye varias poetas costarricenses. Por último, el cantautor e investigador Dionisio Cabal, cuenta con un espectáculo también de poetas costarricenses y españoles.

La práctica del canto en la escuela costarricense tiene su antecedente histórico desde el momento que surgió la Educación Musical en nuestro sistema educativo en 1886. A partir de ese momento el canto fue la base de la Educación Musical, ya que se partía de su práctica para el aprendizaje de otros elementos de la música. Conforme se fueron capacitando más profesionales en el campo de la educación musical y se mejoraron los programas, también surgieron nuevas inquietudes sobre la elaboración y recopilación de cancioneros costarricenses, muchos de ellos con ediciones limitadas y rescatados posteriormente. Es interesante destacar que en nuestros antiguos cancioneros escolares ya encontramos poemas de Darío (Del Trópico), Aquileo Echeverría (Libertad), Carlos Luis Sáenz (La mañana azul), de Billo Zeledón (Cogiendo café), de Gabriela Mistral (Amanecer), de José Martí (La Rosa Blanca), de Carmen Lyra (Canto a las Repúblicas Centroamericanas), Amado Nervo (Trato hecho) y Emma Gamboa. Es por eso que la creación de este cancionero basado en poesías y textos literarios, surge dentro de esta coyuntura de la historia de nuestra educación musical, de incluir también poesía musicalizada en nuestros cancioneros escolares, como lo hemos observado anteriormente y más aún, con la visión de incluir además la transcripción al pentagrama

de sus melodías y su cifrado armónico. Elementos que favorecen su aprendizaje.

Una problemática que se ha vislumbrado en la educación general básica de Costa Rica es que la producción cancionística posee un acervo musical mucho mayor en niveles de preescolar y primer ciclo, desplazando así niveles escolares más avanzados. Esto tiene el agravante, de que el oído en formación de la mayoría de estos niños y jóvenes y su desarrollo vocal, estético y desafío intelectual, quedan a la deriva y sin la debida incentivación ni orientación.

De esta manera, las canciones planteadas en este cancionero tienen como objetivo el de llegar a un público más amplio, niños(as) y jóvenes y adultos en general, interesados en encontrar en estas canciones un medio de expresión y aprendizaje de la música y la literatura.

Además, la fusión de la poesía y la música es una amalgama idónea para que la lírica llegue con mucha más efectividad a diversos sectores, atrayendo así nuevos públicos y permitiendo el acceso a nuevos mercados de consumo cultural.

Por todas estas razones planteadas anteriormente, el presente cancionero es un grano de arena con el fin de mejorar, ampliar y diversificar el repertorio vocal infantil y juvenil, en nuestras aulas y en nuestra comunidad costarricense, por medio de la variedad de melodías, ritmos y tonalidades que a su vez, nos permitan desarrollar elementos del lenguaje musical, tanto tradicional como contemporáneo, educar la técnica vocal, así como valorizar el lenguaje literario e incentivar el gusto por la lectura.

Pensando en facilitar y completar la labor del docente, se propone el análisis de las canciones en un cuadro informativo para conocer características básicas de cada una de ellas, tanto a nivel literario como

musical. El mismo orden de las canciones, seguido en ese cuadro, lo encontramos también en el segmento de las partituras.

El análisis musical de las canciones nos aporta información como el ritmo, el cifrado armónico para guitarra o piano, la métrica, la tonalidad, el autor y el compositor, así como también, el título de la obra. El aspecto de fuente literaria nos indica el texto que inspiró la composición de la canción y la época a la que pertenece el autor. Además, se incluye el tema central de cada canción y el nivel escolar sugerido para la enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Por último, la utilización de este cancionero, también requiere del entusiasmo y de la creatividad del usuario. Las sugerencias pedagógicas y actividades complementarias para la enseñanza y aprendizaje de las canciones son insumos para acrecentar propuestas enfocadas hacia una educación más placentera y dinámica desde la práctica del canto, y que a la vez se puedan ver enriquecidas con la creatividad del maestro.

En este sentido, el cancionero no pretende ser exhaustivo en su propuesta, por el contrario, es apenas una muestra de lo que se puede hacer a nivel creativo y didáctico en beneficio de niños y jóvenes de nuestras instituciones educativas. Se espera que trabajos de esta índole sirvan de inspiración a futuros proyectos educativos y musicales en los que se profundice en los campos de la investigación y la creatividad artístico-musical.

Se recomienda esta obra a docentes musicales, directores corales, cantantes, arreglistas, estudiantes de música y aficionados, quienes a través de poesías y textos musicalizados quieran enriquecer su acervo cancionístico y musical y que a la vez quieran convertirse en artífices de cultura y sensibilidad en pro de una ciudadanía costarricense, fundamentalmente, cargada de poesía y futuro.

Recursos pedagógicos

Forma de aprendizaje de las canciones

Se recomienda combinar o enriquecer los distintos procedimientos a continuación:

1. Sensibilización por una audición atenta.

Consiste en escuchar atentamente la canción por medio de la interpretación realizada por el maestro acompañado por algún instrumento musical, a saber, guitarra o piano. A través de esta primera audición se podrán discutir los temas e imágenes literarias planteadas en la canción, su autor y contexto histórico, así como también características del lenguaje musical como el ritmo, la métrica, giros melódicos y armonía. La cuidadosa audición de la canción contribuirá a la buena ejecución de la obra posteriormente.

2. Imitación vocal o instrumental.

Se plantea como la reproducción sonora a nivel vocal o instrumental de la melodía de la canción por medio de una imitación auditiva de la misma. Este procedimiento favorece la concentración, la escucha atenta y la participación activa del grupo o ejecutante. Este procedimiento puede apoyarse con la fononimia que de acuerdo con la educadora Violeta H. de Gainza es la representación de las alturas sonoras mediante movimientos de las manos y la cual contribuye a la toma de conciencia de los diseños sonoros.

3. Solfeo.

Es la lectura musical de la partitura por medio de la voz y un instrumento musical.

Actividades complementarias

La enseñanza de las canciones propuestas en el cancionero puede ser enriquecida con actividades complementarias propias de diferentes métodos tradicionales de la educación musical a saber:

4. *Escuela Orff* en donde se conjugan el ritmo del lenguaje y la creación propia, la ejecución instrumental y el movimiento de manera creativa y vivencial.
5. La rítmica *Dalcroze* en donde la improvisación es fundamental, así como la capacidad de considerar el cuerpo como instrumento musical a través del movimiento.
6. *El método Kodaly* en donde la altura de los sonidos y el gesto contribuyen al buen entendimiento de los giros melódicos de las canciones y nos dirigen hacia una buena formación en el área de lecto-escritura musical.
7. *Método Suzuki* cuya filosofía de aprender escuchando incentiva la búsqueda del buen sonido e interpretación musical.

Así también, con la experimentación y combinación de otras pedagogías musicales se podrán incentivar la creatividad y la musicalización del individuo de una manera integral en las clases.

Es importante recalcar que, en el proceso de musicalización del individuo, nos encontramos con parámetros de contexto social y cultural, desarrollo de capacidades y habilidades musicales, ejercitación del oído, problemas de la expresión artística e interpretación, a través de la praxis y la vivencia musical. Por lo tanto, se sugiere la renovación y búsqueda constantes en la gran aventura de enseñanza-aprendizaje de la música.

Sobre el canto

La ejecución del canto implica algunos pasos previos para mejorar nuestra interpretación.

1. Ejercicios de relajación corporal con el fin de erradicar cualquier tensión muscular.
2. Ejercicios de respiración que consiste en la inspiración y la

expiración del aire en pro de la buena emisión de la voz a través de los sonidos.

3. Posición del cuerpo a la hora de cantar de manera relajada y manteniendo el tronco erguido para que no haya obstrucción de las vías respiratorias y no se vea afectada la columna de aire.
4. La vocalización que consiste en los ejercicios de calentamiento de la voz y que a su vez contribuirán a la buena técnica vocal como la extensión e igualdad del registro melódico, a la afinación y la buena emisión de los sonidos. También contribuye a la concentración y nos puede familiarizar con la escala básica o la serie sonora, así como también con la armadura, utilizados en cada canción.
5. La dicción y articulación. La dicción es el arte de articular correctamente las palabras o los fonemas (vocales y consonantes) en determinada lengua. Algo muy importante para la expresión artística de la canción.

Sugerencias en la escogencia del repertorio

Es importante que el educador musical tome en cuenta algunos aspectos en la selección del repertorio que desea enseñar:

1. Que el registro de la obra y su tonalidad sean adecuadas para la edad de los educandos. Sin embargo, se recomienda el transporte melódico para facilitar su ejecución si así lo ameritase.
2. Que la dificultad melódica y rítmica de la canción manifiesten el proceso educativo musical del estudiante. Sin embargo, se recomienda confiar en la capacidad de escucha de los educandos y su respuesta ejecutoria a los desafíos que se le imponen en materia musical.
3. Que la canción responda a los objetivos planteados por el maestro en el área vocal, musical y formativa.

De palabras y música

Este cancionero tiene como fuente de inspiración la palabra y la música. La palabra cantada que es nada menos que una canción. La canción, por su parte, encierra musicalidad por el ritmo del lenguaje, así como también por las métricas y cadencias musicales utilizadas.

1. El que canta, sus males espanta

Desde tiempos inmemoriales el canto ha sido de las áreas musicales la más espontánea y la de más uso también. El ser humano, así como tiene la necesidad de expresarse y comunicarse por medio del lenguaje articulado, también utiliza el canto como la forma más natural de la música. Producida desde el cuerpo, la voz es el instrumento musical por antonomasia y el más íntimo de todos los instrumentos musicales. De acuerdo con el investigador Guillermo Barzuna, históricamente la posibilidad del canto ha acompañado a las sociedades en sus más diversas manifestaciones y ha estado presente entre «los pormenores de lo cotidiano y de lo profundo». Es así como encontramos canciones de trabajo, patrióticas, canciones de amor, de cuna, de batalla, para celebrar o entretener, para reflexionar, para jugar, de carácter litúrgico, educativo o narrativo.

En este sentido, la selección de las poesías y textos escolares musicalizados del presente cancionero representa una rica y amplia variedad en temáticas que van desde amor a la patria, a la naturaleza, del amor maternal y fraternal al erótico, del respeto por las diferencias al aprecio por la fantasía, de la valorización de las tradiciones y la historia a visiones futuristas de la humanidad, de la búsqueda de sí mismo a la potencialidad de valores humanos, como la perseverancia y el estoicismo, de la paz a las utopías.

Se recomienda la profundización en estos temas con el afán de interiorizar el sentido intrínseco del poema hecho canción. Al ampliar la información respecto a los autores de las poesías y textos

musicalizados, así como también sobre sus respectivos contextos históricos y culturales, ya sea por medio del profesor de música, así como por profesores de otras asignaturas, se estará contribuyendo en la búsqueda de una formación más holística y, por lo tanto, más enriquecedora para toda la comunidad educativa.

2. Crisol de ritmos y sonidos

1. El ritmo en la música

La canción compuesta en este cancionero responde a esa síntesis de culturas, sincretismos y simbiosis de elementos musicales que se manifiestan en la música y la canción latinoamericana. Es así como encontramos compases binarios y ternarios combinados en géneros de la tradición latinoamericana, de la influencia española, del rock, de la tradición norteamericana y la fusión como el calipso, el bossa-fusión, el rap, la rumba flamenca, el reggae, el cha-rock, la balada, el boleroson, la balada-rock, el *spiritual*, el rock-pop, el bolero-cha, el saudadebolero, el vals, la canción libre, el folk-pop y el montuno entre otros. Cabe destacar que, así como se experimentó con diversos ritmos para la composición de las canciones, de igual forma encontramos en las diferentes inflexiones de las combinaciones interválicas de las melodías, acentos y síncopas en frases cortas, largas, simples o más complejas.

2. La poesía y el ritmo del lenguaje.

Consciente del ritmo y la musicalidad del lenguaje de cualquier idioma, el pedagogo y compositor Carl Orff tomó como parte fundamental de su escuela de música las diferentes formas literarias del folclor y de lo popular de su país, incluyendo la poesía para desarrollar el sentido rítmico y la creatividad a través de ellas.

De acuerdo con Margarita Dobles Rodríguez «cuando decimos poesía no estamos diciendo verso. Lo poético puede estar escrito en verso, pero también puede estarlo en prosa». En este sentido, lo poético ya

sea en verso o en prosa, de rima consonante, asonante o en el verso libre, potencia la magia de la palabra a través su carácter polisémico, de las metáforas, el sentido simbólico, enriquecimiento de imágenes, carácter emotivo y espiritual.

Por esto, este cancionero es tan variado en la versificación de sus textos que los más entendidos sobre el tema podrán reconocer diferentes extensiones de versos, acentuaciones internas y organización de estrofas a través de las canciones.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta a la hora de seleccionar una canción del presente cancionero es que se tomen en cuenta las etapas del desarrollo psicológico del estudiante en los aspectos intelectuales, emocionales y sociales, según lo recomienda la especialista en literatura Margarita Dobles Rodríguez.

La escogencia de los poemas y textos musicalizados representan diferentes proyectos e inquietudes educativas mencionadas a principios del prefacio y están orientadas a la parte informativa, instructiva y recreativa, así como también a la potencialidad de valores humanos y la comunicación estética.

3. La canción como forma musical

La forma musical está asociada con la estructura, la organización y la coherencia en que los elementos musicales como la melodía, el ritmo y las armonías se van hilvanando en una obra musical. En este sentido, las canciones presentes constituyen un trabajo creativo en la combinación de diferentes técnicas de la repetición, el contraste y la variación, las cuales van conformando el discurso musical de la composición dentro de un marco homofónico (es decir, una melodía acompañada por un instrumento armónico a través de acordes) y entremezclando diferentes géneros y ritmos musicales.

Por su parte, la textura homofónica de las canciones es un esfuerzo por destacar el sonido y el significado de la poesía cantada a través de las melodías. Las melodías a su vez se apoyan algunas veces de armonías simples elaboradas a partir de grados como tónica, subdominante y dominante, pero en algunas otras canciones se aprecian melodías enriquecidas por progresiones armónicas más complejas y modulaciones.

En la composición de las canciones se vislumbra un ejercicio creativo de búsqueda organizada, pero también de sentido intuitivo que comprende la emoción. Se perfilan dentro de esa filosofía creativa que la gran compositora y folclorista chilena, Violeta Parra escribió una vez «escribe como quieras, usa los ritmos que te salgan, prueba instrumentos diversos, siéntate en el piano, destruye la métrica, grita en vez de cantar, sopla la guitarra y tañe la corneta. La canción es un pájaro sin plan de vuelo que jamás volará en línea recta. Odia las matemáticas, ama los remolinos».

4. La canción como forma literaria

Uno de los objetivos al amalgamar el lenguaje literario con el musical es con el fin de incentivar el gusto por la lectura y que la literatura alcance a un mayor número de personas a través de una variedad de melodías y ritmos.

En la parte educativa se visualiza una contribución al desarrollo cognitivo relacionado con el incremento de vocabulario, comprensión de textos, desarrollo lingüístico, conocimiento de diferentes temas relacionados con la apreciación literaria y que tienen que ver con la cultura y la historia, además de favorecer la comprensión oral y lectora y estimular la imaginación y la capacidad creadora.

1. *La canción poética en el contexto escolar*

Desde la interdisciplinariedad: relaciona temas transversales del currículo académico, motiva hacia nuevos aprendizajes académicos,

dinamiza todas las asignaturas del currículo escolar y crea oportunidades de expresión artística y a nivel creativo.

Desde la expresión creadora: abre espacios para la oralidad, la formulación de ideas y discusiones. Asimismo, incrementa la invención musical a través de la creación de ritmos y diferentes acompañamientos instrumentales para las variadas melodías o la incorporación de la sonorización de los textos por medio de la exploración tímbrica de los instrumentos musicales y objetos sonoros. A nivel kinestésico se pueden generar movimiento corporales sincronizados o libres como coreografías para las diferentes canciones. Por último, desde el arte visual, una amplitud de actividades a través de dibujos, proyectos de la representación de los diferentes personajes o ambientaciones en arcilla u otros materiales pueden fungir como parte de las estrategias de mediación para involucrar un aprendizaje en el aula más significativo, dinámico e involucrando áreas sensoriales.

2. *Análisis de las canciones*

El análisis de las canciones obedece fundamentalmente a la necesidad de conocer características básicas de cada una de ellas, con el fin de enriquecer la labor docente o al usuario del cancionero.

En la partitura musical se exponen características básicas como la (s) tonalidad (es), la métrica, el género musical, el tempo, el autor, el título de la obra y el cifrado armónico. En el cuadro informativo sobre las canciones se incluyen aspectos como la fuente literaria que inspiró la canción, nacionalidad del autor y época, el tema central y el nivel escolar recomendado para su enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se mostrará la tabla 1 en donde se expondrán las características mencionadas anteriormente por cada canción.

Tabla 1
Análisis de canciones

N.º	Título	Tonalidad	Métrica	Ritmo	Letra/ Música	Fuente literaria	Tema central	Nivel
1	La bruja de Miramar	Am	2 4	Rap latino- fusión	Natalia Esquivel	La bruja de Miramar. Autor: Carlos Gagini. Costarricense. 1865/1925	Las apariencias engañan.	II ciclo
2	Selva	E	4 4	Calipso	M: Natalia Esquivel L: Juana de Ibarbourou	Selva. Autor: Juana de Ibarbourou. Uruguaya. 1895/1979	La alegría y la frescura de la selva.	I y II ciclo
3	Nocturno	D	4 4	Bossa-rock	Letra: Conrado Nalé Música: N. Esquivel	Poema: Nocturno Conrado. Nalé Roxlo. Argentino 1898/ 1971	Las maravillas de la naturaleza, el río, la noche, los astros, los sonidos de la naturaleza.	I ciclo

4	El amor pide muy poco	A	4 4	Swing	Natalia Esquivel	El amor pide muy poco. Fragmento del libro Luces encendidas.	La generosidad del amor no tiene precio	II ciclo
5	Cazando el tiempo	A	4 4	Swing	Natalia Esquivel	De caza. Autor: Carlos Gagini. Costarricense. 1865/1925	La observación de la naturaleza nos permite admirar su belleza.	I ciclo y cuarto grado
6	Platero	A	4 4	Canción española rumbeada.	L: Juan Ramón Jiménez M: Natalia Esquivel	Poema: Platero. Autor: Juan Ramón Jiménez. Español. 1881/1958	La descripción y admiración de un burrito llamado Platero.	II ciclo
7	El reloj y su magia	C	4 4	Pop-rock	Natalia Esquivel	El anciano construido por un reloj. Rosario González Maldonado. Guatemala.	La magia del reloj a través del tiempo.	II ciclo
8	Contradicción	A	4 4	Reggae	Natalia Esquivel	Retrato de dos niños. Autor: Arturo Capdevila. Argentino. 1889/1967	La vida es contradicción, está llena de diferencias.	II ciclo

9	Planta un árbol de Navidad	G	4 4	Libre	Letra: Omar Dengo. Música: N. Esquivel.	Planta un árbol en Navidad. Autor: Omar Dengo. Costarricense 1888/1928	El corazón debe brindarse a todos los seres humanos.	II ciclo
10	Hombres y robots	Fm	4 4	Rock	Natalia Esquivel	Hombres y robots. Adaptación: Libro del año.	El temor a los avances de la ciencia y de nuevas tecnologías.	II ciclo
11	La codorniz	Gm	4 4	Cha-rock	L.: F. María Samaniego Música: N. Esquivel	Fábula: La codorniz. Autor: Félix María Samaniego. Español. 1745/1801	La avaricia nos puede conducir a situaciones de desdicha.	II ciclo
12	Dónde está mi Patria	D	4 4	Pop-Rock	Natalia Esquivel	¿Qué es la Patria? Autor: Auristela Castro de Jiménez. Costarricense. 1886/? Poesía Patria de Virginia Grutter. Costarricense 1929/2000	La Patria representa valores que no son precisamente los oficializados	II ciclo

13	Los bosques y el agua	D	4 4	Calipso	Letra: Damaris Fernández Música: N. Esquivel	Poema: Guayabo. Autora: Damaris Fernández. Costarricense.	La importancia de la preservación del agua y de los bosques.	II ciclo
14	Los cuadernos de Leonardo	F	4 4	Canción balada	Natalia Esquivel	Los cuadernos de Leonardo da Vinci. Libro del año.	La importancia de Leonardo da Vinci y el tema del renacimiento.	II ciclo
15	Patria	Dm	4 4	Bolero-son	L: Jorge Debravo M: N. Esquivel	Poema: Patria Autor: Jorge Debravo. 1938/1967	La patria desde el punto de vista social.	II ciclo
16	Romance de la luna, luna	Dm	12 8	Canción flamenca	L: F. García Lorca M: N. Esquivel	Romance de la luna, luna Autor: Federico García Lorca. Español. 1898/1936	Lírica gitana-andaluza.	II ciclo
17	Declaración profética	Bm-D	6 8	Balada-rock	Natalia Esquivel	Declaración Profética del Jefe Seattle, USA. 1854	Preservar la naturaleza es preservar la vida del ser humano.	II ciclo

18	Yo sueño	C	4 4	Spiritual	L: Martin Luther King Música: N. Esquivel	1. Carta Yo sueño. Martin Luther King. USA. 1929/1968 2. Poema Mundo Alfonso Chase. Costarricense	Debemos soñar un mundo mejor	I y II ciclos
19	Mi canción	Gm	4/4	Latino rock	L: Rabindranath Tagore M: Natalia Esquivel	Libro La Luna Nueva Rabindranath Tagore, hindú. 1861/1941	El amor y la música.	II ciclo.
20	Canción de cuna	G	4/4	Montuno	L: Gabriela Mistral M: Natalia Esquivel	Libro Canción de Cuna Gabriela Mistral. Chilena. 1889/1957	El amor maternal por su hijo.	II ciclo

Nota: Las tonalidades aquí propuestas pueden ser modificadas para ajustarse a las diferentes tesisuras de los niños. Asimismo, las canciones aquí propuestas podrán ser vistas en el canal de YouTube de la autora, el cual es conocido como Natalia Esquivel en <https://www.youtube.com/channel/UC5iE2MPXH3N-RoM4FvIQHQg/videos>.

Moneda que está en la mano
quizá se deba guardar;
la monedita del alma
se pierde si no se da.
Antonio Machado

Cuando pequeña solía llenar las horas de mi infancia con poesías y canciones que ya en mi voz se deshilaban en melodías, mi padre solía comprarme libros con los que empecé a saber de ritmos y palabras. Muchas de esas lecturas me iniciaron en el camino hacia mí misma; hacia el mar de los sueños y los ensueños; y empecé a cultivar una flor en la imaginación y a deshojar los colores del amor y la esperanza. Algunas veces lo hice de la mano de Margarita hacia algún rincón del alba, otras, de la mano de tío conejo o la cucarachita Mandinga, otras veces, al pie de lagartos que lloran, otras, acunada al son de la luna o al vaivén de la lluvia entre arcángeles y mangos y sapitos pintureros, o burritos como Platero y muñecos que soñaron ser de verdad. De esta manera aprendí a cazar el tiempo, me vi cultivando una rosa blanca en junio como en enero, desperté a la Bella Durmiente, revoloteé con la Pájara Pinta y me senté en el verde limón, jugué con Chinto Pinto, amé al grillo cantor y al ermitaño del caracol y juré desde entonces que algún día quería irme en las alas de una canción.

Me propuse sembrar un clavel en medio de la mar y llegar hasta el mismísimo sol. ¡Cómo decirles... descubrí acuarelas y sonidos de la tierra resbalándose en mis venas! Me encontré internada en el bosque de las maravillas, bajo el árbol del asombro y la ilusión... Me hallé danzando rondas con Cocorí, Rosa y Esperanza como si fuéramos una sola flor. Aprendí a empaparme el cuerpo de mariposas, a desear tener alas y visitar el país de la alegría, ese, donde la tristeza cambia de color.

Es así, como nacieron estas canciones... Eran unas moneditas sonoras que me brincaban en el alma y ahora son parte de esa gran alcancía de los sueños, de la gran buchaca del amor.

El ritmo y la palabra me permitieron tejer una canción y es por lo que voy a su encuentro: ¡Ya pedí ser su voz! Así que... ¡Ya me voy en una canción! Y te invito a que vlemos juntos en esta aventura musical.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barzuna, G. (1988). *Juglares y Trovadores en la canción latinoamericana*. Revista Herencia Año 1, n.º 1: San José, Costa Rica.
- Barzuna, G. (1988). *Canción Hispanoamericana: entre literature y folclor*. San José, Costa Rica: Editorial Nueva Década.
- Forney, K. y Machlis, J. (2007). *The Enjoyment of Music*. (10th Ed.). London: W. W. Norton & Company.
- Haines, J. y Gerber, L. (2000). *Leading Young Children to Music*. (2th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hemsey de Gaínza, V. (1994). *El cantar tiene sentido*. Buenos Aires: Ricordi.
- Henríquez, M. (1997). *Vamos a cantar*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Hidalgo, R. y Valverde, H. (2009). *Juguemos con cuentos y poesías*. San José: EUNED.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Rodríguez, M. (1981). *Literatura infantil*. Editorial EUNED: San José, CR.
- Sánchez, P. (1982). *Canto*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba.
- Sánchez, P. y Morales, X. (2001). *Educación musical y expresión corporal*. (2a ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

PENSAR UNA ESCUELA EN CLAVES LECTORAS (PROYECTO DE GESTIÓN EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE)

María Gabriela Sánchez²⁰
Instituto Superior de Formación Docente N.º 11- Neuquén
mgsanchez27@hotmail.com

20 Profesora en Castellano Literatura e Historia. Licenciada en Letras. Máster en Literatura hispanoamericana del siglo XX. Diplomatura en Gestión Cultural en la Universidad Católica de Córdoba. Especialista en Lectura Escrita y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ha participado como ponente en numerosos congresos en el país y en el extranjero (Cuba, Colombia, Perú, Ecuador, Brasil, México y Costa Rica), interesándose por la promoción de la lectura y la Literatura Infantil. Autora del libro *La Literatura Infantil y sus Posibilidades*, Córdoba, Editorial Arkenia. En 2018 participó de la antología infantil *Ahora le toca a los niños con dos poemas infantiles*. Se desempeñó como subsecretaria de Cultura, en Rincón de los Sauces (2007-2010) y fue responsable de Proyectos Culturales, hasta el año 2012. Trabajó como docente y Vicedirectora Titular del CPEM N.º 24.

Actualmente es directora del Instituto Superior de Formación Docente N.º 11 de Rincón de los Sauces y se encuentra realizando su tesis doctoral sobre el género de libro álbum desde un enfoque didáctico en la Universidad Nacional del Comahue.

INTRODUCCIÓN

Según las disposiciones generales de la Ley de Educación Nacional Argentina N.º 26.206, dentro de los principios derechos y garantías, el art. 2 establece: «*La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado*». En este sentido, es el Estado, mediante sus políticas públicas y sociales, el responsable de garantizar una educación integral, de igualdad, de equidad para fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de su vida. Así mismo, el Capítulo II, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, se propone asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades; brindando una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos; garantizando la inclusión educativa; desarrollando las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación; fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento; promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos y brindando conocimientos y valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

En este marco de normativas nacionales, se ubica la formación de esos docentes que tendrán la responsabilidad inmensa de formar a las futuras generaciones de argentinos. Específicamente, la mencionada ley, en el art. 71, indica:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía

profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Esto se complementa con el art. 73, en el cual la política nacional de formación docente establece entre sus objetivos: desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación en los diferentes niveles y modalidades; incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza; coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Una vez expuesto lo anterior, creemos que es necesario definir qué entendemos por formación docente, para ello contamos con el aporte del autor Gilles Ferry que define la formación como: dinámica de un desarrollo personal, que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que solo posibilitan la formación (Ferry, 1997, p. 55).

La formación es, entonces, el lugar de quien forma, y ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Por ello, en este proyecto institucional que propusimos como posible de llevar adelante en el recién creado IFD N.º 11 de Rincón de los Sauces, apuntamos a un modelo de formación que, desde el eje de la lectura, vincule la teoría con la práctica. Sostenemos firmemente que esta relación debe establecerse desde la reflexión permanente, atendiendo a diluir la visión dicotómica que intenta separar una de la otra.

Teniendo como ejes lo epistemológico y la práctica, es que la formación docente requiere de tiempos y espacios de conocimiento acerca de la propia realidad social y cultural.

También basándonos en el Diseño Curricular, Resolución N.º 1689, es que consideramos ofrecer a los futuros alumnos y docentes graduados, oportunidades de pensar y pensarse en sus vínculos con el conocimiento y la práctica educativa, que sean críticos, reflexivos, autónomos en sus vínculos con el conocimiento, que puedan generarse preguntas, que puedan ser capaces de involucrarse en forma activa en la producción de conocimiento, entendiéndolo como algo propio que requiere de su intervención y formación.

Esta relación estrecha entre epistemología y práctica, incluye una formación continua, que mediante la **extensión** favorecerá la relación con la comunidad (sociedad), dándole a su vez, una opción formativa a los docentes en actividad que deseen sumarse a las propuestas que desde el IFD 11 se generen, opciones basadas principalmente en el conocimiento, abarcando las dimensiones: subjetiva, social, cultural, política, e investigativa, con el objetivo de interpelarlas y transformarlas.

La articulación, como lo expresa la Resolución 30/07 del CFE, es *tan necesaria como debe ser planificada y los aportes deben ser mutuos* (artículos 133 y 135); por ello creemos que será imprescindible fijar pautas y establecer acuerdos que puedan coordinar y sostener las acciones interinstitucionales a fin de llevarlas al éxito.

Lograr mediante el desarrollo de prácticas conjuntas entre el IFD y las escuelas, las redes institucionales y los proyectos comunitarios, desplegar un «*curriculum en acción*», como lo expresa la Resolución 24/07 del CFE en su art. 58.

Por otro lado, entendemos a la teoría y práctica, como una relación de comunicación dialógica en la que todos los sujetos son activos, en cuanto a la apropiación y resignificación de este conocimiento, ya que está involucrada en procesos colectivos de prácticas, razonamiento, pensamiento y crítica. Creemos que, como indica Mirta Castedo: «es desde la revalorización de la práctica docente que se puede pensar en transformaciones educativas» (Castedo, 2007, p. 14).

Al mismo tiempo, reconocemos la pertinencia y necesidad de la **investigación** en las instituciones formadoras, entendiendo que el objeto privilegiado de la misma será la práctica docente. Por ello, será imprescindible la vinculación con las instituciones de nivel primario, inicial, redes institucionales y organizaciones sociales y universidades, desde la comunicación, la cooperación, el diálogo, y la producción intelectual conjunta, para compartir experiencias y construir saberes en relación con las problemáticas sociales de nuestra comunidad, que permitan producir prácticas docentes superadoras.

Fundamentación

¿Qué entendemos por lectura?

Consideramos la lectura como un proceso, cuyo objetivo es construir significado a partir de un texto, es decir, otorgar sentido al mundo, comprenderlo y resignificarlo.

La lectura es, además, una experiencia social que implica una interacción entre el lector, el texto y el contexto social en el que se lee, por lo cual los conocimientos que el lector posea sobre el mundo y sobre el lenguaje son fundamentales para abordar exitosamente un texto.

Algunos puntos importantes con relación al tema:

1. La lectura requiere de **motivación** porque el deseo de leer y acercarse a buscar libros es una construcción cultural.

2. El acceso a los libros, a través de **la propia elección**, es clave para que las personas lean.
3. Los **adultos tienen un rol fundamental** en el acercamiento de los niños a la lectura.
4. La lectura compartida es una **actividad privilegiada** para transmitir afecto.
5. Los niños que crecen en ambientes alfabetizadores son mejores lectores.
6. Durante el tiempo libre que los niños dedican a leer por placer, desarrollan la comprensión lectora, diferentes habilidades relacionadas con la lectura y enriquecen su vocabulario.

Teniendo como pilares los ejes mencionados, expresamos nuestra propuesta enfocada en y desde la posibilidad. Lo posible es lo que aún no se realiza, pero ya se vislumbra, pero desde ya se sueña.

Pensamos en una propuesta de lectura que abarque a los alumnos y docentes del IFD N.º 11 y a su vez se extienda y diversifique hacia la comunidad de Rincón de los Sauces en general. Doble desafío el que implica formar a alumnos, futuros formadores. Iniciar en los senderos de lecturas a quienes luego tendrán la oportunidad de ir preparando a otros en esta línea de valorar la palabra y leer el mundo para interpretarlo y dotarlo de sentido.

Iniciativa que abarque y contenga diferentes modos de leer: una lectura comprensiva, una lectura académica, una lectura literaria, una lectura crítica. Procesos lectores variados, dispuestos para que el docente en formación como aquel ya graduado que decida sumarse a las acciones, reflexione y enriquezca su patrimonio de lecturas y visibilice las distintas propuestas didácticas–metodológicas, que se hallan en vigencia. Y también pueda sentirse estimulado a crear

acciones propias, haciendo uso de su capacidad creativa y creadora. Pero pensar en claves lectoras, también nos lleva a considerar las otras dos prácticas que sostienen la comunicación humana: **la oralidad y la escritura**.

Una expresión oral clara, la que nos permite el contacto cotidiano y a su vez una mirada hacia el pasado, considerando el invaluable patrimonio que reside en la tradición de historias que nos hablan de otros tiempos, que nos traen el eco de lo ancestral.

Y una escritura fluida, también adaptada a formatos y tramas diversas. Escritura personal y desde lo personal. Manifestación de procesos creativos y reflexiones críticas. Soporte de textos académicos y de manifestaciones artísticas.

Es muy importante señalar que, además, nos posicionamos desde la enseñanza de estas prácticas. Hecho que nos permite remontarnos al génesis de ellas.

Y no podemos dejar de expresar, que, para muchos niños argentinos, las únicas prácticas vinculadas a la alfabetización y a la experiencia lectora ocurren en el ámbito de la escuela, donde a través de la mediación de adulto, el niño pueda desarrollar su experiencia lectora, hacer propio lo leído.

A su vez, al pensar en las claves originarias de la formación de lectores, nos embarcamos en la aventura de observar la evolución maravillosa que lleva a una persona desde la decodificación a la lectura. Desde el bosquejo de letras y palabras a la escritura. Del manejo inicial del lenguaje a la expresión de ideas y saberes. En definitiva, al desarrollo de la humanidad más plena, esa que se sostiene en la palabra. Una palabra para TODOS, como nos dice Gianni Rodari, «lema de bello sentido democrático. No para que TODOS sean artistas, sino para que NADIE sea esclavo».

Expectativas de logro

Generales

1. Formar un maestro lector, en el sentido más pleno del término: un lector de fórmulas, lector de problemas matemáticos, lector de literatura, lector de las ciencias, lector del contexto y de la realidad circundante.
2. Desarrollar actividades en torno a los procesos didáctico-metodológicos de la lectura, tanto para los alumnos y docentes del IFD N.º 11 como para la comunidad en general de Rincón de los Sauces.

Específicas

1. Invitar a especialistas en la temática, escritores, críticos, investigadores, generando jornadas de capacitación y talleres de producción didáctica.
2. Establecer vínculos participativos con instituciones de la ciudad a fin de realizar acciones conjuntas (Biblioteca Municipal, Casa de la Cultura, jardines de infantes, CCI, escuelas primarias y secundarias)
3. Generar el encuentro de los alumnos con autores de literatura, cuyas obras hayan sido leídas y analizadas en el contexto del IFD N.º 11.
4. Atender a las innovaciones en el campo de la literatura, considerando los diferentes formatos de libros vigentes: álbumes, objeto, digitales, *pop-up*.
5. Considerar el valor de la imagen en los procesos lectores comprensivos e interpretativos.
6. Reflexionar acerca de los procesos lectores y comprensivos dentro y desde la propia práctica docente.

Lectura de las prácticas y prácticas lectoras

Aunque parezca un juego de palabras, este eje conceptual nos permite enmarcar epistemológicamente nuestra propuesta, estableciendo una fuerte conexión entre ambas esferas. Las acciones que se ponen en

juego al enseñar a leer y los modos de leer que desarrollan quienes habitan las aulas.

Consideramos que un enfoque adecuado de la ciencia educativa necesita desarrollar teorías acerca de la práctica educativa que arraiguen en el terreno concreto de las experiencias y situaciones de quienes practican la educación y que les permita enfrentarse a los problemas educacionales a que tales experiencias y situaciones den lugar.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Como indica la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación: *«la formación docente es un proceso permanente, pero la formación inicial es la base de la intervención estratégica, con el desarrollo en las aulas en distintos contextos, diferentes sujetos y diversas situaciones de enseñanza»* (Art. N.º 10).

Dicha resolución, al referirse puntualmente al diseño curricular, señala: *«Es de relevancia incorporar en el proceso formativo nuevas experiencias y oportunidades de formación de los alumnos»* (Art. N.º 91).

La resolución 1063/13 del CPE respecto a las funciones que deben cumplir los IFD en la Provincia de Neuquén, indica: *«Formación inicial, continua y la extensión e investigación educativa y artística* (Art. N.º 3).

Por ello, coherentes con estos lineamientos, propusimos las siguientes acciones de formación que se desarrollaron en y desde el IFD N.º 11, carrera de **Profesorado en Enseñanza Primaria**, abarcando como expresa la Resolución 24/07 de la CFE los tres campos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Práctica Profesional.

Seminarios: *Son instancias académicas sobre problemas o temas puntuales para incentivar la reflexión.* (Res. 24/07. Art. 81).

Generados por los docentes que dictaron cátedra en el primer cuatrimestre, durante la segunda mitad del ciclo lectivo, se presentaron dos propuestas de seminarios:

1-Repensar los actos escolares (Prof. América Opazo).

Cuatro encuentros presenciales. Evaluación: una vez por semana.

Espacio: Biblioteca popular y municipal Don Elías Sapag.

2-Problematicando las neurociencias (Prof. Luciano Tévez)

Seis encuentros presenciales. Evaluación: una vez por semana.

Espacio: Biblioteca popular y municipal Don Elías Sapag.

Estas dos acciones de extensión fueron abiertas para los alumnos del ISFD 11, de manera optativa y se invitará a docentes de las diferentes instituciones educativas de la ciudad, de todos los niveles.

Con el auspicio de MUTEN, se organizó el seminario «**Del incluir al Convivir. Recibir a las infancias en la escuela**» dictado por el psicólogo y especialista en inclusión Marcelo Rocha, docente de la Universidad Nacional de Rosario. En este mismo evento, el mencionado docente presentará su último libro «*Las Marcas de la Infancia*».

Seminario abierto a toda la comunidad de Rincón de los Sauces, que se realizó el día 09 de noviembre de 2018.

Ciclos de Arte: *Teatro, música, cine, dentro del propio instituto o bien realizados por la comunidad, con un trabajo previo y posterior a la participación* (Res. 24/07. CFE Art. 95).

Desde el Espacio de Experimentación Estético-Expresiva se presentó la propuesta de realizar una serie de obras de títeres basadas en clásicos de la Literatura Infantil Argentina y Mundial. Con dichas producciones se participó en la **16 Maratón nacional de lectura** (Fundación Leer-28 de septiembre de 2018).

Luego de esta fecha, se estableció un cronograma de recorrido por escuelas primarias, jardines de infantes, CCI, escuelas, albergue, a fin de continuar socializando la experiencia y promocionando la lectura literaria.

Presentación de libros

Se presentó en el espacio de Casa de la Cultura de Rincón de los Sauces, la antología de poesía infantil *Ahora le Toca a los Niños*, obra auspiciada por la Fundación Mestizo América y la Biblioteca Pública de Villa Obrera de la ciudad de Centenario.

Esta actividad se llevó a cabo el día 28 de agosto de 2018. Luego de la presentación, las coordinadoras realizaron un taller de lectura e ilustración con los alumnos del ISFD 11.

Asesoramiento a escuelas: dentro de las funciones que deben llevar adelante los IFD, la Resolución 30/07 indica: *Asesoramiento pedagógico a las escuelas* (Art. N.º 76). Pensamos que podría ser muy valioso un intercambio desde este lugar. Acompañar a los docentes en proyectos vinculados a la lectura, según lo que las instituciones soliciten.

Pensamos que podría ser muy valioso un intercambio desde este lugar. Acompañar a los docentes en proyectos vinculados a la lectura.

En este contexto, acompañamos a la Escuela primaria N.º 314 «Elvira Rosa Tévez» en la realización de su Segunda Feria de los Lectores (24 de agosto de 2018).

Se establecieron actividades de lectura creativa, juegos con los alumnos y participación de docentes del ISFD 11 durante la jornada.

A MODO DE CIERRE

Creemos firmemente que en la tarea de educar nunca hay conclusiones definitivas. Mucho más aun tratándose de una institución formadora que va recién transitando su segundo año de vida.

Continuamos aprendiendo, planificando, proyectando y soñando junto a los alumnos y colegas en aras de construir saberes, experiencias significativas e instancias donde el conocimiento se ponga a prueba. Formar a quienes luego van a formar a otros es una responsabilidad inmensa que se sustenta en el aporte colectivo, en aprender junto a otros, valorando las perspectivas diversas.

Finalmente, podemos expresar que los resultados hasta ahora son muy satisfactorios, que nos impulsan a seguir creciendo, convencidos como indica Paulo Freire, que *«la educación puede algo, ni es tan omnipotente que todo lo modifica, ni tan pesimista que nada cambia»* (Freire, 1993, p. 109).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achili, E. (2002). *Investigación y Formación Docente*, Santa Fe, Escuela Marina.
- Andruetto M. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Comunicarte.
- Bárcena, F. (2008). *Leer como salvajes*, en *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Ciudad Universitaria.
- Castedo, M. (1993). *Construcción de Lectores y Escritores en Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- , (2007). Nota sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, en *Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de Lectura. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Devetach, L. (2014). *La construcción del camino lector*, Córdoba, Comunicarte.
- Freire, P. (1993). *La educación cómo práctica de la libertad*, Río de Janeiro, Paz y Tierra.
- , (1970). *Pedagogía del oprimido*, Río de Janeiro, Continuum.
- , (1993). *Política y Educación. Ensayos*. San Pablo, Cortez.
- , (2006). *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de formadores*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kohan, M. (2012). *Notas sobre el canon*, Buenos Aires, Alfaguara.

Larrosa, J. (2000). *“Leer y enseñar a leer entre las lenguas”*, en Pedagogía Profana, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ley de Educación Nacional Argentina 26206, diciembre de 2006.

Ley de Educación de la provincia de Neuquén, diciembre de 2014.

Petit, M. (2009). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 140/ 11 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 1063/13 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén.

Resolución 1689/15 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén.

Resolución 635/17 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén.

Rodari, G. (1998) *Gramática de la Fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

PROMOVER LA POESÍA CONTEMPORÁNEA PARA NIÑOS: POR QUÉ Y CÓMO HACERLO

Martha Elena Garay Soto

Promotora independiente de Literatura Infantil y Juvenil

martha.garay@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Partimos del consenso que la lectura y el acto lector son beneficiosos por diversas razones que, como lectores experimentamos. El gozo es uno de los primeros, existen muchos otros, como tener más vocabulario, participar en conversaciones más fluidas y sabemos que es una llave al conocimiento. Una ley en España, la 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, dice que «es una herramienta que desarrolla la personalidad y es un instrumento de socialización (...) enriquece y desarrolla la necesaria capacidad crítica de las personas» (Unesco, 2005, p.40). Y, en este camino, es necesario, además, ser hábil y adquirir una competencia lectora para entender lo que leemos y encontrar sentido a lo que descubrimos en la lectura; es por este motivo que se encuentra necesario conocer la práctica de la lectura para niños y la de poesía, por ser otra vía lectora plagada de riqueza.

En un Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, hay total acuerdo sobre su importancia. Pero qué pasa fuera de la LIJ. El escritor Juan Mata (2016), profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, hace una crítica al lugar que ocupa la LIJ. Por un lado, la escuela le da un valor instrumental; en lo social, se le considera solo como diversión o pasatiempo y, el tercer problema que apunta, es la escasez de estudios teóricos. Considera que esto ha sido motivo por el cual no hemos podido proyectar al exterior la importancia de la literatura infantil, y propone generar lazos estrechos con la neurociencia, la filosofía y la psicología, para conseguirlo. Nos da información sobre investigaciones de la neurociencia respecto a qué ocurre en el cerebro humano con la lectura literaria, la cual provoca grandes transformaciones en este órgano. En 2015 descubrieron que los niños a los que les leían literatura, mostraban una activación en el área relacionada con la formación de imágenes mentales. Encontraron que la lectura de ficción provocaba un aumento significativo en la actividad

neuronal. Los lectores mientras leen un relato, viven sensiblemente lo que las palabras describen, permite simular, ponernos en el lugar de otros para entenderlos mejor. «El cerebro no distingue entre los hechos leídos y los que vivimos en realidad» (Literatura SM, 2016) lo cual significa que, la lectura a temprana edad, suma experiencia para entender otras lecturas, otras personas y la vida misma. En el caso de la relevancia de lectura de poesía en niños, la poeta Cecilia Pisos (s.f.), considera que «además de permitirnos acceder a la belleza del mundo, la poesía serviría para ayudarnos a ejercitar el pensar, para comprender e interpretar cuándo, en todo sentido, desde el artístico hasta el político, para decirnos una cosa, nos dicen otra». Esto al referirse al poder de la metáfora.

Los promotores de literatura para niños y jóvenes, ya sea desde la escritura, la ilustración, la academia, la edición o el trabajo directo con el libro y el niño, somos lectores, con preferencias en géneros y temas y, nos ocupa, de manera permanente, la infancia y la adolescencia. Es por lo que, hablar de literatura infantil y, en esta ocasión, enfocados en la poesía, es también pensar en cómo y qué les leemos. Leer a los niños aquello que provocan auténticas experiencias literarias, considerar la crítica, revisar las listas que, instituciones con muchos años de teorizar la LIJ recomiendan, pero también confiar en que, tras años de lecturas, se llega a tener un filtro personal, una brújula particular. Este recorrido ha hecho cuestionarme sobre lo que se podría llamar la democratización de la lectura y escritura de narrativa y poesía; leer invariablemente incita a escribir, ¿por qué escribir narrativa o poesía tendría que ser propiedad privada de los escritores o poetas?, una vez escriben un poema, se convierte en propiedad de todos. Al leerla y escribirla, constantemente, tendríamos la posibilidad, alguna vez, que surja el milagro de crearla, o no. Provocar que los niños escriban, en particular, versos, es un juego que podría llevarlos a comprender la composición de la poesía y disfrutarla más.

METODOLOGÍA

Al ser una reflexión sobre la promoción de la poesía contemporánea para niños, por qué promoverla y cómo hacerlo, la revisión bibliográfica es preponderante y también traer a la memoria, de dónde viene la idea de promoverla, recordar que es un tema de interés personal, y poner en la mesa que, desde hace más de 10 años, ha sido una tarea intrínseca a mi trabajo cotidiano, el revisar medios electrónicos, buscar en bibliotecas, asistir a encuentros literarios, ferias de libros y estudiar, todo lo que se refiere a la poesía para niños. Así he encontrado instituciones, eventos y personajes que tienen su propio camino en esta búsqueda y es de esas experiencias, como de la propia, en las que me baso para aportar a la reflexión, una parte del panorama de la poesía contemporánea para niños.

RESULTADOS

Leer poesía contemporánea para niños

En este camino de promover la literatura infantil descubrí la poesía escrita para niños y la ya existente, que también puede ser de interés para ellos. En este ensayo, pongo especial atención en la poesía escrita para niños. En este universo que se ofrece al niño, es preciso pensar: si ser un lector de narrativa, requiere un esfuerzo para lograr una competencia lectora, leer poesía tiene su propio grado de complejidad. Alguna vez caí en cuenta que leer narrativa era como entrar en el pensamiento de otro; tiempo después, a partir de esa idea, consideré que leer poesía podría ser algo parecido a entrar en el alma de otro y en todas las posibilidades que ese pensamiento puede implicar, como conocer y comprender lo que sienten los demás.

La poeta argentina María Cristina Ramos, que escribe para niños, tiene un poema, *El pájaro Benteveo* (Figura 1), con el que he trabajado en talleres de literatura con niños. Lo que he podido sacar en claro es que, en este mundo convulso, en el que también viven los niños, es necesaria una preparación del espacio (Figura 2), del tiempo, de construir un momento para atraer la atención, para convocar al silencio, el interés y después leer el poema. Ramos (2019) ha escrito muchos poemas diferentes y ha expresado en entrevistas, cómo es que en los poemas «hay líneas de sentido que pueden tirar algún reflejo sobre tu realidad interior» (párr. 5). Así como nos gusta vivir a través de personajes, otras historias, en la poesía podemos encontrar reflejos de nuestra alma que nos hacen acercarnos a ese poema. Cristina menciona que hay niveles de complejidad lectora y en eso hay que indagar. Como promotor de poesía hay que ser conscientes de esos niveles para poder llevar el poema a buen puerto. Esas líneas de sentido de las que habla Cristina (2019), sugiere que se revelan al niño y hay que esperar a que encuentren una de su interés y sobre eso empezar a caminar.



Figura 1. Poema El pájaro Benteveo. **Fuente:** Ramos, M., Degliuomini, C. (2014).

Ilustración y poema del libro *Dentro de una palabra*.



Figura 2. Preparación del espacio para leer el poema. **Fuente:** Garay, M. (2018).

Fotografía tomada en el Festival *Acapulco en su Tinta*.

Cómo promover la lectura de poesía con los niños

Depende el lugar que uno ocupa en este ámbito, podemos encontrar la manera, pero el punto de partida es el mismo para todos: leer poesía. En solitario, en silencio o en voz alta. A los niños al principio, hay que leerles para que no lo sientan como un trabajo, dice Cristina Ramos. En su experiencia como escritora de poesía y promotora, ha encontrado que, una vez que los niños descubren que la disfrutan, cambia su percepción sobre la misma. Apunta que hay que evitar una mala experiencia con la poesía o, si ya la hubo, revertirla (Ramos, 2019).

Y esto lo comprobé de manera personal. Una niña de seis años afirmó que la poesía era aburrida. Entonces encontré el libro, *El secreto del oso hormiguero* (Osés y Diez, 2010), (Figura 3) y se lo leí.

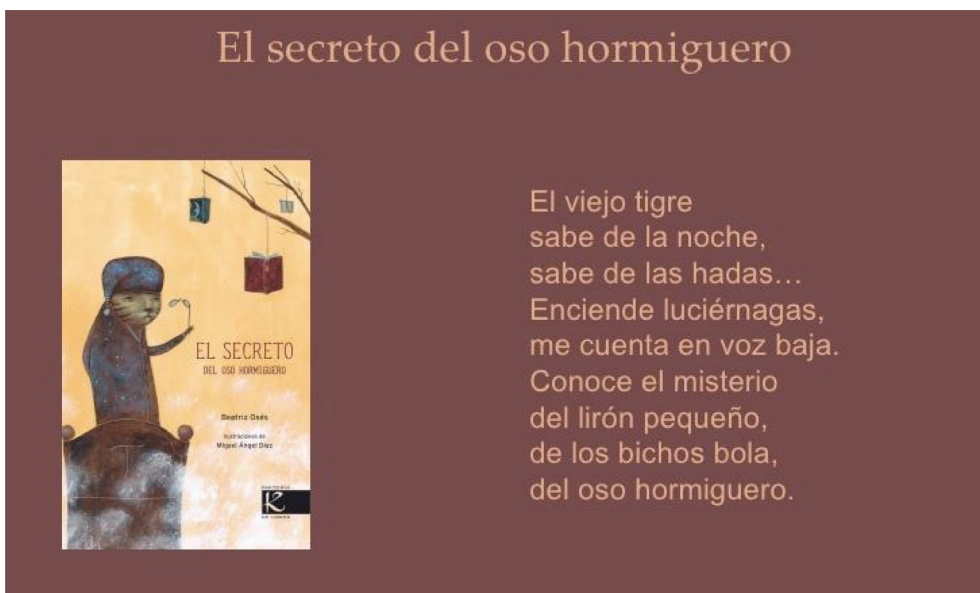


Figura 3. Libro *El secreto del oso hormiguero*. **Fuente:** Garay, M. (2018). PDF creado para el presente ensayo.

Le sorprendió que un tigre pudiera ser la nana que cuenta versos a una niña para dormirse. Y en medio de los versos, la complicidad y la belleza, uno le reverberó y la hizo cambiar de opinión sobre la poesía,

el verso de un oso hormiguero que hace guardar su secreto (Figura 4), porque no se come las hormigas, como cualquier oso de su tipo, las deja en libertad ¡porque son sus amigas! Y así cada poema con la ilustración, la llevó a darse cuenta que había en la poesía, algo para ella.



Figura 4. Verso, el secreto del oso hormiguero. **Fuente:** Oses, B., Díez, M. (2008) ilustración y poema del libro *El secreto del oso hormiguero*.

¿Qué se está haciendo en el ámbito de la poesía contemporánea para niños?

La poesía es un género que está siempre en desventaja de la narrativa. Hay estudiosos que la nombran la cenicienta de la literatura por el poco interés que hay en ella. La autora argentina Cecilia Bajour (2018), experta en poesía para niños, habla de el «temor a su aparente dificultad, o la sacralización de lo poético como si fuera solo para

iluminados o entendidos, o por la tendencia a pensar lo poético ligado a lo sentimental romántico o también lejano a lo intelectual y reflexivo» (párr. 4).

El mexicano Adolfo Córdova, escritor, periodista, promotor de literatura para niños y jóvenes, tiene puesta la mirada en todo lo que sucede en la LIJ, pero se ha detenido en la poesía y realizado diversas investigaciones sobre ella, que dan para explorar con él por un tiempo indefinido todos sus hallazgos.

Solo en tres años, de 2013 a 2016, de los 163 libros que leyó para una investigación, lo que más encontró fueron versos rimados y poesía de tradición oral. Los países que más produjeron fueron España, Argentina y México; en segundo lugar, libros de autores clásicos ilustrados y antologías. En esa producción entraban Chile y Brasil, y finalmente con menor producción, del total leído por el investigador, fue la poesía de verso libre y el cruce de formatos y géneros, a lo que se sumaron los países Portugal, Cuba, Puerto Rico, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Bolivia y Uruguay (Córdova, 2017).

De esta investigación me interesó detenerme en su hallazgo sobre la poesía contemporánea que parte de la lírica tradicional, y la trae al tiempo presente. Como lo hace la escritora y especialista en literatura infantil, Mar Benegas (2015):

*¿Quién soy, quién soy yo?,
¿seré una idea infinita
que alguien un día soñó?,
¿seré un túnel en el tiempo?
¿o seré flecha veloz?
Esas dudas sin respuesta
salen del primer vagón.*

O reescribe el trabalenguas de los Tres tristes tigres:

Tres tristes tigres,

*tras tanto trigar trigo,
treparon y trotaron troncos.
Trapeceistas tragones,
tristes tigres traumatizados
de atravesar trigales
toda su triste vida.*

Es importante comentar que, cuando leía en voz alta este texto para practicar la ponencia del Tercer Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil en Riobamba, 2019, el joven que atendía la cafetería, en el centro de esa ciudad, me escuchaba con atención y me dijo que, eso que leía, le interesaba, me dio una explicación del por qué. Una amiga suya tenía un niño pequeño que se portaba muy mal y él pensó que, aquello que leía, se escuchaba como una alternativa a su mal comportamiento. Pensé que eso daba esperanza a la poesía para niños, un desconocido, alejado del tema, pero sensible, alcanzó a sentir algo que no se pudo explicar, que la poesía le haría bien a ese niño, y se interesó por ir a escuchar la ponencia. Regresando al punto anterior, Córdova revisó también la poesía de la argentina Ruth Kauffman, quien además tiene entre sus proyectos, un taller de escritura de poesía con jóvenes. Ella trae a la lista, propuestas en rima, las *onomatobellas* (Figura 5), una especie de «arrullo ilustrado» como lo expresó Córdova (2017) en su investigación.

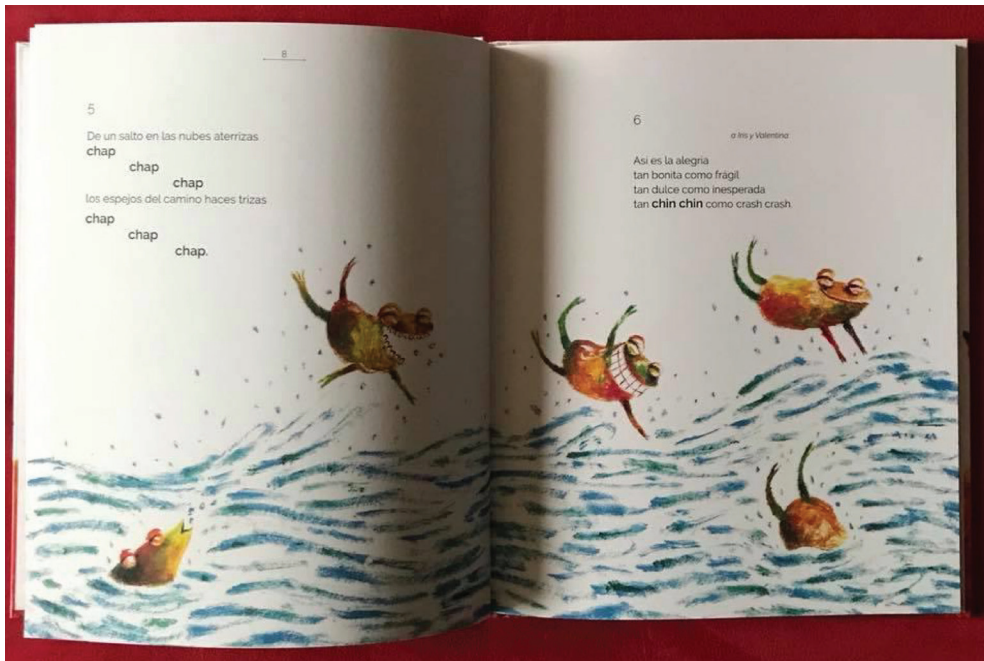


Figura 5. Onomatobellas de Ruth Kauffman y Roger Icaza. **Fuente:** Icaza, R. (2018). Fotografía posteada en el muro de Facebook del autor: <https://www.facebook.com/rogerycaza/photos/las-onomatobellas-ruth-kauffman-roger-ycaza-amanuense-uruguay-2018/1367337046736062/>

Un poco menos abundantes que la rima y la lírica tradicional, Adolfo encontró en su búsqueda las antologías y libros de autores clásicos como Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Rubén Darío, Lorca, Guillén, Pessoa, estas propuestas traen a la actualidad los versos, con ilustraciones, que amplían los alcances y significados (Córdova, 2017). En esta investigación, Adolfo menciona las antologías que han cobrado relevancia, por ejemplo, las de ediciones castillo, en México, que organizan los poemas por temáticas: musicales, haikus o para jóvenes, poemas vanguardistas (Zepeda 2013), (Fonseca 2014 y 2015), (Sánchez-Anaya Gutiérrez, C. Coord., 2014 y 2015) (Figura 6).



Figura 6. Antologías de poesía de Ediciones Castillo. Fuente: Blog Linternas y Bosques.

En el libro de *Margarita* (Darío y Doppert, 2008) (Figura 7), la ilustradora y el equipo editorial, hicieron que, cada poema del libro, ahondara en la fuerza poética de lo que se lee, utilizando onomatopeyas y viñetas, recursos del cómic, entre otros elementos. «Las princesas primorosas se parecen mucho a ti: Cortan lirios, cortan rosas, cortan astros. Son así» (Darío y Doppert, 2008, p.16).



Figura 7. Libro, *Margarita está linda la mar*, Ediciones Ekaré. Fuente: <http://edicionesekare.blogspot.com/search/label/Margarita>

Y con menos producción, Córdoba encontró libros de verso libres, sin métrica y sin rima. Dentro de este tipo de versos, tenemos el premio hispanoamericano de poesía para niños 2016, *Esto que brilla en el aire* (Pisos y Pez, 2017), con el cual he trabajado con dos poemas, *La noche es* y *El mar*, teniendo como resultado la participación activa de los niños al escribir con la mecánica del par de versos de estas autoras (Figuras 8 y 9).



Figura 8. Poema de Cecilia Pisos. **Fuente:** Pisos, C., Pez, A. (2017). Ilustración y poema del libro *Esto que brilla en el aire*.



Figura 9. Poema de Cecilia Pisos. **Fuente:** Pisos, C., Pez, A. (2017). Ilustración y poema del libro *Esto que brilla en el aire*.

1. En este taller funcionó tener cinco momentos claves:
2. Escuchar sobre ellos, quiénes son, a través de sus gustos. Darles la palabra todo lo posible para que buscaran su voz interior (Figura 10).
3. Instrucción de escuchar los poemas palabra por palabra y leer también las imágenes (Figura 11).
4. Intentar emular el sistema del verso como lo hizo la poeta: el mar es...; o el mar hace...; o la noche es... (Figura 12).
5. Escribir el nuevo verso y mostrarlo a otros (Figura 13).
6. Materializar su trabajo poético y hacerlo público a través de una instalación y que, de esa manera, pudieran ver la metáfora: versos al aire, el nombre del taller, simbolizada por textos y dibujos suspendidos. Por eso es importante el material, tratar de usarlo a favor de la construcción de sentido de lo que se lee (Figura 14).



Figura 10. Escucharlos. **Fuente:** Garay, M. (2018). Fotografía posteada en un álbum de fotos de Facebook de la autora: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155570006018977&set=a.10155569967668977>

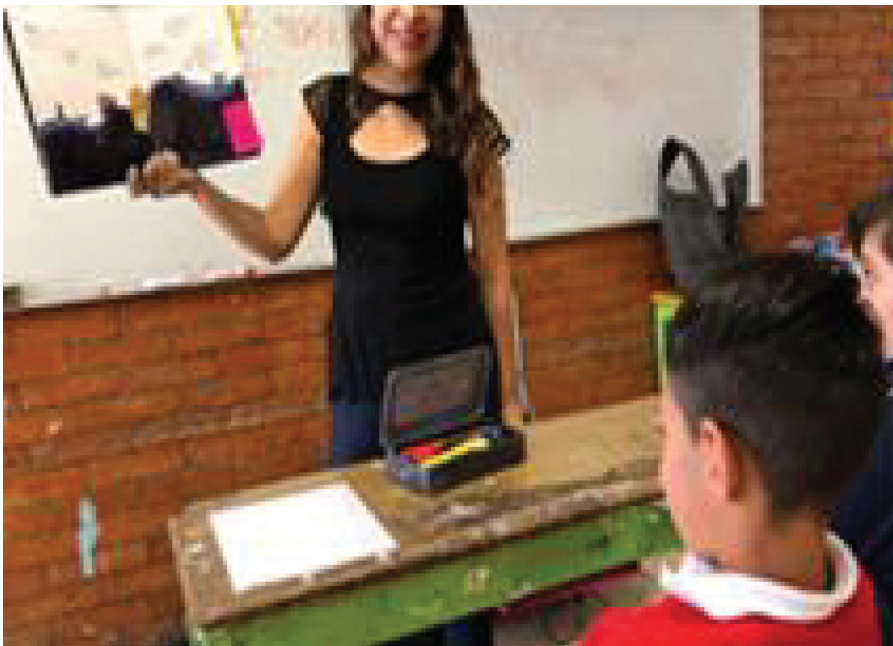


Figura 11. Cómo escuchar el poema y verlo. **Fuente:** Garay, M. (2018). Fotografía posteada en un álbum de fotos de Facebook de la autora: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155570009663977&set=a.10155569967668977>



Figura 12. Emular el sistema del verso. Pronunciarlo. **Fuente:** Garay, M. (2018). Fotografía posteada en un álbum de fotos de Facebook de la autora: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155570017413977&set=a.10155569967668977>



Figura 13. Emular el sistema del verso, leerlo. **Fuente:** Garay, M. (2018). Fotografía posteada en un álbum de fotos de Facebook de la autora: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155570145733977&set=a.10155569967668977>



Figura 14. Materializar el sentido del poema. **Fuente:** Garay, M. (2018). Fotografía postada en un álbum de fotos de Facebook de la autora: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10155570004683977&set=a.10155569967668977>

Nuevas formas y propuestas de poesía para niños

La poeta Cecilia Bajour habla de la exploración de nuevas formas de lenguajes. Algunos de los ejemplos que revisamos en esta ponencia, son una muestra de los libros que Cecilia nombra, de hibridación genérica, aquellos libros que son difícil clasificar por contener recursos de diferentes géneros y lenguajes. Considera que «la exploración de estas nuevas formas en los lenguajes, la potencia que abre el diálogo entre la palabra, la imagen y el diseño gráfico cuando es innovador y arriesgado (...) es lo más interesante que se está haciendo en cierta poesía actual por parte de algunas editoriales» (Bajour, 2018, párr. 8).

Aunque encuentra «resistencia a lo nuevo o a lo experimental y a ser permeables a lo que ocurre en la poesía para adultos y en otros territorios artísticos». Incluso afirma que «Lo poético en lo infantil necesita para refrescarse y renovarse de búsquedas estéticas que vayan más allá de los límites de lo conocido» (Bajour 2018, párr. 5).

Los autores e ilustradores que se sugiere revisar para promover la poesía con niños y que están marcando tendencia por proponer estéticas, como las que menciona Bajour, con nuevas formas de lenguajes son: María Baranda, María García Esperón, Martha Rivapalacio, Marco Aurelio Chávez Caamal de México; Jorge Luján, argentino radicado en México; Mercedes Calvo de Uruguay; Beatriz Osés de España; Laura Escudero de Argentina; María José Ferrada de Chile. Los ilustradores que llevan tiempo trabajando con la poesía o que su ilustración, muchas veces es en sí misma, poética, son Manuel Monroy y Gabriel Pacheco de México; Roger Icaza de Ecuador; Jesús Cisneros, Pablo Auladell, Elena Odriozola, Adolfo Serra de España; Juan Lima y Claudia Degliuomi de Argentina entre muchos otros. También una buena guía, para empezar la búsqueda, es revisar todos los premios Orihuela de poesía de Kalandraka y el Hispanoamericano de Poesía para niños, del Fondo de Cultura Económica.

Es así como se está comportando este género en la actualidad y, cada vez más editoriales, exploran esta manera avispada de abordarla.

Proyectos de promoción de poesía para niños

Cuando se descubre que la poesía es sobrecogedora, porque irrumpe y trastoca, se puede convertir en lectura indispensable, aunque para la mayoría de las personas es prescindible, principalmente porque no han pasado por ellos sus virtudes o quizá es que, en la era de la inmediatez, no es fácil encontrar un tiempo para que la poesía suceda. La tarea de diseñar talleres de promoción literaria, eligiendo la poesía para niños, como elemento detonador, de deseo por encontrar en ella un sentido, para después tener el interés de buscarla en otras partes, me ha llevado a descubrir experiencias relevantes, como el caso del *Taller Azul* que conocí a través del blog *Linternas y bosques* del escritor antes mencionado, Adolfo Córdoba. La artista argentina y promotora de literatura, Silvia Kats (2016) habla de su taller en entrevista con Adolfo y explica cómo encontró una manera de acercar la poesía a los niños y hacer de eso una experiencia que fue creciendo y transformándose.

En su experiencia lo difícil fue trabajar con los niños con más trayecto escolar, porque tienen más prejuicios respecto a la poesía, la mayoría la asocia con lo recitado de memoria que suele hacerse casi sin entender y sin pasar por la emoción o con el análisis gramatical que aleja el posible interés.

En la entrevista con Adolfo menciona los pasos que se dieron durante el proceso. Los cuales implicaron el juego, desde esconder coplas en las plantas para que los participantes las buscaran y viceversa, ellos las escondían. La creación de textos, de rimas, con temas cercanos a ellos y hacerlo público a través de susurradores en sus barrios. El *Taller Azul* creado por Silvia Katz desde 1995, tiene como uno de sus principales objetivos, la publicación de un libro, lo cual incluye la presentación del mismo, que sean prologados por especialistas y reseñados en periódicos (Katz, 2016). Eso es muy profesional y el resultado es visible en las portadas de esos libros (Figuras 15 y 16).



Figura 15. Portadas de libros de niños participantes del *Taller Azul*.
Fuente: Blog Linternas y Bosques.

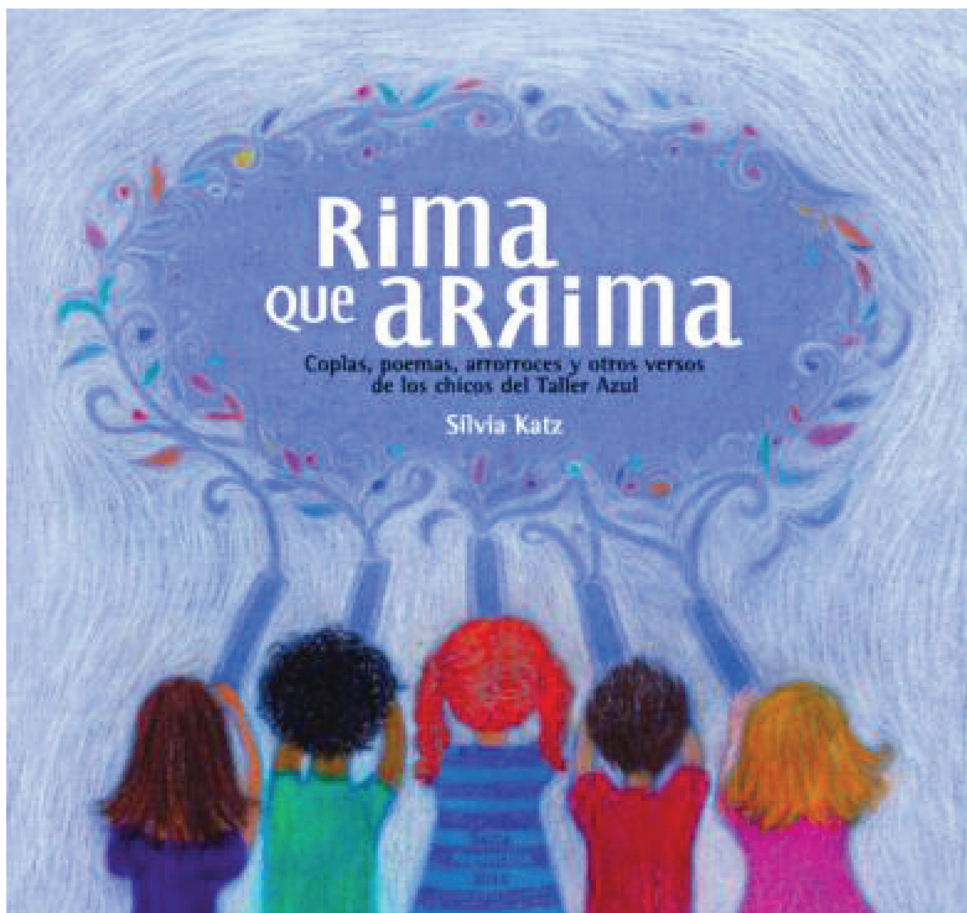


Figura 16. Del prólogo del libro escrito por Yolanda Reyes. Fuente: Blog Linternas y Bosques.

Silvia ha trabajado con diferentes autores y, en los que coincidimos, ella en su *Taller Azul* y los que he acercado a niños en mi trabajo en México son: Ruth Kauffman, María Cristina Ramos y Cecilia Pisos.

Otro ejemplo de promoción de poesía, es el de Ruth Kauffman con jóvenes. El proceso del taller implica el intercambio de palabras con la autora u autor de un poema elegido, con el que trabajan de manera muy cercana. Encontrar con los participantes el mecanismo del poema y generar, con base en eso, sus propias propuestas escritas. Graban el audio de sus voces con sus poemas y, finalmente, a través de un altavoz, comparten esta grabación en las calles del barrio.

CONCLUSIONES

Este ensayo, desde un inicio, pretendió compartir los hallazgos encontrados en la revisión bibliográfica, así como experiencias propias con el tema en cuestión, la promoción de la poesía contemporánea para niños y mencionar prácticas relevantes, con la finalidad de inspirar e invitar a más promotores a que exploren la promoción de la poesía.

Entre las propuestas que revisamos de promoción de poesía, vimos un taller de proceso, de larga duración, como el *Taller Azul* y los talleres unitarios, como los que expuse, *Versos al aire* y *A vuelo de pájaro*. Hay un punto importante que mencionar, es verdad que es más efectivo un taller serial donde los niños acuden de manera periódica a los encuentros con la poesía como lo hace el *Taller Azul*, pero es posible diseñar talleres, llamados «efímeros», de una ocasión, que sean significativos, porque son necesarios, para Ferias de libros y otros espacios donde no es posible hacer talleres seriados.

Ofrezco aquí un indicio de pistas para encontrar poesía que atraiga a niños y cómo trabajarla con ellos.

Según poetas de diferentes partes del mundo, a través de preguntas formuladas por la UNESCO (Unesco, 2005), dijeron:

1. La poesía debe incluir pasajes atractivos.
2. Al leerla podrán descubrir la creatividad que encierran esos poemas.
3. La poesía que se elija para ellos, deberá coincidir con el ámbito de intereses del grupo de jóvenes al que se dirigen.
4. Los promotores podrán analizar con ellos los poemas, componer los propios y apreciarlos.
5. Provocar el uso del lenguaje poético.
6. Podrán encontrar valores estéticos e intelectuales que se reflejen, tanto en la forma como en el contenido.

Por su parte, Cecilia Bajour (2018), respecto a cómo podría ser promovida la poesía para niños, piensa que los mediadores lo sabemos, «los noes iniciales son fácilmente reversibles, poniendo al alcance poesía desde un lugar lúdico, confiando en los lectores, dándoles tiempo y tácticas frescas de acceso al lenguaje» (párr. 5).

Como en muchos ámbitos de la promoción, no existen fórmulas exactas, pero sí pautas que otros van dejando porque se atrevieron a hacer cosas diferentes y encontraron caminos sólidos para lograrlo. Promover la poesía en general y en particular la llamada poesía contemporánea para niños, es principalmente porque los niños de hoy tienen exigencias propias de su tiempo. Esta poesía contemporánea hace uso de todos los recursos disponibles, el álbum ilustrado, códigos del lenguaje del comic y otros, que lo convierten en un género altamente atractivo e interesante. En esta ruta de investigar la LIJ he observado que la ilustración es una aliada de la literatura, en este caso, también lo es de la poesía, que exige una atención especial, incluso una pedagogía, hay estudiosos que hablan de la necesidad de una alfabetización visual (Dondis, 1976). La poesía que, acaso trasciende la literatura, como dicen algunos poetas, es un arte poderoso, que en palabras e imágenes suman un todo, en sí misma, emociona, atraviesa. La poesía contemporánea para niños, tiene un valor propio que no debiera estar alejada de los lectores de ninguna edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajour, C. (6 de marzo de 2018). *Todo necesita del silencio: Cecilia Bajour, respiración, cuerpo y pausa en la poesía infantil contemporánea*. Blog Linternas y Bosques. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/2018/03/06/todo-necesita-del-silencio-cecilia-bajour-respiracion-cuerpo-y-pausa-en-la-poesia-infantil-contemporanea/>
- Benegas, M. (2015). *Con el ojo de la i*. Barcelona: A Buen Paso.
- Córdova, A. (29 de marzo de 2017). *Tres reflejos de la poesía del trienio y una pregunta por Adolfo Córdova*. Blog Linternas y Bosques. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/2017/03/29/tres-reflejos-de-la-poesia-del-trienio-y-una-pregunta/>
- Darío, R., Duppert, M. (2008). *Margarita*, Barcelona, España: Ediciones Ekaré.
- Dondis, D. (1976). *La sintaxis de la imagen INTRODUCCIÓN al alfabeto visual*. Barcelona, España: G. Gilli,
- Fonseca, R. (coord.) (2014). *Orquesta poética*. Ciudad de México: Ediciones Castillo.
- (2015). *Vuelo de voces*. Ciudad de México: Ediciones Castillo.
- Katz, S. (20 de octubre de 2016). Escondí coplitas entre las plantas, debajo de macetas, en las cerraduras de las puertas. Silvia Kats y los Niños poetas. Blog Linternas y Bosques. Recuperado de <https://linternasybosques.wordpress.com/2016/09/20/escondi-coplitas-entre-las-plantas-debajo-de-macetas-en-las-cerraduras-de-las-puertas-silvia-katz-y-los-ninos-poetas/>
- Katz, S. (2014). *Rima que arrima*. Salta, Argentina: Taller Azul.
- Kaufmann, R., Icaza, R. (2016). *Las Onomatobellas*. Uruguay: Amanuense.
- Literatura SM. (2016). *Beneficios de la lectura en nuestro cerebro*. Recuperado de <https://es.literaturasm.com/somos-lectores/>

beneficios-de-lectura-nuestro-cerebro#gref

- Mata, J. (2016). *Neurociencia, Lectura y literatura Infantil*. Lazarillo, revista de la Asociación de amigos del Libro Infantil y Juvenil. Recuperado de https://www.academia.edu/29535338/Neurociencia_lectura_y_literatura_infantil
- Osés, B., Diez, M. (2010). *El secreto del Oso Hormiguero*. Pontevedra, España: Editorial Kalandraka.
- Pisos, C. (s.f.). *De rimar a mirar: apuntes para la construcción de la mirada poética*. Blog Cuatro Gatos. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=1062>
- Pisos, C., Pez, A. (2016). *Esto que brilla en el aire*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, M., Degliuomini, C. (2014). *Dentro de una palabra*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ramos, M.C. (2019) ¿Cómo se construye un lector? 8 preguntas a María Cristina Ramos. Argentina: Diario Infobae, sección Cultura. Recuperado de https://www.infobae.com/cultura/2019/01/16/como-se-construye-un-lector-8-preguntas-a-maria-cristina-ramos/?fbclid=IwAR0dxxDfHb9IJtXW6_fa_t95d6KQxHk5b9OmUNzIuwIi1Nhi07CmKxDvsrE
- Sánchez-Anaya Gutiérrez, C. (Coord.) (2014) *Jardín de palabras*. Ciudad de México: Ediciones Castillo.
- (2015). *Estrellas eléctricas*. Ciudad de México: Ediciones Castillo
- UNESCO ANDALUCÍA. *La lectura: conceptualización e importancia, análisis de iniciativas para fomentarla*. Recuperado de <http://www.unescoandalucia.org/sites/default/files/archivos/documentos/proyectointervencionpracticum-carmenhernandezrivias.pdf>
- UNESCO, (2005). *Leer y escribir poesía*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139551_spa
- Zepeda, M. (coord.) (2013). *Instrucciones para jugar*. Ciudad de México: Ediciones Castillo.

TERCERA PARTE

Viajes a través de la palabra
(Talleres)

EL USO DEL TEXTO DETONANTE COMO ESTRATEGIA PARA FORMAR LECTORES

Francisco Delgado Santos²¹

Instituto Tecnológico Superior “José Chiriboga Grijalva

francode6@hotmail.com

21 Poeta, narrador y ensayista, con más de 50 títulos publicados en editoriales de varios países. Pionero y promotor de la literatura infantil ecuatoriana. Dirigió el Programa de Lectura en el CERLALC (Bogotá / UNESCO). Creó la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Ha sido profesor de la Maestría en Literatura Latinoamericana en la PUCE y de la Maestría en Educación Especial en la UTE. Creó el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SINAB) y fue viceministro de Cultura. Actualmente es rector del Instituto Tecnológico Superior «José Chiriboga Grijalva» (ITCA) de la ciudad de Ibarra.

INTRODUCCIÓN

Este taller está destinado principalmente a maestros de Educación Básica y promotores de lectura. Propone el uso de textos «detonantes» como estrategia para formar lectores. Llamo «detonante» al texto caracterizado por ser lingüísticamente consistente, entretenido, polisémico, provocador y polifuncional. Puede ser una palabra, una frase, un párrafo o una unidad mayor, pero mejor si es breve. Quien pretenda usar esta estrategia deberá empezar por convertirse en lector y examinar una gran variedad y cantidad de textos reconocidos por su calidad literaria. Deberá marcarlos con diferentes códigos personales e iniciar la constitución de un «Banco de textos detonantes» que usará con sus alumnos, para que puedan disfrutar del placer propiciado por el texto e iniciar o reforzar el proceso de formación lectora. Junto a estos supuestos teóricos y metodológicos, el presente taller ofrece ejemplos de textos detonantes y su posible tratamiento, y presenta otros textos para que los docentes hagan su parte.

Supuestos teóricos y metodológicos

Un texto detonante se caracteriza por ser lingüísticamente consistente, polisémico, entretenido, provocador y polifuncional. Puede estar constituido por una palabra, un párrafo o una unidad mayor, aunque sugerimos preferir la brevedad.

La estrategia pedagógica que manejamos es sencilla, pero no por ello menos válida. Se trata de convertirse en lector, marcar los textos con códigos diferentes, «depositar» estos textos en un banco del que haremos débitos en el momento adecuado, y usarlos para la generación de situaciones creativas en la educación y en la vida.

Objetivo principal

El objetivo primordial de este taller es despertar en nuestros maestros,

estudiantes y comunidad educativa en general, una nueva conciencia del lenguaje: que aprendan a sentir, percibir, pronunciar y utilizar las palabras; usar la palabra como detonante, como bomba que permita explotar nuevos pensamientos y una nueva mentalidad como fuente de originalidad; entender el poder creativo de cada palabra y las posibilidades infinitas para plantear nuevos significados, diferentes mensajes con mejores contenidos, que expresen una conciencia más humana y universal, capaz de ampliar y enriquecer el mundo interno y mejorar el externo.

Originalidad:

La originalidad de este taller radica en los siguientes aspectos:

1. Se propone cruzar, como la Alicia de Lewis Carroll, el otro lado del espejo y empezar a ver las cosas con una mirada diferente, con una visión creativa.
2. Se propone dar el salto: pasar de ser «lector potencial» a convertirse en «lector efectivo y permanente de toda clase de códigos lecturables» (alfabético-gráficos, musicales, pictóricos, etcétera).
3. Se propone empezar a leer guardando lo mejor de cada texto y usando un código diferente para su clasificación y recopilación final. Así, por ejemplo: azul para lo que concordemos, negro para lo que estemos en desacuerdo, lápiz para lo que deseemos comentar en los márgenes, rojo para lo posiblemente detonante..., etc.
4. Se propone empezar a usar el pensamiento analógico para el desarrollo de la imaginación, la metaforización, la sinonimia, la polisemia, etc.
5. Se propone darle también su lugar a lo lógico para comparar, extrapolar, inferir, deducir, inducir, clasificar, etc.
6. Se propone, finalmente, pasar de una pedagogía tradicional (que privilegia lo normativo, la estructura gramatical y sintáctica,

lo ortográfico, etc.) a una pedagogía innovadora y creativa (que privilegia el asombro, el descubrimiento, lo sinestésico, lo figurativo, lo topológico, lo onírico y hasta lo aparentemente absurdo, como lo jitanjáforico).

Ejemplos de textos detonantes, posibles tratamientos y preguntas con muchas respuestas

*Godoy le dijo a Garay:
«— ¿Cuántos animales hay
en este sitio en que están
tres coyotes y un caimán?»*

*Y Garay — ¡quién lo creería? —
no dijo «Esta boca es mía» ...*

*¿Puedes tú, en vez de Garay,
adivinar cuántos hay?*

ESCRIBA AQUÍ SU RESPUESTA Y JUSTIFIQUELA

¿EN QUÉ ESPACIO CURRICULAR CREE USTED QUE PUEDE USAR ESTE TEXTO?

Por cierto, que yo no escribí este texto para darle ninguna utilidad práctica, sino únicamente para divertirme con el lenguaje... Vale decir que produce lo que Aristóteles y Horacio bautizaron hace muchos siglos como «texto dulce», en contraposición al «texto útil». Y en esta diferenciación nos basamos para reconocer a un lector auténtico. Me

explico. El texto útil es aquel que aparentemente sirve para todo, pero que, efectivamente, solo sirve para incrementar el nivel de nuestros conocimientos. Se trata de un texto literal, unidireccional, denotativo, destinado a cumplir una función práctica. Así, cuando compramos un electrodoméstico, necesitamos «leer» el manual de instrucciones antes de utilizar el dichoso aparato. O cuando estudiamos una materia determinada para dar un examen y alcanzar una nota. No sucede lo mismo con el texto dulce, que es aquel que aparentemente no sirve para nada, pero que, efectivamente es el único que nos permite crecer integralmente: en lo cognitivo, por supuesto, pero también en lo afectivo y en lo actitudinal. Se trata de un texto connotativo, simbólico, polisémico. Así cuando leemos un poema de César Dávila Andrade o un poema de Arturo Montesinos Malo... Ergo: dime lo que lees y te diré quién eres.

Pero volvamos al texto detonante, que como ustedes verán, es un texto dulce por excelencia, y disfrutemos de dos ejemplos, que pertenecen a uno de los más brillantes escritores de literatura para niños, el italiano Gianni Rodari, autor de la *Gramática de la Fantasía*.

¡Uf, qué calor!

*Un señor llamado Nicanor
fue al África y sintió calor.*

Se pregunta:

*¿Sentía un calor tan angustioso
porque había nacido en El Toboso
o porque se llamaba Nicanor?*

(Rodari, 1989, pp. 60-61)

ESCRIBA AQUÍ SU RESPUESTA Y JUSTIFIQUELA

Ahora apreciemos este:

¿Qué crecieron?

*Un hortelano un poco tontillo
sembró en su huerto la palabra pepinillo.*

Una respuesta ahora yo les pido:

— *¿Qué crecieron: palabras o pepinillos?*

ESCRIBA AQUÍ SU RESPUESTA Y JUSTIFÍQUELA

El dar con textos detonantes presupone ser buen lector y haber tenido suficiente criterio y paciencia para ir construyendo un «Banco de textos detonantes», del que podamos echar mano del adecuado en el momento preciso.

A continuación, algunos textos detonantes con los que he logrado motivar a varios grupos de niños y jóvenes a producir sus propias creaciones.

1. Partamos de un texto detonante tomado de un cartel español:

*Si el que llora es un llorón,
el que lee, es un león...*

Y obtengamos nuevas respuestas creativas:

...el que pesa es un

...el que vuela es un

...el que tiende es un

...el que pita es un

...el que teje es un

...el que moja es un

...el que vota es un

...el que lima es un

...el que canta es un

...el que riñe es un

...el que sangra es un

...el que ladra es un

...el que es un

...el que es un

2. Partamos de un texto detonante del escritor cubano Antonio Orlando Rodríguez:

Alegrías

Un cuento.

Una ventana abierta.

Un beso. El sol.

La arena de la playa.

Contar estrellas.

*Descubrir de repente
esa música maravillosa
que una vez oímos en sueños.*

*Jugar al tesoro escondido.
Probar una guayaba
fragante y pulposa.
Encontrar aquella flor
que guardamos hace tiempo
entre las páginas de un libro.
Mojarse en la lluvia.
Bailar. Soñar.
Pintar con tiza en las aceras.
La mano cálida de un amigo.*

Lo que sugerimos para jugar con el texto

Después de leer el poema, pensemos en cuáles son nuestras propias «alegrías» y escribámoslas, tal como lo hizo Antonio Orlando. Podemos hacerlo individual o colectivamente. Siempre esta última forma será mucho más rica:

Mis alegrías

Ahora hagamos nuestras las «alegrías» del autor de este poema, pero especifiquemos las siguientes situaciones que en él se aluden y juguemos con algunas de nuestras propias propuestas:

1. ¿Cuál sería ese cuento?
2. ¿Qué quisiéramos mirar a través de la ventana abierta?
3. ¿De quién quisiéramos recibir ese beso, o a quién quisiéramos

darle?

4. ¿Cuál sería esa playa?
5. Intentemos escribir un par de versos de “esa música maravillosa”
6. Imaginemos el tesoro que nos gustaría descubrir
7. Elaboremos el mapa para llegar al sitio del tesoro
8. ¿Con qué otra fruta cambiaríamos la guayaba? ¿Por qué?
9. ¿Qué clase de flor habríamos guardado nosotros? ¿Por qué?
10. ¿Qué música bailaríamos?
11. ¿Qué nos gustaría soñar?
12. ¿Qué pintaríamos con tiza en las aceras?
13. ¿Cuál sería ese amigo? Hablemos de él. Describámoslo física y espiritualmente, sin que tengamos, necesariamente, que dar su nombre.

ESCRIBA AQUÍ SUS RESPUESTAS

a)
b)
c)
d)
e)
f)
g)
h)
i)
j)
k)
l)
m)

IV. Partamos de un texto detonante de la poetisa cuencana Sara Vanegas:

¿Qué sucedería entonces?

¿Y si un día amanecieran las calles
todas con candado?

¿Y si los árboles no cesaran de crecer
contra un cielo verde?

¿Y si mi corazón se mudara
al pecho de un canario?

Tratemos de contestar creativamente las preguntas de la escritora:

¿Y si un día amanecieran las calles <i>todas con candado?</i>
¿Y si los árboles no cesaran de crecer <i>contra un cielo verde?</i>
¿Y si mi corazón se mudara <i>al pecho de un canario?</i>

Partamos de un texto detonante de María Elena Walsh:

El adivinador

*La señora Nube Blanca
se encontró con un señor.
Le dijo: —Sos un cochino,*

*vas todo sucio de carbón.
Don Humo, muy ofendido,
¿saben qué les contestó?*

ESCRIBAMOS AQUÍ LO QUE NOSOTROS, MUY OFENDIDOS,
HUBIÉRAMOS CONTESTADO.

*La señora Doña Luna
se encontró con un señor.
Le dijo: —Andate viejito
porque ya es tarde para vos.
Don Sol, muy avergonzado,
¿saben qué le contestó?*

ESCRIBAMOS AQUÍ LO QUE NOSOTROS, MUY AVERGONZADOS,
HUBIÉRAMOS CONTESTADO.

*La señora Doña Lluvia
se encontró con un señor.
Le dijo: —No me despeines
la peluquita, por favor.
Don Viento, muy prepotente,
¿saben qué le contestó?*

ESCRIBAMOS AQUÍ LO QUE NOSOTROS, MUY PREPOTENTES,
HUBIÉRAMOS CONTESTADO.

*La señora Doña Estrella
se encontró con un señor.
Le dijo: —Por pura envidia
me querés arruinar el show.
Don Nubarrón, divertido,
¿saben qué le contestó?*

ESCRIBAMOS AQUÍ LO QUE NOSOTROS, MUY DIVERTIDOS, HUBIÉRAMOS CONTESTADO.

VI. Partamos de otro texto detonante de A. O. Rodríguez:

Final

Y ...entonces le probaron el zapatico de cristal a la Cenicienta; pero, ¡horror!, tampoco a ella le sirvió.

Ahora intentemos cambiar, de manera parecida, el final de:

BLANCA NIEVES:

PULGARCITO:

LA BELLA DURMIENTE:

VII. Partamos de un texto detonante de la escritora francesa Jacqueline Held:

Digo león y la palabra ruge...

Ahora démosles vida a las siguientes palabras:

Digo gorrión y la palabra

Digo coyote y la palabra

Digo paloma y la palabra

Digo resorte y la palabra

Digo arlequín y la palabra

Digo volcán y la palabra tiembla

Digo jazmín y la palabra

Digo huracán y la palabra

Digo tormenta y la palabra

Digo festín y la palabra

Digo ballet y la palabra

Digo emoción y la palabra

Digo ternura y la palabra

Digo ilusión y la palabra

Digo amistad y la palabra

VIII. Finalmente, trabajemos con un texto detonante del poeta chileno Pablo Neruda:

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van

zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola...

Ahora juguemos con las palabras:

1. Pensemos y escribamos palabras que nos produzcan:

Alegría			
Seguridad			
Optimismo			
Placer			

2. Escribamos palabras que

Huelan bien			
Suenen bonito			
Sean suavécitas			
Tengan un rico sabor			
Alumbren intensamente			

3. Escribamos, con estas palabras, un texto que podamos regalar a una persona que amemos:

CONCLUYAMOS

Al igual que el hogar, la biblioteca y la comunidad, la escuela está llamada a ser uno de los principales escenarios para la formación de lectores. Mas, para ello, deberá acudir a estrategias lúdicas fundamentadas en la creatividad. Y una de ellas es la que hemos expuesto brevemente hoy: el uso del texto detonante, para iniciar una lectura que deberá culminar en la reconstrucción del sentido del texto. Sin una mente creativa no podremos ni siquiera identificar esta clase de textos, peor aún utilizarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rodari, G. (1989). *Gramática de la Fantasía.*, Editorial Crítica: Barcelona.

LA IMAGINACIÓN Y LA CREATIVIDAD

Oswaldo Encalada Vásquez

Academia Ecuatoriana de la Lengua-Universidad del Azuay

osencava@uazuay.edu.ec

INTRODUCCIÓN

Del mismo modo que se puede enseñar a razonar —para ello están los cursos de lógica—, así también es posible enseñar a imaginar, inventar y crear. La educación formal ha estado siempre orientada a la adquisición de conocimientos, datos, destrezas; pero nunca se ha plantado, de forma orgánica, una asignatura orientada hacia el desarrollo y el cultivo de la imaginación, hacia la potenciación de la creatividad.

Este panorama de mutilación es, lamentablemente, verdadero. Creemos que, si en la escuela se fortaleciera el ejercicio de la imaginación, la situación de los centros educativos y el «clima» de aprendizaje, mejoraría sustancialmente.

Con este taller intentamos poner un granito de arena en esta vía para trabajar con la imaginación.

Los receptores del mismo son los maestros de la educación básica; pero los beneficiarios directos son los niños. A ellos queremos llegar por medio de los maestros, que actuarán como auténticos mediadores.

Objetivos

1. Potenciar el uso de la imaginación
2. Aprender técnicas que promuevan la creatividad
3. Crear pequeños textos donde predominen el carácter lúdico e imaginativo
4. Mejorar el clima educativo del aula

Metodología

El taller está organizado de manera que luego de una muy breve explicación por parte del expositor, se pasará, de inmediato, al trabajo

de creación, según sea el punto de que se trate: completación, creación de ludogramas y caligramas, construcción del Limerick, el pseudo acróstico, etc.

Terminado el tiempo asignado a cada tarea se procederá a la puesta en común de los textos.

Para trabajar ciertas técnicas se verá la conveniencia de formar grupos de no más de 5 personas.



Figura 1. La imaginación y la creatividad, Oswaldo Encalada Vásquez. **Fuente:** Logo de Círculo de Fantasía. Comunidad de escritores de literatura fantástica, 2019.

De la lectura a la escritura



Figura 2. Portada de un libro de cuentos infantiles. Fuente: El gran regreso al Reino de la Fantasía. Editorial: Destino Infantil & Juvenil.

Textos con lagunas:

Un texto con una *laguna* es un texto donde el maestro ha mutilado voluntariamente una parte del contenido para que los alumnos pongan en juego su imaginación y traten de completarlo para poder continuar la historia. El resultado debe ser verosímil, según el tipo de historia, y debe mantener el mismo tono narrativo, en lo posible. La *laguna* puede situarse al medio o al fin del texto.

Primer ejemplo:

Aquella noche, en la hora de la rata, el emperador soñó que había salido de su palacio y que en la oscuridad caminaba por el jardín, bajo los árboles en flor. Algo se arrodilló a sus pies y le pidió amparo.

El emperador accedió.

(Borges, J. y Bioy, A. 1976, p. 9)

Segundo ejemplo:**El Gran Tamerlán de Persia**

Por las noches se disfrazaba de mercader y recorría los barrios bajos de la ciudad para oír la voz del pueblo. Él mismo sacaba a relucir el tema. -¿Y el Gran Tamerlán?—preguntaba—. ¿Qué opináis del Gran Tamerlán? Invariablemente se levantaba a su alrededor.

A la mañana siguiente, en su palacio, mientras trataba de resolver los arduos problemas de las guerras, las coaliciones, las intrigas de sus enemigos y el déficit del presupuesto, el Gran Tamerlán se acordaba de lo que había escuchado.

(Borges, J. y Bioy, A. 1976, p. 86).

Tercer ejemplo:

Cuando las legiones romanas ocuparon la ciudad de Jerusalén, el sumo

sacerdote, que sabía que iba a perecer por la espada, quiso restituir al Señor las llaves del santuario.

Las arrojó a los cielos;

(Borges, J. y Bioy, A. 1976, p.78).

Cuarto ejemplo:

En una de sus guerras, Alí derribó a un hombre y se arrodilló sobre su pecho para decapitarlo. El hombre le escupió en la cara. Alí se incorporó y lo dejó. Cuando le preguntaron por qué había hecho eso, respondió:

(Borges, J. y Bioy, A. 1976, p.
29)

Quinto ejemplo:

1. ¡Qué extraño! —dijo la muchacha, avanzando cautelosamente—. ¡Qué puerta más pesada!

La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

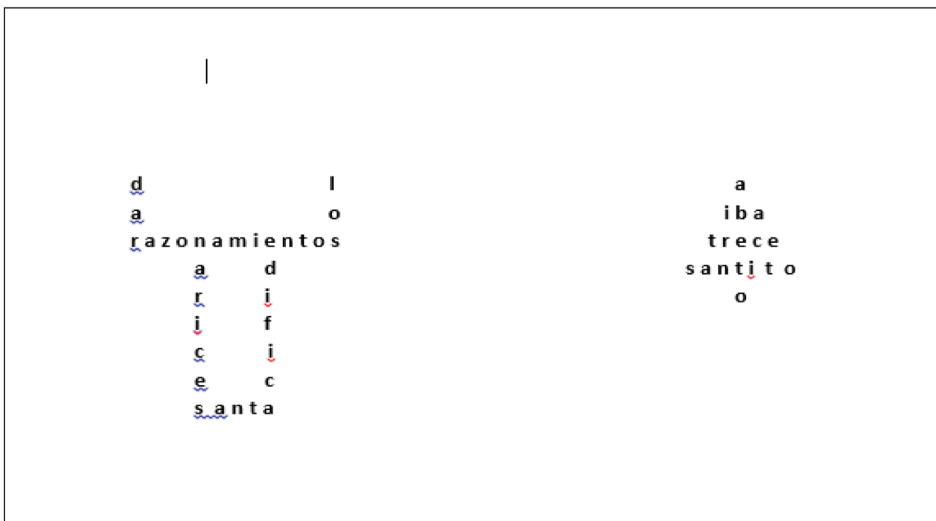
2. ¡Dios mío! —dijo el hombre—. Me parece que no tiene picaporte del lado de adentro. ¡Cómo, nos ha encerrado a los dos!

(Borges, J. y Bioy, A. 1976, p. 145).

Escritura

Ludogramas y caligramas

Los **ludogramas** (concepto desarrollado por Oswaldo Encalada Vásquez) son juegos realizados con palabras, que se pueden leer en sentido vertical u horizontal. Con estas palabras, además, se trata de formar un dibujo. Por ejemplo:



a
 o
 trote
 a
 aromita
 patrañero
 desestimado
 r
 e
 q
 u
 i
 s
 i
 c
 i
 o
 n
 e
 s

z
 a
 r

n
 a
 vela
 e
 g
 a
 c
 i
 o

Horizontalidad

d z
 atareada

tip
 ras
 aro
 por
 oro
 res
 tac
 iba
 usó
 nos

a
 tos
 a

perpendicular
 a a a a
 r í s t
 a z a a

c s
 a oíd
 r m a
 a bar
 c r
 o í
 l a g u n a

c p
 a e
 r p
 á i
 t n
 u o
 l t
 a c o m o d e
 e
 t
 a
 salir

asadero
col
alf
baronía
art
reo
aviséis

l
 ida
 ávido
 dos
 misal
 divinas
 zonal
 creceré
 dorar
 acaramela
 s
 i
 a

ira
mm
i a ta
 t l
 a así
 c z
 i oír
ó í
novilunio

r
 e
 s a l i r
 i
 g
 i
 ó
 n

da
alas
a
d
o
reducen
emana
será
 í
a
m
o
así

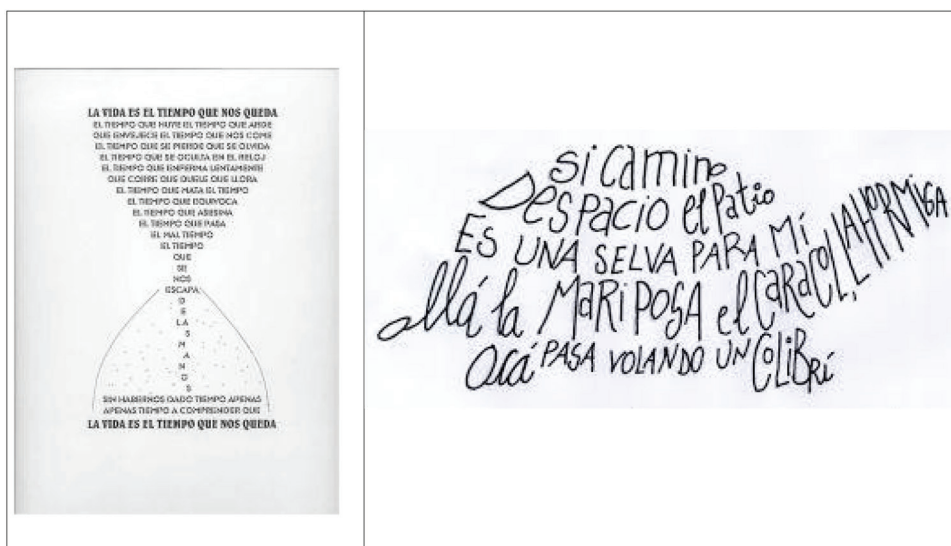
p a t i n e s
 a u
 s c
 a i
 r e v i s t a
n
 g
 r
 a
 t
 i
 t
 u
 d

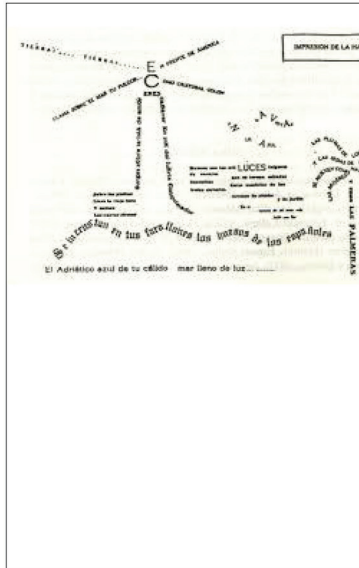
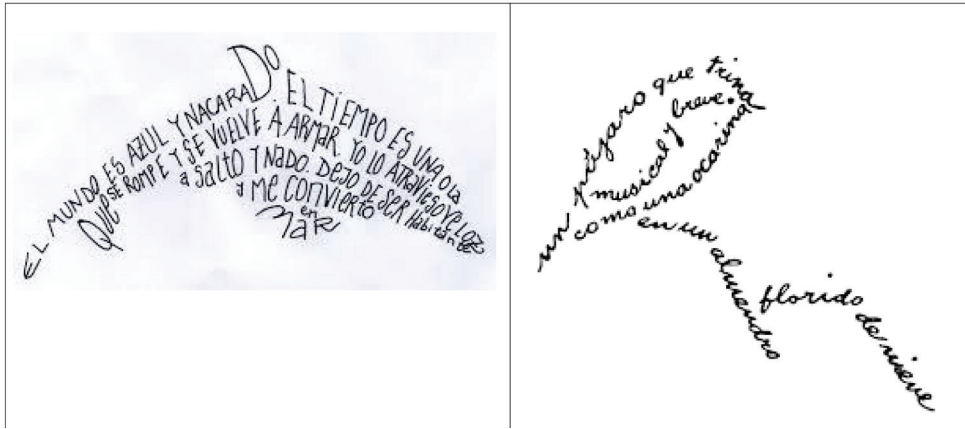
p	i	t	a	v	m	d	s	t	e								
a	n	o	l	i	e	e	o	a	n								
s	c	s	e	v	l	s	r	l	o								
a	o	e	l	a	ó	t	b	ó	j								
d	o	n	a	r	í	n	c	o	n	v	e	n	i	e	n	t	e
v										j							
e										e							
n										r							
i										e							
e										m							
n										o							
c										a	t	e	s	o	r	o	
i																	
a																	

Figura 3. Ejemplos de ludogramas. Fuente: autoría propia.

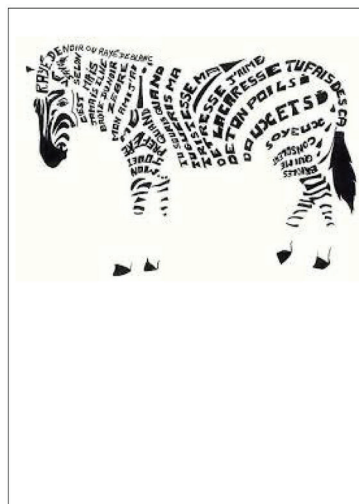
Taller: Intentamos crear cinco *ludogramas*.

Los **caligramas** son objetos artísticos que reúnen lo poético y lo gráfico, al mismo tiempo. El concepto de caligrama fue creado por el poeta francés Apollinaire (1880-1918) www.biografiasyvidas.com/biografia/a/apollinaire.htm.





S
A
LUT
M
ON
DE
DONT
JE SUIS
LA LAN
GUE É
LOQUEN
TE QUE SA
BOUCHE
Ô PARIS
TIRE ET TIRERA
TOU JOURS
AUX A L
LEM ANDS



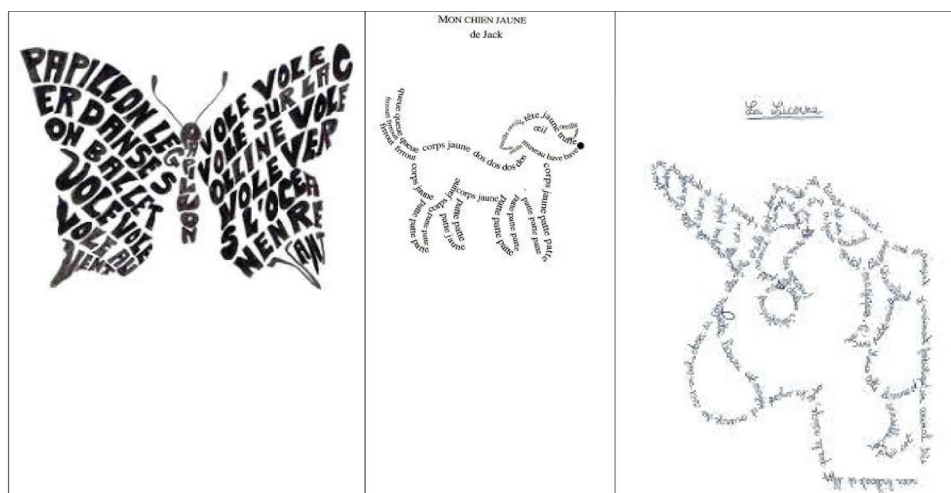


Figura 4. Ejemplos de caligramas. Fuente: internet.

Taller: Intentamos crear cinco caligramas.

Creación de textos a partir del *pseudo acróstico*

Un acróstico es una composición poética conocida de todos. Para jugar a crear textos se puede partir de una palabra de entre cuatro y seis letras, para de ella y a través de ella buscar un arranque a la imaginación y a la creatividad.

Primer ejemplo: Si tenemos la palabra *sacos* podemos escribirla en vertical.

S
A
C
O
S

A esta palabra se le forma un acróstico. Nosotros hemos planteado el siguiente:

S-eis

A-migables

C-onejos
 O-rgullosos
 S-iempre de ser conejos

Pero esto es apenas el comienzo. Con lo ya obtenido se intenta crear (engranar, imaginar) una breve historia de unas 2 o 3 líneas de extensión que concuerde con lo planteado en el acróstico. Así, nosotros hemos propuesto lo siguiente:

Se encontraron un día con otros seis conejos que no estaban orgullosos de ser conejos, y que, mejor, querían ser gatos. Al verse frente afrente decidieron que para no ser enemigos debían dejar de ser orgullosos, los unos; y dejar de querer ser gatos, los otros.

Segundo ejemplo: Usamos la palabra *tierra*.

T-an
 I-nocente
 E-ra el
 R-atón
 R-ogelio, que todos lo
 A-maban

Continuación de la historia: *Era pequeño, y de color gris. Sus ojillos eran tan dulces, que, hasta los gatos más bravos, cuando estaban a punto de cazarlo, se arrepentían y en lugar de hacerle daño, le hacían caricias en el lomo y lo dejaban marcharse a salvo.*

Tercer ejemplo: Usamos la palabra *coco*.

C-on
 O-sos bailarines y
 C-on
 O-sas equilibristas

Ahora nos toca a nosotros imaginar la breve historia:

Taller: Ahora usaremos las palabras *Macas, nariz, melón, luna, cama*.

Creación de textos a partir de una variación del cadáver exquisito (técnica surrealista) y del *limerick*. El *limerick* es una construcción entre poética y lúdica, que se puede entender como un disparate en lo semántico, aunque en lo lingüístico está bien escrito. El ejemplo que trae Rodari (1983, p. 38) es el siguiente:

*Había una vieja tozuda
de naturaleza fútil y ruda
que sentada en una rama
cantaba coplas a una rana,
aquella didáctica vieja tozuda.*

Un *limerick* está formado usualmente por cuatro partes: La **primera** contiene la presentación del personaje. La **segunda** describe algunas cualidades. La **tercera** señala las actividades que realiza. La **cuarta** contiene una especie de epíteto final de carácter extravagante, divertido, de burla, de pena, de incredulidad, algo absurdo.

Primer ejemplo nuestro:

En un bosque de pinos vivía una ardilla.
Era ágil, bromista y muy forzada.
Todas las mañanas salía a pasearse usando un sombrero de copa.
Pobre ardilla, pobre ardilla, nada más tenía de ropa.

Segundo ejemplo nuestro:

En mi casa vive un gato al revés.
Es muy listo, bigotudo y fanfarrón.
Se pasea por toda la casa buscando siempre un ratón,

cuando lo atrapa, se le escapa, porque le sale todo al revés.
 Ay mi gato, bigotudo, que no sabe contar hasta el tres.

Tercer ejemplo: (proponemos solamente la primera parte del *limerick* para completarlo a continuación)

Dentro de mi guitarra una araña ha hecho su casa.

Taller: Intentamos crear cinco *limerick*.



Figura 5. Un paisaje invernal y de fantasía. **Fuente:** <https://www.wallpaperbetter.com/es/hd-wallpaper-wnyka>

Lo insólito como un elemento generador de textos.

Una situación insólita (lo no acostumbrado, lo raro, lo absurdo, lo imposible) puede ser un poderoso elemento capaz de generar ideas

insospechadas, nuevas, que podrían dar pie para crear nuevos textos que tendrán, también, esa especie de aura de extrañeza.

Primer ejemplo: Es totalmente insólito hablar de *palabras mojadas*; pero imaginemos que un niño (o quizá un adulto, no importa) sale a pasear después de una fuerte lluvia y encuentra en un parque algunas palabras mojadas.

En cuanto cesaron los rayos y la lluvia, empujada por el viento, se fue para otro lado, Miguel pidió permiso a su madre para salir a dar una vuelta por el parque situado cerca del río. Salió y fue sobre la bicicleta, pedaleando rápidamente, y en cuanto entró en el parque se dio cuenta de que junto a un tronco de eucalipto estaban acurrucadas y temblando de frío unas cuatro o cinco palabras a las que la lluvia había empapado. Miguel sacó su pañuelo y les limpió un poco la cara para reconocerlas. Eran las palabras: lunes, dormir, hierba, osito, susto. Luego de haberlas limpiado un poco las puso en el bolsillo para llevarlas a casa. Regresó de inmediato y las colgó en el tendedero de ropa. Las palabras todavía escurrían algo de agua; pero pronto estarían secas y podrían servir nuevamente a las personas. La palabra osito fue colgada de las orejas y fue ella la que habló.

-Gracias, Miguel —le dijo—. Te lo agradeceremos toda la vida por habernos ayudado.

14

Segundo ejemplo: Imaginemos un reloj de los de tipo antiguo, de cuerda. Como es una máquina de tiempo, imaginemos que esta máquina que marcha es, también como la caja de marchas de los carros (caja de cambios). Este reloj, por tanto, podría ir en primera, en segunda, en tercera, en cuarta y podría tener también marcha en reversa. Con estos datos construyamos una historia de al menos cinco líneas. Debemos ponerle un título a la historia (el título no cuenta como línea).

Tercer ejemplo: Imaginemos que de pronto, una mañana, al despertarse, un personaje (niño o adulto) se encuentra con que del mundo han desaparecido las palabras en plural, y también, obviamente, las cosas que suelen presentarse en plural. Con estos elementos imaginemos una historia de al menos cinco líneas. Debemos ponerle un título a la historia (el título no cuenta como línea).

Otros ejemplos: Encontrar dormidas o indefensas a las palabras. Las palabras y la diabetes de los sonidos dulces. Fortín de palabras rebeldes; un tren que no va a ningún lado, solo pasa; una hormiga fue a visitar a un perro en el jardín; un hombre que cría palabras, les da el biberón y las cuida, las educa; Junto al *té* se puede invitar a alguien a tomar también el *de*, el *ge*, el *pe*, etc.; la varita mágica loca; el hueco del bolsillo es un pasaje secreto a un mundo de magia; un minielefante fue adoptado por una araña caritativa y lo crio; describir una tormenta de minirrayos. Junto a la casa rodante puede haber una casa caminante (que camine con pasitos de gato); el zapato que se come las medias; un hombre con cara de nadie; cada día se cambian —de

forma impredecible— los colores de la naturaleza; una torre de Babel de olores; los muebles también van a sus trabajos: talleres, oficinas, mercados.

El error como fuente de inspiración. Es muy frecuente que los alumnos, por alguna clase de descuido o desatención, cometan errores en la escritura de una palabra o de una frase. Nosotros podemos aprovecharnos de ello para tratar de generar una historia diferente. Por ejemplo, si alguien en lugar de escribir *El patito feo*, como título de la historia, escribe *El platito feo*, podemos imaginar una historia donde un platito (parte de una vajilla lujosa) sea el protagonista de una breve historia. Lo mismo podríamos decir si alguien, en lugar de poner *Pulgarcito* escribe *Vulgarcito*.

16

Aprovechemos la situación y creemos una historia no muy edificante de alguien que era algo vulgar y que debía enmendarse. Idéntica situación si alguien escribe la palabra *esmeralda*; pero separada de esta manera: *es meralda*. Tomemos este hecho para imaginar una nueva clase de piedra preciosa, de incalculable valor o de poderes extraordinarios. Otros ejemplos: *la gartija*; el animal llamado *pan tera*; artículos de primera *necedad*.



Figura 6. La lectura potencia la imaginación. Fuente: Pixabay.

Situaciones usuales llevadas al ámbito de lo extraño o lo extraordinario. Por ejemplo, si encontramos una luciérnaga en el día y dentro de nuestra casa. De este acontecimiento se podría construir una historia. O si existe un niño que odia los verbos, sobre este hecho se podría escribir una historia contraproducente. Si alguien encuentra juntas las palabras *góndola* y *golondrina*, podemos imaginar una historia. Si vemos una guaba —su fruto— podemos constatar que se parece mucho al algodón. Entonces imaginemos que los animalitos del bosque usan la guaba como algodón para curarse las heridas. De este hecho se puede escribir una historia. La publicidad habla de que hay ciertos productos que engruesan el cabello, ¿qué pasaría si alguien usara este producto en exceso? Y le saliera un solo pelo gruesísimo en la cabeza. ¿Cuál sería la situación de esta persona y cómo se las arreglaría?

El dúo fantástico. Esta técnica consiste en juntar dos palabras que, en principio nada tienen en común. Se las reúne por azar y desde este punto de arranque se las ve como si debieran estar juntas necesariamente y con ello se puede construir una pequeña historia.

Como ejemplo proponemos estos dúos: Bota (del calzado) y faro; árbol y sorbetes; arena y nube; sombra y lluvia; piedra y bostezo. (se puede organizar los dos elementos como coordinados o como subordinados. Por ejemplo: nube de arena o arena de nube, etc.).

La hipótesis fantástica. Con este procedimiento imaginamos una situación que podría darse como el arranque condicionado de una situación extraña. De ello se pueden obtener conclusiones fantásticas y extraordinarias. Por ejemplo: Si las palabras soñaran, ¿cómo serían sus sueños? ¿Qué pasaría si toda la gente golpeará el suelo al mismo tiempo? ¿Qué pasaría si la casa donde vivimos tuviera tos? ¿Cómo sería un hombre no mañoso sino pieñoso? ¿Qué pasaría si en lugar de caer lluvia cayeran trocitos de nubes?

Imaginar países o lugares extraños. Por ejemplo ¿Cómo sería la vida en el país del sábado? ¿Cómo sería la vida en un país donde no hubiera ni el *sí* ni el *no* y solo hubiera el *tal vez*? ¿Qué pasaría si nuestro país se llamara! ¡Eh! Cuador. ¿Cómo sería vivir en el país de las 3 de la tarde?

La creación del cómic. Se puede inventar pequeñas historias al modo de las tiras cómicas o de los programas de televisión. Por ejemplo: la historia del hombre escoba; el hombre revista; el hombre montaña; el hombre pino (de los bolos), el gato sofá; el hombre alfombra; la mujer pincel; el hombre ardilla; el hombre vidrio: la mujer ventana.

El prefijo loco. Como todo el mundo sabe, un prefijo es un elemento significativo que se coloca antes de una raíz para modificarla. Con este procedimiento nos encontramos con unos prefijos que se «pegan» a cualquier palabra. Escribir una breve historia sobre esta situación.

Por ejemplo: El viceperro, el subgato, la prepaz, la bicometa, el bipañuelo, la anticalle, el inzapato, la antillave, el sobrerrió, el desdía, el plusratón, el postcaballo, la semivaca, el hiperbosque.

Las adivinanzas. Para crear adivinanzas cualquier recurso es válido. Se trata de esconder a la «cosa» en el interior de las descripciones. Se la envuelve en palabras para ocultarla. Puede usarse cualquier recurso como la metáfora, la semejanza, el trabajo sobre lo fonético, la fragmentación del nombre y del ser; fijarse en la función. Esta es la técnica del extrañamiento de la que hablaban los formalistas rusos (peripoietikes.hypotheses.org/165).

Proponemos algunos textos que podrían pasar por adivinanzas:

1. Un palito con sombrero de caucho y cintillo de metal, por donde arrastra el pie, deja un caminito negro. ¿Qué será?

2. En campo de esperanza, espuma blanca con orejas largas. ¿Qué será?
3. Un rato estuvo mirando el queso y un rato se lo comió. ¿Qué será?
4. Con púas Dios me hizo. ¿Sabes quién soy?
5. Vivo preso en un grueso cascarón. Si me quieres conocer, con un martillo me debes romper. ¿Quién soy?
6. Con una piedra ¡*Toc!* me golpeas y *te* comes mi interior. ¿Qué será?
7. Si con la *yuca* no pude, con la *papa ya* pude. ¿Sabes quién soy?
8. Trabajar con los siguientes seres: *huevo, araña, nuez, sol, lluvia, ojo, armadillo.*



Figura 7. A leer y a soñar. **Fuente:** @jannoon028 (Pinterest).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apollinaire: www.biografiasyvidas.com/biografia/a/apollinaire.htm. Recuperado el 21 de mayo de 2019.

Borges, J. y Bioy, A. (1976). *Cuentos breves y extraordinarios*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía, INTRODUCCIÓN al arte de inventar historias*.

Barcelona, España: Editorial Argos Vergara. (También disponible en internet en: <https://es.slideshare.net/.../gianni-rodari-gramtica-de-la-fantasa-introduccion-al-arte-de-...>)

El formalismo ruso:

peripoietikes.hypotheses.org/165. Recuperado el 22 de mayo de 2019.

www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_esEC767EC767&ei=hETIXLjPMIWg5wLezqeoAg&q=formalismo+ruso+y+el+extrañamiento&oq=formalismo+ruso+y+el+extrañamiento&gs_l=psy-ab.3...5591.6750..10165...0.0..0.256.1500.2-6.....0....1..gws-wiz.....0i71j0i13.0w3aGM3LdGo.

Para los caligramas:

www.google.com.ec/search?q=caligramas+con+poemas&rlz=1C1CHBD_esEC767EC767&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjmjJeR68DYAhWK4CYKHvFCMcQ_AUICigB&biw=1366&bih=662.

Recuperado el 21 de mayo de 2019

www.google.com.ec/search?biw=784&bih=447&tbm=isch&sa=1&ei=dgpIWrz_IYvamAGvsqPwCg&q=caligramas+en+español&oq=+calligrammas+en+español&gs_l=psy-ab.1.0.0i13k1110.47565.62334.0.64211.32.27.4.0.0.0.334.4091.0j9j9j1.19.0....0...1c.1.64.psy-ab.

.9.15.2575...0j0i30k1j0i5i30k1j0i8i30k1j0i13i30k1j0i13i5i30k1j0i8i13i30k1j0i19k1j0i13i30i19k1j0i13i5i30i19k1j0i8i13i30i19k1.0.kXgaT7iwXZI.

Recuperado el 30 de diciembre de 2018

www.google.com/search?q=calligrammes&rlz=1C1CHBD_esEC767EC767&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjujJD7 yJDgAhVRhuAKHWksAiQQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657. Recuperado el 30 de diciembre 30 2018

Para la portada y las imágenes interiores:

www.google.com/search?q=imágenes+de+fantasía&rlz=1C1CHBD_esEC767EC767&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjsibOk_JLgAhWQT98KHXh3B-oQAUIDigB&biw=1366&bih=657#imgdii=yTQr1S7Fatan8M:&imgrc=XeDaYjBdm3ctqM. Recuperado el 30 de diciembre de 2018

Ideas y textos propios del conductor del taller.

ANEXOS

Comité Científico del III EILIJ – RIOBAMBA 2019

Genoveva Verónica Ponce Naranjo- Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

Guillermo Montoya Merino - Casa de la Cultura Núcleo del Chimborazo (Ecuador)

Xavier Frías Conde - Universidad Nacional de Educación (España)

Juan de Dios Villanueva Roa - Universidad de Granada (España)

Elia Saneleuterio - Universitat de València (España)

Vicente Robalino Caicedo - Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)

Cristina Pérez Valverde - Universidad de Granada (España)

Juan Jesús Güere Porras - Fundación Yachay Fundación Planetaria- Universidad del Centro del Perú (Perú)

Galo Guerrero Jiménez - Universidad Técnica Particular Loja (Ecuador)

Victoria Cepeda Villavicencio - Universidad Central del Ecuador (Ecuador)

Aldo Ocampo González - Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile)

Elena Jiménez Pérez- Asociación Española de Comprensión Lectora (España)

Patricia Torres - Organización de Estados Iberoamericanos (Argentina)

Julio César Arboleda - Red Iberoamericana de Pedagogía (Colombia)

Irma Egoavil - Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (Perú)

Liuvan Herrera Carpio - Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

Gisela Quinteros - Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

Franklin Cepeda Astudillo - Casa de la Cultura Núcleo del
Chimborazo (Ecuador)

Karina Delgado - Fundación FADSE (Ecuador)

Clara Pedraza - Decana de la Facultad de Educación de la
Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (Colombia)

Camilo Maldonado Marín - Ilustrador – artista plástico (Argentina)

Ivonne Ponce Naranjo – Universidad Nacional de Educación
(Ecuador)

Concepción López-Andrada - Directora del Observatorio de
Educación lectora de CELEI (Chile)

EQUIPO ORGANIZADOR EILIJ 2019

Genoveva Verónica Ponce Naranjo – Presidenta del III EILIJ 2019
(Ecuador)

Guillermo Montoya Merino – Director de la Casa de la Cultura
Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo (Ecuador)

Amparo Cazorla Basantes – Decana de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

Gonzalo Pomboza – Subdecano de la Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

Aldo Ocampo González – director del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile)

Juan Jesús Güerre Porras – Director Fundación Cultural Yachay
(Perú)

Xavier Frías Conde – Docente de la Universidad Nacional de
Educación a Distancia - UNED (España)

Paulo Herrera Latorre – Director de la Carrera Pedagogía de las Artes y las Humanidades de la Unach (Riobamba)

Mónica Cadena – Directora de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

William Quevedo – Director de la Carrera de Diseño Gráfico de la Unach (Riobamba)

Tatiana Fonseca – Directora de la Carrera de Educación Básica de la Unach (Riobamba)

Zoila Román – Directora de la Carrera de Educación Inicial de la Unach (Riobamba)

Liuvan Herrera Carpio – Docente Coordinador de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Unach (Riobamba)

Laura Ibujés – Estudiante Coordinadora de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Unach (Riobamba)

Anahí Cárdenas – Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (Ecuador)

Ramiro Álvarez – Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (Ecuador)

Jorge Ibarra Loza – Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador)

AGENDA ABRIL 2019
ACTIVIDADES CENTRALES
LUGAR: Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo

Viajes a través de la palabra:
 Construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura

MARTES 23	MIÉRCOLES 24	JUEVES 25	VIERNES 26
<p>Conversatorio sobre el proceso creativo y la literatura</p> <p>Presentación del libro <i>La Dama de Rubens</i> de la escritora española María Cristina Pérez</p> <p>Lugar: Auditorio de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnologías (Unach)</p> <p>Hora: 10:00</p> <p>Preestreno de la obra infantil: <i>El agujero de Andrés, el ciempiés</i></p> <p>Autor: Xavier Frías</p> <p>Participan: Grupo de Teatro Facultad de Ciencias de la Educación</p> <p>Lugar: Auditorio de la Facultad de Ciencias Humanas y Tecnologías (Unach)</p> <p>Hora: 11:30</p>	<p>LUGAR: Teatro Alfonso Chávez</p> <p>08:00 Registros de ingreso</p> <p>09:00 Apertura de la Feria del Libro</p> <p>09:30 PROGRAMA DE INAUGURACIÓN</p> <p>10:30 Conferencia</p> <p>Francisco Delgado (Ecuador)</p> <p><i>Doce propuestas para el desarrollo de la literatura infantil y juvenil del Ecuador</i></p> <p>11:30 Conferencia</p> <p>Elia Saneleuterio T. (España)</p> <p><i>El cine de animación infantojuvenil actual: coeducación a través de la diversidad de roles de hombres y mujeres</i></p> <p>12:30 Charla- Beatriz Soto (México)</p> <p><i>La experiencia BILLAQ, biblioteca y hospital, espacios lectores</i></p> <p>13:00 - 15:00 RECESO</p> <p>15:00 Édgar Allan García (Ecuador)</p> <p><i>El Plan Nacional de Lectura y sus estrategias</i></p> <p>15:30 Presentación-conversatorio del libro <i>Lian</i></p> <p>Autor: Juan de Dios Villanueva (España)</p> <p>Presenta: Elia Saneleuterio (España)</p>	<p>09:00 Apertura de la Feria del Libro</p> <p>09:00 Conferencia</p> <p>Juan de Dios Villanueva (España)</p> <p><i>Las didácticas de la Literatura y las lecturas en el siglo XX</i></p> <p>09:50 Ponencia: María Gabriela Sánchez (Argentina)</p> <p><i>Pensar una escuela en claves lectoras</i></p> <p>10:20: Ponencia Xavier Frías-Conde (España)</p> <p><i>La literatura infantil contemporánea: un pasito adelante, un pasito para atrás</i></p> <p>10:40 - 11:00 RECESO</p> <p>11:00 Conferencia: María Cristina Pérez (España).</p> <p><i>Ficcionalidad, multimodalidad y escritura creativa: Educación literaria y formación docente hoy.</i></p>	<p>09:00 Apertura de la Feria del Libro</p> <p>09:00 Conferencia: Xavier Oquendo Troncoso (Ecuador)</p> <p><i>Introducción de la literatura en adolescentes a través de la poesía</i></p> <p>09:40 Conferencia: Galo Guerrero Jiménez (Ecuador).</p> <p><i>La palabra como la mejor mediación de lo que somos</i></p> <p>10: 20 Ponencia: Ana Rivera, Manuela Macías, María Camila Domínguez (Ecuador)</p> <p><i>Didáctica que favorece a la escritura</i></p> <p>10:40 - 11:00 RECESO</p> <p>11:00 Conferencia</p> <p>Aldo Ocampo González (Chile)</p> <p>Crítica cultural y Educación Inclusiva</p> <p>11:40 Ponencia: Martha Elena Garay (México)</p> <p><i>Promover la poesía contemporánea para niños: por qué y cómo hacerlo</i></p> <p>12:00: Experiencias lectoras,</p>

<p>© Texto: Xavier Frías Conde</p> <p>Presentación del ballet ecuatoriano de Cámara con la obra Chakana</p> <p>Lugar: Teatro Alfonso Chávez</p> <p>Hora: 10:00</p>	<p>16:00 Ponencia: Carlos Lapeña (España). <i>Había una vez...</i></p> <p>16:30 Presentación-conversatorio del libro <i>Dos ángeles que no pudieron quedarse</i></p> <p>Autor: Francisco Delgado (Ecuador)</p> <p>Presenta: Genoveva Ponce</p> <p>17:00 Conferencia</p> <p>Leonor Bravo (Ecuador)</p> <p><i>La literatura en la primera infancia</i></p> <p>18:00 Noche Cultural</p> <p>Participan:</p> <p>Natalia Esquivel (Costa Rica)</p> <p>Natalia y Jorge Sánchez (Ecuador)</p> <p>Lectura breve de textos</p>	<p>11:50 Mesa de discusión: ¿Por qué escribir para niños?</p> <p>Intervienen: Dolores Díaz, Teodoro Remache, Ivonne Ronquillo, Gladys Paredes, Catalina Freire, Elsy Yáñez.</p> <p>Dirige: Liuvan Herrera (Cuba)</p> <p>12:40 Presentación-conversatorio del libro</p> <p>Autora: Presentación-conversatorio del libro: Tadeo el de las pailitas Viviana Díaz (Argentina)</p> <p>13:00 15:00 RECESO</p> <p>15:00 Conversatorio sobre el libro «Rosa Carmín»</p> <p>Autora: Rosalía Arteaga</p> <p>15: 40 Panel de discusión <i>Educación Imaginativa y Enseñanza de la Literatura</i></p> <p>Participan: Shadira Procel (Ecuador), Ronny Pulgar (Ecuador), Xavier Frías (España)</p> <p>Dirige: Aldo Ocampo González (Chile)</p>	<p>rompiendo vulnerabilidades Casa Búho-Fundación Clara Luna</p> <p>Valeria Sáenz (Ecuador)</p> <p>Paola Martínez (Ecuador)</p> <p>12:30 Presentación del libro “El canto del búho”</p> <p>Interviene: Xavier Frías (España)</p> <p>13:00 15:00 RECESO</p> <p>15:00 Ponencia: Daniela Patiño (Ecuador)</p> <p><i>El cuento infantil como recurso de prevención del abuso sexual: un abordaje interdisciplinario</i></p> <p>15:20 Presentación-conversatorio del libro</p> <p>Título: Lecturas Viajeras</p> <p>Autor: Galo Guerrero (Ecuador)</p> <p>Presenta: Franklin Cepeda Astudillo</p> <p>15:40 Conferencia <i>Inclusión Digital y el nacimiento de la literatura colaborativa.</i></p> <p>Juan Jesús Guere (Perú)</p>
---	--	---	---

		<p>16:40 Conferencia Natalia Esquivel (Costa Rica) <i>En alas de una canción</i></p> <p>17: 30 Ponencia: Julia Isabel Avecillas Almeida (Ecuador) Convergencias en la construcción del canon literario escolar: aproximaciones críticas</p> <p>18:15 Recorrido turístico para ponentes, conferencistas y talleristas.</p> <p>19:30 Tertulia para establecimiento de compromisos. Lectura de textos</p> <p>Participan: conferencistas, ponentes, talleristas Lugar: Fundación Somos Arte</p>	<p>16:20: Presentación de la Revista Yachay: cultura transmedia (Editado por el Fondo Editorial Latinoamericano Bookyachay)</p> <p>16:40 Conferencia de cierre Aldo Ocampo González (Chile) Lecturas de la creación de <i>lo posible: acontecimiento, inclusión y justicia social</i></p> <p>17:30 Síntesis del evento 18:00 Clausura del evento</p> <p>Presentación del Conjunto Ecuatoriano de Cámara Hora: 19:00 Teatro. Alfonso Chávez</p>
--	--	--	---

AGENDA ABRIL 2019
TALLERES ABIERTOS

MIÉRCOLES 24	JUEVES 25	VIERNES 26
<p>15:00 <i>Cómo leemos</i>, taller de lectura Armin Alfonso Soler (Cuba) Yudalmis Suárez Alberdi (Cuba) Dirigido: El taller va dirigido a docentes de Lengua y Literatura, estudiantes de pedagogía y público en general. Duración: 2 horas</p>	<p>08:00 Taller de creatividad Oswaldo Encalada Vázquez (Ecuador) Dirigido: Docentes Duración: 5 horas Máximo: 20 participantes Lugar: Salón Multimedia de Posgrado (Universidad Nacional de Chimborazo-Campus La Dolorosa) 16:00 Taller-La biblioteca hospitalaria Beatriz Soto (México) Dirigido: bibliotecarios y estudiantes universitarios de carreras afines Duración: 2 horas Lugar: Teatrino - Casa de la Cultura</p>	<p>10:00 Concierto-taller de música infantil Natalia Esquivel (Costa Rica) Lugar: Teatrino de la Casa de La Cultura Núcleo de Chimborazo Nombre del espectáculo: La canción poética costarricense (musicalización de poemas de poetas costarricenses) Duración: 40 minutos. Dirigido a un público familiar especialmente para jóvenes y adultos.</p>

TALLERES EN UNIDADES EDUCATIVAS

FECHA	TALLER	DURACIÓN	EDAD	COORDINAN	INTERVIENEN	INSTITUCIÓN
Miércoles 24 / 04 / 2019	El fingidor, taller de escritura creativa	2 HORAS - 10:30 A 12:30	NIÑOS A PARTIR DE 10 AÑOS	Ariana Abril (PLYL)	Carlos Lapeña Morón (España)	UE Carlos Cisneros
Miércoles 24 / 04 / 2019	Cómo leemos, taller de lectura	2 HORAS - 15:00 A 17:00	Docentes y estudiantes en formación docentes (estudiantes de las Facultades de Educación)	Ariana Abril (PLYL)	Armin Alfonso Soler (Cuba) Y Yudalmis Suárez Alberdi (Cuba)	Biblioteca Casa de la Cultura (3o. piso)
Miércoles 24 / 04 / 2019	Cuando leo me leo	2 HORAS - 15:00 A 17:00	Adolescentes	Anabel Naranjo (PLYL)	Sara Riquelme (Argentina)	UE Nicanor Larrea
Miércoles 24 / 04 / 2019	Videojuegos y Literatura, aprender en mundos virtuales.	2 HORAS - 15:00 A 17:00	Adolescentes	Selene Ramos (PLYL)	Juan Jesús Guere (Perú)	UE Riobamba
Jueves 25 / 04 / 2019	Taller de lectoescritura De Odas y Alabanzas	2 HORAS - 09:00 A 11:00	Adolescentes -Docentes	Ángel Pilco (EB)	Viviana Díaz (Argentina)	UE Kolping
Jueves 25 / 04 / 2019	Concierto de música infantil: Arrullos de Sol y Mar	10:00	Niños de primera infancia	Karen Olea (PLYL) Andrea Machado (PLYL)	Natalia Esquivel (Costa Rica)	UE Edmundo Chiriboga

Jueves 25/04/2019	Taller de pintura	10:00	adolescentes (13 a 17 años)	Isolina Calle / Jéssica Calle (PLYL)	Edwin Ríos (Ecuador)	UE Once de Noviembre
Jueves 25/04/2019	Taller de escritura creativa Caligramas	2 HORAS - 08:00 A 10:00	Adolescentes -Docentes	Diego Carrera (PLYL)	Mirta Córdoba (Argentina)	UE San Ignacio de Loyola
Jueves 25/04/2019	Taller de escritura creativa de cuentos	2 HORAS - 10:00 A 12:00	Niños de 7-12 años	Bélgica Guamán (PLYL)	Adalinda Arrese (Ecuador)	UE Once de Noviembre
Jueves 25/04/2019	Taller Gamificación literaria, tareas para reinventar la labor docente.	2 HORAS - 09:00 A 11:00	Docentes	Laura Ibujés (PLYL)	Juan Jesús Gütere (Perú)	UE Miguel Ángel León
Viernes 26/04/2019	Taller de lectura Entre hilvanes y nudos en los textos	2 HORAS - 10:00 A 12:00	Docentes	Diego Carrera (PLYL)	Gilda Correa (Argentina)	UE COMIL
Viernes 26/04/2019	Taller de escritura creativa de cuentos (estrategias)	2 HORAS - 10:00 A 12:00	Adolescentes -Docentes	Samantha Bedón (PLYL) / Adrián Saigua (PLYL)	Adalinda Arrese (Ecuador)	UE Riobamba

AGENDA ABRIL 2019

CARAVANA DE LECTURA Y TALLER – UNA VOZ, VARIAS VOCES, OTRAS VOCES Interviene Equipo de Promoción Lectora conformado por estudiantes de las Carreras de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Educación Básica

FECHA	HORARIO	DURACIÓN	EDAD	COORDINAN	INTERVIENEN	INSTITUCIÓN
Miércoles 24/04/2019	09:00-10:00	45 minutos	4 a 7 años	Cristhian Guerra (PLYL)	Samantha Bedón (PLYL)	UE San Mateo
					Vanesa Ojeda (PLYL)	
					Darla Parra (EB)	
					Ángel Paucar (EB)	
Miércoles 24/04/2019	10:00-10:45	45 minutos	4 a 7 años	Laura Ibujés (PLYL)	Selene Ramos (PINE)	UE Riobamba
					Inés Altamirano (EB)	
					Ángel Pilco (EB)	
					Andrés Rojas (PLYL)	
					Anabel Naranjo (PLYL)	
					Jhony Haro	
Inés García (PLYL)						

Miércoles S 24 / 04 / 2019	10:00-10:45	45 minutos	8 a 12 años	Joao Cuadrado (PLYL)	Rosita Chimbo	UE Nicanor Larrea
					Mélany Cruz (PLYL)	
					Andrea Machado (PLYL)	
					Anthony Carrión	
					Jéssica Calle	
					Stan Herrera	
					Karen Olea	
					Alicia Velasco (PLYL)	
Isolina Calle						
Jueves 25 / 04 / 2019	10:00-10:45	45 minutos	4 a 7 años	Joao Cuadrado (PLYL)	Rosita Chimbo	UE Kolping
					Melany Cruz (PLYL)	
					Anthony Carrión	
					Jéssica Calle	
					Stan Herrera	
					Anthony Carrión	
Jueves 25 / 04 / 2019	15:00-15:45	45 minutos	8 a 12 años	Samantha Bedón (PLYL)	Anthony Carrión	UE 11 de Noviembre
					Katherine Vallejo (PINE)	
					Joao Cuadrado (PLYL)	
					Ángel Paucar (EB)	

Jueves 25 / 04 / 2019	15:00-15:45	45 minutos	8 a 12 años	Laura Ibijés (PLYL)	Selene Ramos (PINE)	UE Miguel Ángel León
					Ariana Abril (PLYL)	
Viernes 26 / 04 / 2019	10:00-10:45	45 minutos	4 a 7 años	Joao Cuadrado (PLYL)	Inés Altamirano (EB)	UE San Ignacio de Loyola
					Samantha Bedón (PLYL)	
					Ángel Pilco (EB)	
					Inés García (PLYL)	
					Rosita Chimbo	
					Melany Cruz (PLYL)	
					Andrea Machado (PLYL)	
					Anthony Carrión	
					Jéssica Calle	
					Estalyn Herrera	
Karen Olea						
Alicia Velasco (PLYL)						
Isolina Calle						
Viernes 26 / 04 / 2019	10:00-10:45	45 minutos	4 a 7 años	Laura Ibijés (PLYL)	Selene Ramos (PINE)	UE Riobamba
					Inés Altamirano (EB)	
					Ángel Pilco (EB)	
					Andrés Rojas (PLYL)	
					Anabel Naranjo (PLYL)	
					Jhony Haro	
					Inés García (PLYL)	
					Ariana Abril (PLYL)	
Viernes 26 / 04 / 2019	15:00-15:45	45 minutos	4 a 7 años	Cristhian Guerra (PLYL)	Ariana Abril (PLYL)	UE Nicanor Larrea
					Inés García (PLYL)	



Gestión del Conocimiento y Propiedad Intelectual

Viajes a través de la palabra.

Construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura se publicó en el mes de junio de 2022 en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura

Viajes a través de la palabra: construcciones, propuestas y análisis desde la lectura y la literatura es un libro arbitrado por pares dobles ciegos cuyos capítulos presentan las líneas temáticas abordadas en el marco del III Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ). Este se realizó en la ciudad de Riobamba del 24 al 26 de octubre de 2019, el cual fue organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo, congregando a ocho países: España, Argentina, Perú, Chile, Costa Rica, México, Cuba y Ecuador; el que además contó con el aval científico de la Universidad Nacional de Chimborazo a través de su Facultad de Ciencias de la Educación y la participación directa de las carreras de Educación Básica, Educación Inicial, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de las Artes y Diseño Gráfico. Cabe indicar que en el evento se desarrollaron varias modalidades: conferencias, ponencias, mesas de discusión, talleres, presentaciones de libros, a cargo de cuarenta reconocidos expertos, investigadores gestores culturales, bibliotecarios, compositores, docentes y promotores, cuyas participaciones fueron decididas por un Comité Científico de alto nivel, integrado por profesionales de seis países, cuyos nombres se incluyen como anexos en el presente libro.

Los capítulos que constan en esta edición pasaron procesos de aprobación mediante pares dobles ciegos y de revisión editorial, ya que se derivan de investigaciones, experiencias de gestión cultural, programas, proyectos y acciones enmarcadas en la promoción, animación y mediación lectora y literaria. Ello en función de prácticas educativas enfocadas desde las Literaturas y sus Didácticas, las que fueron ejercitadas a través de talleres cuyos principales beneficiarios fueron los estudiantes de diversas instituciones educativas de diversos niveles

ISBN: 978-9942-7031-4-9



ISBN: 978-9942-7031-5-6



VICERRECTORADO DE **Investigación, Vinculación y Posgrado**
DIRECCIÓN DE **Investigación**
GESTIÓN DEL **Conocimiento y Propiedad Intelectual**