

X. Frías, C. Lapeña, B. Pastor, C. Ferreira
(EDS.)

LIJ

La guarida del león y la leona

O covil do leão e da leoa

O tobo do león e da leoa



Xavier Frías Conde, Carlos Lapeña Morón,
Brígida Pastor Pastor, Carmen Ferreira Boo

La LIJ: la guarida del león y la leona

A LIJ: o covil do leão e da leoa

A LIX: o tobo do león e da leoa



© Coordinación: Xavier Frías Conde, Carlos Lapeña Morón, Brígida Pastor Pastor, Carmen Ferreira Boo, 2021.

© Ilustración de portada: Raquel F. Sáez.

© Textos: Bianca Cardozo Flores, Alexandra Santos Pinheiro, Ana Margarida Ramos, Gloria Esneida Castrillón Galvis, Samar Andrea El Maalouf, Martha Beatriz Soto Martínez, Ana Luisa Forzán de Lachica, Gabriela Calderón Guerrero, Brígida M. Pastor, Carlos Candel, Carmen Ferreira, Elia Saneleuterio, Galo Guerrero-Jiménez, Gilda Correa, Cecilia Díaz, Ivonne Ponce Naranjo, Lucía Martínez García, Luis Fernando de Julián, Michela Costa, Montserrat Doucet, Rosa M^a Baños Granado, Clotilde Blázquez García, Carlos Lapeña Morón, Xavier Frías Conde

© Edición: Ianua Editora, Toledo/Quito, 2021

ISBN: 978-1-64826-587-7

D.L.: TO 376-2021

All rights reserved worldwide. No part of this book may be reproduced by any means without the prior permission of the publisher.

SAPATO DE SALTO, DE LYGIA BOJUNGA NUNES: A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA

Bianca Cardozo Flores (UFGD)
bia-anson@hotmail.com

Alexandra Santos Pinheiro (UFGD)
alexandrasanpinheiros@gmail.com

A Literatura Infanto-Juvenil atual procura trabalhar com temáticas que façam parte da realidade dos leitores infantis e adolescentes. Violência urbana, morte, abandono, meninos e meninas moradores de rua, amizade, e os conflitos familiares são alguns dos temas que podem ser citados. O que se propõe, a partir de uma tendência que se inicia, no Brasil, na década de 80, com a chamada Literatura Realista, oposição à Literatura fantástica, é oferecer ao público alvo desse tipo de produção a possibilidade de pensar a sua realidade a partir da leitura literária. Com personagens que vivenciam situações similares a que eles enfrentam no mundo real, esses leitores podem resolver os conflitos que os envolvem.

É interessante lembrar que a ideia de que a obra literária tinha o poder de mudar comportamentos passou a ser mais forte depois do advento do romance, no século XVIII, crença que se estende ao longo do século XIX, quando a palavra ainda era considerada por seu poder ilimitado. A prática de Literatura, nesse sentido, representava uma espécie de veículo tradutor da realidade, com o poder de espelhar o mundo e seus contornos. Hoje, a visão da Literatura busca, como afirma Marisa Lajolo, a “grande aventura da significação provisória”, transformando esse provisório na “arma de sua permanência”. A arte literária seria vista como “instauração de uma realidade, apreensível apenas na medida em que permite o encontro de escritor e leitor sem que, entre ambos, haja qualquer acordo prévio quanto a valores, representações, etc” (LAJOLO 2002: 12). A concepção de literatura relaciona-se, então, com a questão da leitura, entendendo-a como um processo de construção de sentidos.

Antonio Candido afirma que a Literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, derivando, entre suas funções a de “satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser” (Cf. Ciência e Cultura). O que encontramos na Literatura Infanto-Juvenil brasileira é um elenco significativos de autores empenhados em dar voz aos sentimentos dos jovens leitores.

Antes de Monteiro Lobato, esse gênero literário era pensado a partir do olhar adulto, que ditava às normas de conduta ao pequeno leitor, procurando moralizar seus sentimentos e seus atos. O autor de *O sítio do pica-pau amarelo* é o primeiro a inserir a criança em suas histórias, dando a ela a liberdade de expressão. Monteiro Lobato configura um marco divisor da Literatura infanto-

juvenil, depois dele, outros nomes marcaram (e marcam) a história da produção literária para o público jovem e infantil. Hoje, ao lado de tantos outros escritores representativos, destaca-se Lygia Bojunga Nunes.

Nascida em Pelotas, Rio Grande do Sul, foi no Rio de Janeiro que Lygia Bojunga cresceu e desenvolveu sua vida profissional, primeiro como atriz, depois, por uma atração incontrolável pelo universo da palavra, como escritora. A sua paixão pelos livros foi expressa em texto escrito em 1982, por ocasião da comemoração do Dia Internacional do Livro Infantil. “O Livro: a troca” é uma declaração de amor à Literatura, usado como referência por muitos teóricos do ensino da leitura literária:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. [...] Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cisei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar (BOJUNGA 1988: 7).

Os tijolos fabricados pela escritora tratam de temas caros ao mundo infanto-juvenil: o abandono, a morte, a solidão, os ciúmes, a puberdade, o amor da primeira infância, a amizade, para citar apenas alguns. Em Lygia Bojunga Nunes, identificamos a sensibilidade dos autores pós Monteiro Lobato de dar voz a personagens infantis e adolescentes que vivenciam situações significativas à realidade de seus leitores, contudo, a autora trabalha com uma perspectiva estética apurada, a partir de construções sintáticas que exigem a maturidade do leitor literário. Suas personagens são marcadas por um significativo aprofundamento psicológico.

Lygia Bojunga escreve sobre a vida, e como toda realidade é uma representação, cada personagem aqui apresentada traduz as dores de ser mulher. Em uma sociedade marcada por uma história patriarcal, as mulheres são personificadas a partir de um modelo socialmente construído: o de submissas, de frágeis, de dependentes de uma figura masculina e com personalidades/identidades fragmentadas. O Brasil, vale destacar, é o 7^a país com as maiores taxas de homicídio feminino entre 84 nações: a cada cinco minutos, uma mulher é agredida no país, segundo o mapa da violência (Cf. WAISELFISZ, em 2012, sua última atualização até o presente ano, 2015. Dados retirados do site mapadaviolencia.org em 16 de agosto de 2015). A violência de gênero decorre de uma reafirmação da masculinidade e de sua relação de superioridade pré-estabelecida sob as mulheres. Os dados reforçam a ideia de violência simbólica, conceito de grande importância cunhado por Pierre Bourdieu, em sua obra

A dominação masculina, originalmente publicada em 1995. Segundo Bourdieu, “O corpo biológico socialmente modelado é”, ou seja, o poder masculino é algo que se reforça por meio de nossas relações, infiltrando-se assim em nossa concepção de mundo.

Partindo desta perspectiva, Lygia Bojunga, por meio de suas personagens, assume um papel poderoso: o de desmistificar a figura feminina, de questionar o seu papel e a sua identidade de forma irreverente, e de dar visibilidade a personagens em formação diante de tais questões. Sapato de salto dá a conhecer, de forma crítica, mulheres com histórias singulares que, linearmente, reproduzem um conceito diferente da figura feminina durante a obra.

As relações de gênero, estabelecidas por convenções histórico-sociais, de que o masculino é universal e o feminino é inessencial, marcam tudo aquilo que é produzido pelo nosso sistema cultural. A reprodução desse sistema gera o processo de repressão do feminino e o seu silêncio. Segundo Rita Terezinha (1995), discutir as relações de gênero implica em ressignificar a percepção da vida. Repensar a vida também exige expor as distribuições de poder que excluem e oprimem tudo aquilo de valor feminino. Mas, além do caráter político, discutir gênero é também exercer alteridade. É olhar para o outro, para a outra. Portanto, a personagem de uma obra literária, mesmo sendo um ser fictício, comunica-se com a expressão e a relação entre o real e o imaginário.

A verossimilhança aparece como a concretização da personagem e da história que esta carrega. Chartier, em *O mundo como representação*, salienta que tudo só existe enquanto representado, o real ganha novos sentidos na representação. A partir deste conceito, percebe-se que a leitura e a compreensão de que as obras fictícias assumem o papel de atribuir significados e uma nova forma de olhar para a realidade: desde as mulheres como sexo inferior, as dores do abuso, a incompreensão da homossexualidade, e o peso de se sentir mãe e sozinha. Obras como *Sapato de salto* abrem caminhos para uma diferente realidade, em que as mulheres atribuem sentidos a um cotidiano vivido por muitas, em que um narrador, de voz cansada (como que acostumado ao trágico da obra), abre espaço para a representação e, conseqüentemente, a aproximação do leitor com as personagens. A partir dos estudos de representação, é possível propor uma construção do que é ser mulher e do que é ser criança em relação aos contextos sociais, aproximando realidade e obra literária.

Logo no primeiro capítulo, “O segredo azul fraquinho”, surge dona Matilde: uma mulher amargurada, traída e submissa ao marido, Seu Gonçalves, e que reproduz a opressão. O leitor percebe o descontentamento de Dona Matilde por meio de como o narrador pincela trejeitos e expressões à personagem. É possível conhecê-la por fragmentos, fazendo com que, de certa forma, represente uma mulher sem voz: “Dona Matilde não respondeu, estalou uma bala no dente” (p. 13); “Dona Matilde franziu a testa [...]” (p. 07).

Matilde é uma personagem misteriosa. Tudo o que conhecemos sobre ela é construído a partir de pequenas nuances comportamentais no primeiro capítulo; o que leva o leitor a tentar imaginar a sua história até ali. Afinal, a conhecemos em fragmentos, mas não é difícil notar uma estrutura limitada organizada de modo que possamos enxergar certa lógica em seu espaço e significação na obra. Trata-se de uma mulher que “aceita” ser calada por seu marido, que se sente mais agredida pela menina abusada do que pelo próprio seu Gonçalves – o marido que abusou de Sabrina- o que nos faz retornar para a realidade fora da obra, de mulheres que são silenciadas perante os maridos, seja por medo, seja por uma dominação social e simbólica, e pela ideia bíblica de que a mulher sempre é culpada. Em várias passagens da narrativa, o narrador salienta o comportamento de dona Matilde: “Dona Matilde chupava muita bala, tinha pressão baixa, dormia depois do almoço, de noite tinha um sono de pedra [...]. Ficou um tempo parada, concentrada em aprimorar a frustração na cara de seu Gonçalves [...]” (BOJUNGA 2006: 11-35).

É também através de Dona Matilde que o leitor tem o primeiro contato com a menina Sabrina: é trazida de um orfanato, não tem família, entre 10 e 11 anos. Dona Matilde põe à prova a inocência de Sabrina: “– Uma menina assim sem pai, sem mãe, sem nada, será que presta?” (BOJUNGA 2006: 10). A visão negativa de dona Matilde sobre Sabrina, desde a chegada da menina na casa, pode ser explicada por um outro fator social, legado do machismo: o de que as mulheres devem se sentir ameaçadas uma pela outra (mesmo que nesse caso seja representada por uma criança). Assim que dona Matilde percebe os olhares diferentes de seu Gonçalves para Sabrina, o seu instinto, pré-estabelecido socialmente, é de culpabilizar a menina, e não o marido.

No outro dia a dona Matilde não olhou pra Sabrina. Séria, ruga na testa, enfiando a bala na boca, triturando ela depressa, mastigando outra em seguida. ... Quando a Sabrina chegou mais perto pra dar um beijo de despedida, recebeu uma bofetada na cara: - É pra você não se esquecer que eu não vou me esquecer. – E bateu a porta com a mesma força da bofetada (BOJUNGA 2006: 23-36).

É válido lembrar aqui, sob o viés do feminismo contemporâneo, que não existem mulheres machistas, mas sim mulheres que reproduzem aquilo que viveram durante séculos de dominação patriarcal, e esta personagem representa isso, pois é nela que vemos a fragmentação da mulher que se cala, e cala a menina em formação também. Tia Inês aparece como contrapartida ao perfil de dona Matilde, e também como um exemplo de personagem feminina forte, que ganha outro aspecto na narrativa. O narrador a descreve de forma minuciosa, principalmente sua roupa, dando a entender a sua sensualidade, e com aspectos de uma mulher bem diferente de dona Matilde. Num primeiro momento, o leitor a conhece pelo espanto de Sabrina: “[...] o olho ganhou velocidade, atravessou o decote ousado, meio que tropeçou na alça da bolsa e foi despencando pro cinto grosso (que cinturinha que ela tem!), e pro branco aper-

tado da saia, e pra perna morena e forte, que descansava o pé num sapato de salto” (BOJUNGA 2006: 27).

Tia Inês leva a menina Sabrina para morar na “casa amarela” com ela e a avó louca, dona Gracinha. A personagem surge como uma nova esperança à menina que, até então, tinha sofrido muito, desde abuso psicológico e físico ao sexual. Inês sustenta a mãe e a menina por meio da dança, mas logo o narrador deixa claro que a tia de Sabrina não só vive da dança ao descrever o quarto espaçoso e com espelhos grandes. No decorrer da narrativa, o narrador entrega a história da Tia Inês por meio das lembranças da personagem. Após se mudar com dona Gracinha para o Rio de Janeiro, Inês compra o seu primeiro sapato de salto e sente-se mulher de verdade, conhece um homem mais velho que a faz abandonar Dona Gracinha e o casarão em que viviam. Rapidamente passa a se prostituir nas ruas de Copacabana, aliciada pelo homem que era sua “paixão”. Tia Inês aconselha Sabrina a ficar longe da paixão, apresentando-a como algo perigoso.

O leitor acompanha a morte de Tia Inês sob o olhar de Sabrina, que, logo depois, sem escolhas toma o lugar da tia e passa a se prostituir para sustentar a si e à avó. A morte de tia Inês não marca a menina só pela violência, mas também pelo fim da esperança e o início de uma nova fase, concretizada no sapato de salto, que dá nome ao livro:

Na trégua que o escudo deu, a tia Inês se levantou do chão, afastou Sabrina com o braço e enfiou a mão no bolso de dentro do paletó do Assassino, onde tantas vezes ela tinha visto a pistola que morava ali. Dirigiu a arma pra ele, ao mesmo tempo que a dona Gracinha baixava a pedra outra vez. Num gesto rápido, o assassino agarrou a mão que segurava a arma, desviou ela pra tia Inês e, de dedo comandando o gatilho, disparou uma, duas, três vezes. Durante um momento os quatro ficaram imóveis. Olho dilatado. Depois foi tudo escorregando na tia Inês: o dedo pra fora do gatilho, a pálpebra pra cima do olho, o corpo pro chão. Foi o corpo cair que o Assassino correu pra porta. Sumiu lá fora (BOJUNGA 2006: 40).

Tia Inês é uma das personagens, junto a Sabrina, que mais cativa e gera comoção àquele que lê a história, sejam mulheres ou homens, todos pareceram visualizá-la como um modelo de mulher forte, resistente e sensível. O que nos leva a questionar aqui quais seriam os motivos de tal recepção. Pois, ao pesquisarmos os índices de prostituição e a posição das pessoas sobre, nota-se uma séria indicação de repúdio, negligência e indiferença às mulheres que vivem no submundo das ruas, marginalizadas por não terem escolha. O narrador de Sapato de salto mantém uma distância delicada entre a narrativa e o interior das personagens, não hesita em falar sobre morte ou sexo, e dá a impressão de um narrador frio às tragédias relatadas. Apesar destas características, percebemos um processo de criação totalmente racional voltado a aproximar o leitor dos sentimentos da personagem. Diferentemente de um ser huma-

no da vida real, em que nunca conhecemos a sua totalidade, como o que sentem e o que os fizeram chegar até ali, a personagem de um romance bem estruturado como a de uma obra de Lygia Bojunga, mesmo sendo tão profunda quanto uma prostituta da vida real, tem a sua criação sentimental e de sequencialidade de fatos, delimitada pelo romancista.

Após a morte de tia Inês, a narrativa agora é marcada por duas personagens femininas marginalizadas: a avó gracinha e Sabrina. A avó ficou louca como consequência do abandono do marido, da morte da filha Maristela e do tombo na partida de Inês; e Sabrina, a criança que nunca conheceu os pais, que foi sexualmente abusada pelo “pai” adotivo e que, assim como a avó, não tem condições de se cuidar sozinha. Por meio de uma narrativa marcada pelo suspense, onde revelações acontecem com corte no tempo, sem linearidade, por lembranças desconexas com o espaço/tempo da narrativa, muitas personagens são descortinadas, como Maristela, a mãe biológica de Sabrina.

Maristela talvez seja a mais marcante das personagens, pensando no contexto de representação da mulher e de sua realidade atual. A mãe de Sabrina, Maristela, aos 14 anos, se vê grávida de um homem casado e que não tem intenção nenhuma de ajudá-la. Durante a narrativa da história de Maristela, podemos perceber vários pontos a serem observados mais atentamente, desde a sua gravidez e como a culpa direcionada à mulher é maior, pensando no contexto da obra e em sua proximidade com a realidade. Em um dos diálogos, dona Gracinha questiona Maristela sobre a gravidez e como ela tinha deixado aquilo acontecer:

–Isso não podia ter acontecido! Você não podia ter deixado isso acontecer! (...)’... “–Mas, e agora?! Vai virar mãe solteira, com quatorze anos? Ele vai te sustentar? É isso? Todo o meu sacrifício de cada dia, cada mês, cada ano, pra te dar estudo e uma vida arrumada, vai tudo pro ralo?! É isso? Mal começa a vida e já abrindo perna pra homem! Foi isso que eu te ensinei? (BOJUNGA 2006: 97).

Em um ato de desespero, para não envergonhar a mãe e também por não aguentar o fardo de criar uma criança sozinha, sem a presença do homem pelo qual havia se apaixonado, Maristela decide deixar Sabrina em uma casa de menores para, logo depois, se matar afogada, abraçada a uma pedra. A reação intolerante de dona Gracinha, como explícito nas passagens e nos diálogos da narrativa, é reflexo dos costumes morais, sob os moldes cristãos, com que a personagem vivia: a concepção de Sabrina fora de um casamento foi encarada como vergonhosa.

– [...] foi isso que Deus mandou, que a Igreja te ensinou? /[...] que não. – Foi isso que tu aprendeu na escola?! [...] que não, que não [...] – E ainda por cima com homem casado que, vai ver, tem até idade pra ser teu pai” (BOJUNGA 2006: 97).

Paloma é uma das personagens secundárias que, a partir da relação com Sabrina e o desenrolar da narrativa, se descobre e desconstrói a sua, até então, vida submissa com o marido machista, Rodolfo, e torna-se parte essencial para o desfecho da história. No início da história, o leitor se depara com uma Paloma presa aos conceitos, que ela mesma não concorda, do marido, que a culpa por Andre Doria, filho de treze anos dos dois, ser homossexual:

Vemos em Rodolfo a representação de uma sociedade patriarcal e também preconceituosa. Além de culpar Paloma e ditar que existem funções e características préestabelecidas para homens e mulheres (a mulher, no caso, seria a única responsável pelos afazeres domésticos e cuidados dos filhos, enquanto o homem seria o “chefe” da família), também não aceita a orientação sexual do próprio filho: “[...] disse que ia dar uma surra no menino pra ele aprender que homem não é coisa de outro homem beijar na boca” (BOJUNGA 2006: 71).

Mas é com Sabrina que Paloma tem a chance de se libertar e alcançar a liberdade. Após decidir adotar a menina e a avó, dona Gracinha, a mãe de Andre Doria parece ganhar forças para lutar contra a relação dominadora que tinha com Rodolfo e, junto a Sabrina, construir uma nova história: “No dia em que você voltar a ser a Paloma que eu conheci [...] - Mas a Paloma que você conheceu é exatamente esta que você está vendo agora. A outra, que veio depois, foi uma Paloma fabricada para se ajustar a você” (BOJUNGA 2006: 269). Em um universo de escrita masculina em que a mulher era descrita como musa, criatura, ou qualquer coisa que remetesse apenas a algo sem história, sem voz, sem desejos, sem defeitos, a uma criatura meramente ilustrativa na trajetória de desejos e sentimentos unicamente masculinos. A mulher não era vista como protagonista, apenas o homem era aquele que performava ação, como real sujeito participante e atuante em sua própria história. A mulher, além de não ser atuante em sua história, aparecia como objeto de ilustração na história do homem. Nesse sentido, Paloma é uma personagem-mulher humanizada. Ela não é mais a esposa que aceita os termos do marido, agora ela é uma mulher que busca recomeçar a vida, uma mulher com imperfeições, desejos e com a história e a personalidade em desenvolvimento; o que representa essa construção da identidade feminina na literatura e sua importância.

Em contrapartida às figuras femininas da obra, as personagens masculinas dão vida a homens abusadores, preconceituosos, dominadores e assassinos. Seu Gonçalves abusou sexualmente da criança Sabrina; Rodolfo é um marido machista e um pai que não consegue aceitar o fato de o filho ser homossexual; o marido de dona Gracinha abandonou a família; o açougueiro se aproveita de Sabrina e de sua necessidade financeira; o assassino, que nem mesmo é denominado um nome, aproveita-se do amor de Inês e a insere no mundo da prostituição, reaparecendo apenas para matá-la.

Durante a narrativa, é possível perceber que só conhecemos as personagens masculinas por meio do olhar das personagens femininas: ou por meio de

lembranças, ou por meio de algum diálogo das personagens mulheres em relação com os mesmos. A autora usou de recursos simbólicos na construção das personagens masculinas e a visão que é dada ao leitor pela perspectiva feminina. Como por exemplo, a escolha da profissão do homem que tirou vantagem das dificuldades de Sabrina:

Paloma se aproximou já de olho investigando o avental branco do Landinho pra ver se estava respingado de sangue. Estava. Aquilo incomodava ela tanto quanto o açougueiro roubar no peso. E depois que a Sabrina contou o quanto ele andava atrás dela pra um novo encontro, a aversão da Paloma cresceu ainda mais (BOJUNGA 2006: 167).

A autora criou significação para a imagem do açougueiro, uma imagem de um homem com sangue nas roupas, que remete à carnificina e ao abate. O leitor tem essa visão sugerida pela personagem Paloma, que faz conexão entre essa imagem e a concretização da mesma pelo ato do açougueiro ao abusar de Sabrina.

PALAVRAS FINAIS

Após muitos anos de repressão, em que a escrita feminina era esquecida, autoras como Lygia Bojunga que, continuamente ganham mais espaço, devem ser celebradas. Por meio de uma leitura agradável, de linguagem delicada, mas, ao mesmo tempo, forte, a autora nos leva a um acesso sem fronteiras entre realidade e imaginação. A partir da análise da obra *Sapato de salto*, conseguimos dialogar com temas obscuros, pesados e, por vezes, perversos, mas que, embora ruins, não podem ser silenciados. Diante da evidente aproximação com a realidade, as personagens dessa obra comunicam-se com o leitor disposto e atento à discussão.

Ao pensarmos sobre a transgressão que a fala feminina causa, recuperamos também a conquista de passar de objeto a sujeito. E isso abre espaço para a mulher não só como escritora, mas como um ser vivo, atuante na sociedade e com identidade em construção. Formada não pelo patriarcado, mas pelas próprias mulheres, protagonistas e escritoras de suas histórias.

A literatura pode oferecer uma nova visão de mundo aos leitores, pois permite visualizar o ser humano e a realidade social de maneira mais ampla. Esta obra de Lygia Bojunga propõe a reflexão sobre aquelas que vivem nas mazelas da sociedade, ou que vivem qualquer tipo de opressão, desde as crianças às mulheres adultas. Em *Sapato de salto*, apesar de toda a opressão e violência representada, Sabrina, personagem principal, surge como a significação de um mártir: de menina órfã e violentada à representação da possibilidade de novos recomeços. Os problemas das crianças não se resolvem com magia, o sofrimento não dá lugar a uma narrativa encantada. A criança tem problemas reais. A leitura de uma obra de Lygia Bojunga pede que o leitor repen-

se o que é ser criança. A obra deixa como marca a exposição de uma realidade cruel, de dores e abusos que não podem ser esquecidos ou apagados com o tempo, mas que podem simbolizar, por meio de uma obra que dialoga sensivelmente com a realidade, novas chances àqueles que a lêem.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2 ed., Rio de Janeiro, LTC.
- BEAUVOIR, S. de. (2001). *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro, Nova fronteira.
- BETTELHEIM, B (1980). *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. de Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CANDIDO, A (1995). "O direito à literatura" (1988) In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo, Duas Cidades.
- COELHO, N. N. (2002). *Literatura Infantil - Teoria, análise, didática*, Moderna Editora.
- JAUSS, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP, Ática.
- LAJOLO, M. (2002). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática.
- MAGNANI, M. do R. M. (1989). *Leitura, literatura e escola: Sobre a formação do gosto*. Livraria Martins Fontes Editora LTDA.
- MEAD, M. (2003). *Sexo e temperamento*. São Paulo. Editora Perspectiva.
- NUNES, L. B. (1988). *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro, Agir.
- NUNES, L. B. (2006). *Sapato de salto*. Rio de Janeiro, Casa Lygia Bojunga.

O RELEVO DA MATERIALIDADE NA ERA DA DESMATERIALIZAÇÃO: PARA UMA LEITURA DO LIVRO COMO OBJETO

Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)
anamargarida@ua.pt

1. INTRODUÇÃO

Entre as tendências mais relevantes da edição infantil contemporânea, no que ao livro-álbum diz respeito, encontra-se o relevo da valorização simultânea da qualidade estética e lúdica, muitas vezes associada ao investimento crescente da materialidade, transformando os livros em objetos sofisticados e complexos, artefactos destinados ao entretenimento de um grupo cada vez mais abrangente e alargado de leitores. Esta condição *crossover* (BECKETT 2012), associada à destinação plural/dual destes livros, também resulta da inclusão de vários níveis e possibilidades de leitura, muitas vezes decorrentes do cariz experimental do livro-álbum, desafiador e híbrido. A metaficcionalidade é uma consequência, em muitos casos, da articulação do investimento na materialidade com a incorporação dos elementos peritextuais na construção da mensagem, uma estratégia que também pode ter implicações quer lúdicas, quer estéticas.

Pretende-se, assim, neste estudo, analisar o relevo do suporte (LINDEN 2013) e dos elementos peritextuais (GENETTE 1987; HIGONNET 1990) na construção dos sentidos da leitura do livro-álbum, a partir de um conjunto de exemplos variados, oriundos de diferentes países e publicados em várias línguas, incluídos na seleção *White Ravens* realizada pela Biblioteca Internacional de Munique entre 2009 e 2018. É objetivo deste texto a reflexão sobre o contributo dos vários peritextos (incluindo o formato, a encadernação...) na conformação da mensagem, com implicações metaficcionais e lúdicas, sublinhando, num tempo e num contexto de progressiva desmaterialização dos produtos culturais, o relevo da materialidade na construção destes artefactos especiais e as exigências que coloca, quer do ponto de vista físico, quer cognitivo, aos leitores.

2. O RELEVO DO SUPORTE E DA MATERIALIDADE NO LIVRO-ÁLBUM

O livro-álbum (NIKOLAJEVA & SCOTT 2001) distingue-se de outras modalidades editoriais pela conjugação das ilustrações com o texto linguístico na criação de uma interrelação – no sentido de interdependência – entre as linguagens presentes, bem como pelo relevo e significado que a materialidade do

livro passou a ter, obrigando a uma leitura conjunta e articulada de todos os elementos que o constituem. Assim, para além de poder incluir texto (de dimensão variável), o livro-álbum é dominado pela linguagem visual, cabendo às ilustrações, que ocupam cada vez mais espaço(s) dentro do livro, a função estruturante da narrativa. O suporte físico – objeto – desempenha um papel fundamental na fusão da linguagem verbal e visual, no estreitamento da relação entre forma e conteúdo e é alvo de um trabalho cada vez atento, destinado a tirar partido de todas as suas potencialidades. A sinergia construída com base na relação cúmplice entre texto, ilustração e suporte é, muitas vezes, o resultado da colaboração cada vez mais assídua do *designer* gráfico (função que não se confunde com a do ilustrador, ainda que este a possa desempenhar), potenciando uma leitura combinada daquela tríade.

Atualmente, o relevo do *design* na definição do livro-álbum parece tão importante quanto a relação entre texto e ilustrações, que antes servia para distinguir este tipo de publicações dos livros ilustrados mais tradicionais. Além disso, o processo de criação de um livro-álbum contemporâneo inclui uma atenção especial a todos os detalhes e elementos que o constituem do ponto de vista material, criando artefactos que são pensados como um todo. Isso inclui não apenas os principais peritextos (PANTALEO 2018), como a capa, a contracapa as guardas iniciais e finais e a articulação entre ambas, mas também outros menos valorizados, como a sobrecapa (RAMOS & MATTOS 2018), a página de rosto e a ficha técnica, o código de barras (RAMOS 2017), o tipo de papel, o *lettering*, o formato e as dimensões, bem como a própria encadernação.

Assim, tal como a relação entre o *design* do livro-álbum e o seu conteúdo resulta crucial para a definição deste tipo de formato editorial específico, também o papel do *designer* gráfico necessita de ser sublinhado e valorizado como um dos autores, devido ao relevo da sua participação no processo criativo, atuando de forma decisiva na fusão entre a linguagem verbal e a icónica e na criação de um suporte adequado a ambas.

3. ELEMENTOS PERITEXTUAIS: RELEVO E CONTRIBUTOS

Interessam-nos, pelo significado de que se revestem, em estreita articulação com o conteúdo, os materiais base que compõem o livro – papel e tinta – analisando as diferentes formas como podem ser explorados de modo a enriquecer as possibilidades de leitura do objeto. A dupla página como unidade de leitura, o formato horizontal ou vertical, a composição das páginas, a inclusão de páginas desdobráveis ou a alteração pontual do sentido de leitura são aspetos que têm implicações no processo de leitura e na relação do leitor com o livro que, além de cognitiva, é também física. Os elementos peritextuais, aliás, mesmo aqueles que escapam ao controlo dos autores, como o formato e tipo de livro ou a coleção, revelam-se cada vez mais decisivos em termos de defini-

ção do produto editorial, ao mesmo tempo que fornecem indícios sobre o leitor previsível do livro. Em alguns casos, a simples alteração destes elementos é suficiente para a mudança brusca de público-alvo, oscilando entre o infantil e o adulto.

Para Martin Salisbury, os elementos peritextuais, como a capa e a contracapa, “son un elemento comercial de primera magnitud” (SALISBURY 2005: 75), mas não se esgotam nessa função. Para além das implicações comerciais, criando um produto visualmente atrativo e capaz de atrair leitores, a ilustração dos elementos peritextuais reforça a coesão interna da edição e assegura, desde a primeira observação, o reconhecimento de elementos cruciais à interpretação, ativando competências de leitura muito relevantes.

Para este estudo, recorreu-se à teorização de Gérard Genette (1987) sobre os elementos paratextuais, entendendo-os como elementos de mediação entre o livro, o autor, o editor e o leitor. A sua análise compreende, deste modo, questões de localização, autoria e significado (funcionalidade) destes elementos. Este autor distingue, dentro dos paratextos, dois tipos, os epitextos e peritextos, sendo que os primeiros estão fora da esfera do texto e os segundos são apresentados com conjunto com o texto. Assim, no primeiro grupo, incluem-se, por exemplo, desde as críticas às sinopses dos livros, publicadas em jornais, revistas ou no *site* das editoras, por exemplo, enquanto, do segundo, fazem parte elementos como o formato, a capa, a tipografia, entre outros. Genette também distingue os peritextos que pertencem à esfera de atuação do autor dos que pertencem ao editor e resultam do processo de edição. E é neste segundo grupo que se encontram aqueles que em cuja análise este texto se centra, como o formato (incluindo a encadernação, as dimensões e o papel), a capa e elementos com ela relacionados (incluindo a sobrecapa, as cintas, a contracapa, a lombada, abas/orelhas) a folha de rosto e elementos próximos (ficha técnica), a tipografia e a impressão, incluindo o tipo de papel.

A localização “espacial” destes elementos no livro fazem deles zonas de transição de grande importância, daí o recurso à metáfora do “vestíbulo” (GENETTE 1987), para a sua definição. Mas também não deixam de ser zonas indefinidas, uma vez que se situam “between the inside and the outside, a zone without any hard and fast boundary on either the inward side (turned toward the text) or the outward side (turned toward the world's discourse about the text), an edge” (GENETTE 1997: 2). Esta questão da localização particular também acentua o seu cariz “transacional”¹, na medida é que são os peritextos os principais responsáveis pela atração do leitor, ativando o seu horizonte de expectativas e propondo a realização de antecipações sobre o livro, cruciais para o processo de negociação de sentido(s) que ocorre durante a leitura e interpretação.

¹ Confrontar com “The paratext - more flexible, more versatile, always transitory because transitive - is, as it were, an instrument of adaptation.” (Genette, 1997: 408).

Genette sublinha ainda o cariz mutante e mutável dos peritextos, que variam ao longo do tempo, mas também a enorme variedade de elementos que podem integrar, nem todos passíveis de catalogação. O autor relembra, nas conclusões do seu estudo, o caso dos mapas, de plantas de edifícios, árvores genealógicas, listas de personagens, cronologias de eventos, listas de locais, bibliografia consultada, entre outros. Não deixa, contudo, de atribuir aos paratextos um lugar acessório e secundário em relação ao texto, sobretudo, tendo em conta que se trata de elementos de acesso ao texto, que não podem ser analisados fora dessa relação.

Apesar de lhe reconhecer uma grande importância, Genette não analisa a ilustração como peritexto, incluindo neste âmbito as capitais ilustradas, as iluminuras medievais, mas também as relações variáveis dos autores com as ilustrações, rejeitando-as, procedendo à sua criação ou dando instruções específicas para a sua encomenda a terceiros, por exemplo.

Apesar de tudo, a ilustração, considerado como o mais antigo elemento paratextual que acompanha o texto (Ceia, s/d), tem merecido a atenção cada vez mais aprofundada da investigação e da crítica, sobretudo no âmbito mais restrito da literatura para a infância. Díaz Armas (2003 e 2006) refere-se à capacidade amplificadora da ilustração em relação ao texto, assim como ao evidente crescimento da componente imagética no domínio da publicação de destinatário infantil, ocupando todos os espaços disponíveis do livro, com relevo para os elementos peritextuais. Esta tendência tem repercussões na forma como o livro é lido já que “requiere un lector activo, con el que interactúa: sugiere nuevas historias y nuevas lecturas, prolonga la narración más allá de su final, invita a la recreación, a imaginar lo que no se muestra, a reflexionar sobre el propio estatus artístico del texto” (DÍAZ ARMAS 2003: 179).

Assim, o processo de leitura do livro também tem de passar pela observação atenta destes elementos peritextuais, analisados na sua relação com o conteúdo, de modo não só a avançar possibilidades de sentido que a leitura integral do volume poderá confirmar, mas também a estabelecer correspondências com o tema, o tom e o registo, a estrutura narrativa ou o próprio género. O desenvolvimento de competências de leitura e de interpretação com vista à compreensão terá necessariamente de passar pelo conhecimento explícito dos leitores sobre os elementos que enformam um livro infantil ilustrado e sobre os contributos dos aspetos peritextuais na construção de sentido.

4. ANÁLISE DO CORPUS

Este estudo foi realizado com base num *corpus* alargado de livros-álbum, incluídos na lista White Ravens da Biblioteca Internacional de Munique, entre os anos de 2009 e 2018, publicados em mais de duas dezenas de países diferentes, circunscritos às seguintes línguas: português, espanhol, francês, inglês, galego, catalão e italiano. Para a sua realização, foi crucial a obtenção de uma

Fellowship da referida biblioteca em 2019, durante os meses de maio e junho. Os livros foram objeto de leitura e análise dos peritextos e exploraram-se as relações que aqueles elementos mantinham com o conteúdo. Os peritextos analisados foram os seguintes: formato e tipo de livro; tipo de encadernação e orientação do livro; tipo de papel, capa, contracapa, guardas, folha de rosto e ficha técnica; tipografia/*lettering*; outros peritextos adicionais/facultativos (como sobrecapas, cintas, objetos adicionais, falsas folhas de rosto, textos explicativos, glossários, biografias, etc.). Foram igualmente analisados aspetos como o tipo de ilustração e as cores dominantes, bem como a composição mais frequente das páginas. A leitura dos livros permitiu ainda identificar os temas tratados e o tom/registo das publicações, bem como a tipologia em que se insere (narrativo, lírico, portefólio, não ficção, com e sem texto). Para este estudo, procedemos à seleção de alguns destes elementos e à sua análise, tendo em vista o seu relevo e relação com o conteúdo do livro, bem como o impacto na criação de objetos artísticos – artefactos – desafiadores, simultaneamente complexos e sofisticados, mas também lúdicos.

4.1. Formatos: dimensões, orientação e encadernação

A variedade de formatos editoriais que pode apresentar o livro infantil contemporâneo tem sido sobretudo estudada no âmbito do livro-objeto, contemplando quer a questão da tridimensionalidade, como é o caso do *pop-up*, do livro-acordeão, do livro desdobrável, do livro carrossel ou do livro-túnel, quer da interatividade, com a inclusão de abas e janelas, elementos amovíveis e manipuláveis, como acontece, por exemplo, com os livros às tiras ou com os livros com portas/janelas francesas. A introdução de recortes ou perfurações nas páginas, a alteração da orientação da leitura, resultante da encadernação selecionada, também tem implicações ao nível da leitura e da própria relação física com o livro, modificando a relação mais tradicional entre páginas contíguas, por exemplo. A presença destes elementos no universo do livro infantil, em particular do livro-álbum, tem crescido de forma visível, possivelmente em resultado não só das possibilidades criadas pelas tecnologias de impressão e reprodução de livros, mas também da valorização da componente material dos livros, também objeto de leitura através da sua própria manipulação.

Contudo, a opção por formatos diferenciados não é aleatória ou meramente decorativa, mas resulta do próprio conceito do livro e das potencialidades que o formato abre. Por exemplo, um formato *mix-and-match*, vulgarmente conhecido por livro às tiras², permite ao leitor uma considerável liberdade em termos criativos, explorando as combinações que resultam da multiplicação dos fragmentos em que as páginas se dividem. Já o livro-acordeão, por seu turno, desafia o movimento tradicional da leitura, uma vez que, uma vez desdobradas as páginas, o friso ou mural que resulta desse movimento pode constituir um

² Ver, por exemplo, *Mélimélanimo* (2015).

objeto autónomo, suscetível de ser pousado sobre uma superfície horizontal ou mesmo fixado numa parede ou plano vertical, permitindo a sua leitura sequencial, mais tradicional, mas também uma observação global. Estes livros apresentam afinidades³ com o cinema ou com sequências de imagens animadas por causa do ritmo narrativo que o desdobrar sucessivo de páginas permite criar. Veja-se o caso de *Dans la jungle amazonienne, il y a...* (2018), um livro acordeão horizontal de duas faces (uma representando o dia e a outra a noite) que apresenta os animais que vivem na floresta amazónica, usando como base uma árvore, e permitindo, através do movimento ascendente ou descendente, descobrir os seus habitats e as diferentes espécies. Já os recortes e as perfurações de *Two little bugs* (2011) permitem recriar com grande fidelidade a relação entre os pequenos insetos e os seus movimentos e ações, transformando o próprio suporte da história.



Figura 1 – Dupla página de *Two little bugs*

Finalmente, merece destaque o álbum *Come si legge un libro?* (2018), pela forma como explora a orientação variável do objeto, obrigando o leitor a rodar o livro e a observar as implicações dos movimentos na história, assumidamente metaficcional e intertextual.

³ Ver, por exemplo, o caso de *La Barbe bleue. Un livre-accordéon avec des décors et des découpes* (2014); *Encore un quart d'heure* (2012); *Migrar* (2011).



Figura 2 – Dupla página de *Come si legge un libro?*

4.2. Sobrecapas

Alvo de pelo menos um estudo (RAMOS E MATTOS 2018) no contexto do livro infantil contemporâneo, as sobrecapas não são um elemento cuja presença seja sistemática e obrigatória, pelo que, quando são usadas, quase sempre cumprem objetivos que ultrapassam a mera e tradicional proteção dos livros do uso e do pó. Assim, o recurso à sobrecapa permite a criação de espaços adicionais para a inclusão de informação relevante, através das abas, por exemplo, mas também o comentário do conteúdo do livro ou até à substituição ou duplicação (em alternativa) da própria capa, revelando-se uma estratégia cujas implicações não podem ser ignoradas. Em casos pontuais, o interior da sobrecapa pode ser ilustrado, o que reforça a ideia de que a remoção da sobrecapa faz parte do protocolo de leitura destes livros, transformando-os em objetos interativos também do ponto de vista físico.

Veja-se o caso do volume *Magma Boy* (2017), resultante de uma parceria entre o artista coreano Kang (Woo-hyon) e o brasileiro Roger Mello, cuja sobrecapa, ilustrada e recortada, uma vez sobreposta à capa colorida rosa-choque e ao título alinhado verticalmente ao centro, permite uma composição completamente diferente, apresentando indícios concretos sobre a narrativa e a centralidade do vulcão que está ausente da capa.



Figura 3 - Sobrecapa e capa de *Magma Boy*

Já no volume australiano *Parachute* (2013), de Danny Parker e Matt Otle, não só capa⁴ e sobrecapa apresentam ilustrações diferentes, como a sobrecapa, uma vez aberta e retirada do livro, como apresenta uma ilustração alusiva ao livro no seu interior, pode transformar-se num póster ilustrado, ganhando uma autonomia física do suporte. A cor do livro sem a sobrecapa é exatamente a mesma do paraquedas que a acompanha o protagonista, sugerindo que aquele pode confundir-se com esse objeto de proteção da criança, marca visível da sua insegurança, do qual, gradualmente, ela vai aprender a libertar-se. A ocultação da capa parece, assim, adiar a descoberta da sugestão de que o livro é o próprio paraquedas, protegendo a criança ao longo da leitura e do seu processo de crescimento.



Figura 4 - Póster resultante da abertura da sobrecapa de *Parachute*

No caso de *La leçon de pêche* (2012), o interior ilustrado da sobrecapa parece constituir o início da própria narrativa, apresentando, numa perspetiva panorâmica, que tira partido da extensão horizontal da tira de papel, o cenário

⁴ A capa e a contracapa são cor de laranja, apresentando o título do livro e uma ilustração em relevo, respetivamente.

onde ela decorre. Este elemento ganha ainda mais impacto se pensarmos que a narrativa verbo-icónica recorre à fragmentação visual das páginas em tiras e vinhetas, aproximando-se do registo da banda-desenhada, não fazendo uso da dupla página como unidade de leitura.



Figura 5 - Interior da sobrecapa de *La leçon de pêche*

4.3. Capas e contracapas

A construção da capa e da contracapa (MARTINEZ, STIER, FALCON 2016; MATTOS. RIBEIRO, VIANNA 2016) como uma única página dupla, prolongando os elementos visuais através da lombada é uma estratégia cada vez mais recorrente, sobretudo quando a dupla página é também usada no interior do volume. Lidas em articulação (mas também individualmente) capa e contracapa veem ampliados e amplificados os seus elementos, estimulando o diálogo entre abertura e final da narrativa, por exemplo.

Com grande impacto dramático ou com maior subtileza estética, estes efeitos têm sempre implicações na leitura, uma vez que colaboram ativamente na criação de expectativas sobre a narrativa e, muitas vezes, sobre o próprio desenlace, sugerindo finais possíveis.

No caso de *Archie and the Bear* (2017), a sugestão da desproporção de tamanho entre os protagonistas sugerida pela composição da capa é substancialmente ampliada pela contracapa, onde o urso surge completamente representado. No caso de *Along a long road* (2011), é também a contracapa que assegura a representação da ideia da extensão da estrada que o título refere, ausente da capa, onde o ciclista e a bicicleta têm lugar de destaque.



Figura 6 - Capa e contracapa de *Archie and the bear*

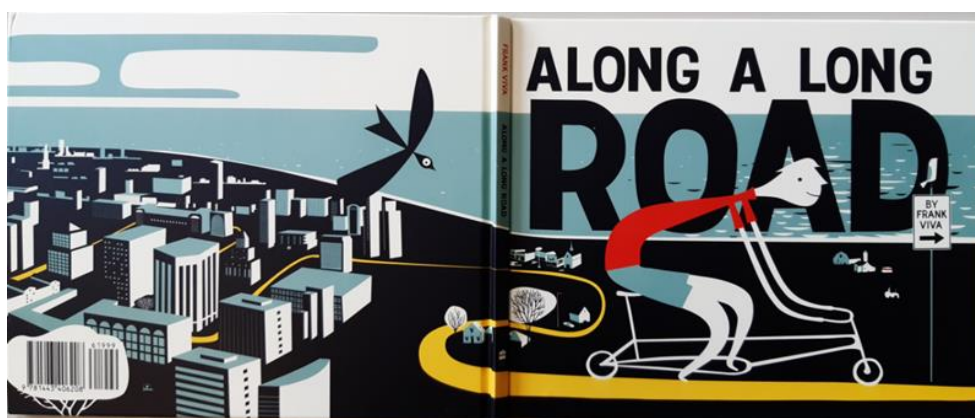


Figura 7 - Capa e contracapa *Along a long road*

Contudo, no caso do volume *Gran recull de mentides il·lustrades* (2007), a contracapa não só completa a capa como sublinha o “género” do livro, uma coletânea de mentiras, representando a figura de Pinóquio. A identificação desta personagem, apenas parcialmente presente na capa (mas dissimulada com recurso aos pássaros que parecem pousados num ramo em vez do nariz do menino de madeira criado por Collodi), exige a observação conjunta dos dois elementos paratextuais.



Figura 8 - Capa e contracapa de *Gran recull de mentides il·lustrades*

Em outros casos, a continuação pode ser assegurada por contraste ou oposição, obrigando a uma espécie de leitura comparada, quase em jeito do jogo de descobre as diferenças, entre estes elementos, como acontece com *Ladrón del fuego* (2013). Neste caso, a leitura do livro permitirá explicar a transformação ocorrida entre as duas imagens, uma vez que se trata de uma versão de uma história tradicional, presente em distintas culturas, sobre o roubo do fogo e do milho aos deuses.

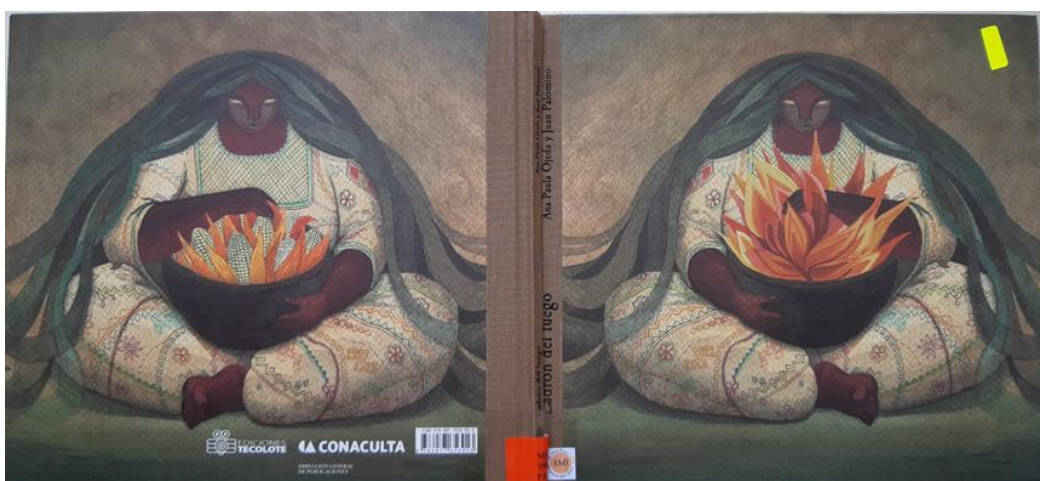


Figura 9 - Capa e contracapa de *Ladrón del fuego*

Sem pretensões de exaustividade, esta análise pretende sublinhar o relevo da leitura articulada de capa e contracapa, em resultado da sua criação também pensada como um todo, explorando as possibilidades que decorrem das ilustrações, do texto e da tipografia, da composição global dos elementos, exigindo uma manipulação física específica do objeto livro que o formato tradicional/convencional não revela de forma imediata ao leitor.

4.4. Folhas de rosto e fichas técnicas

Atendendo que a ficha técnica pode ocupar diferentes espaços do livro, surgindo quer no início, quer no final, podendo inclusivamente, em alguns casos, ser deslocada para as guardas finais ou até mesmo para a contracapa, apenas nos interessam, para este estudo, os casos em que ficha técnica e página de rosto do livro dividem o espaço de uma dupla página criada para este efeito, procurando equilibrar, através da composição e sobretudo da ilustração, os elementos verbais obrigatórios. Ao estudo de Sotto Mayor (2016) sobre este elemento falta uma categorização clara, uma vez que as classificações propostas não só se sobrepõem, como não dão conta das questões de composição deste peritexto, nomeadamente na sua amplificação visual, crescendo para o espaço da ficha técnica. Também as implicações de cariz metaficcional deste elemento são ignoradas pela autora, não aprofundando as relações entre ele e os restantes peritextos, numa lógica de criação de um artefacto coeso.

Assim, destacam-se aqui, numa lógica gradativa crescente, os contributos da ilustração e da composição assegurando a continuidade entre a folha de rosto e a ficha técnica, que incluem desde simples apontamentos ilustrativos a toda a uma construção metaficcional, destinada a incluir, dentro da narrativa verbo-icónica, as informações bibliográficas obrigatórias, parecendo apostada no disfarce ou mesmo no apagamento destes elementos.

Em *My Two Blankets* (2014), um álbum australiano que trata da questão da integração de imigrantes a partir de uma sugestiva metáfora que tem forte impacto cromático e simbólico no livro, a unidade entre a folha de rosto e a ficha técnica é assegurada por um friso ilustrado sequencial que percorre ambas as páginas, obrigando a olhá-las como uma dupla, sugerindo movimento e ação, mas também transformação e mudança, uma vez que tira partido do contraste entre as cores quentes e o fundo branco da página.

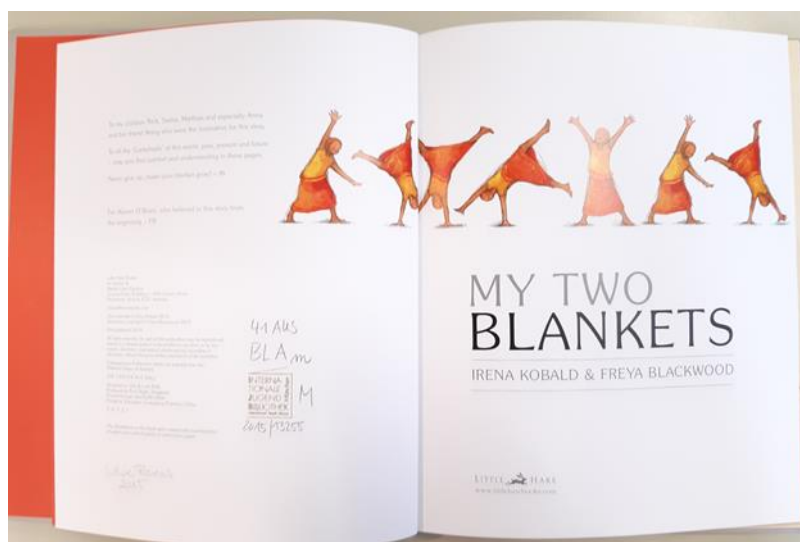


Figura 10 - Folha de rosto e ficha técnica de *My two blankets*

Já em *Zimbo* (2011), é o fundo das páginas, ilustrado, que assegura a continuidade entre ambas as páginas, conduzindo à sua leitura como um todo. Aliás, neste caso, não só os elementos mais coloridos surgem do lado esquerdo da página, como é nesse lado que parecem juntar-se mais elementos visuais, desviando a atenção do título e da folha de rosto. Contudo, é essa aparente simplicidade e contenção da página de rosto que permite que o título se destaque, surgindo “iluminado”, sobre um fundo mais claro. O jogo entre o cinza e as cores quentes está igualmente presente na articulação cromática entre a capa e a contracapa e será um elemento central ao longo da narrativa.

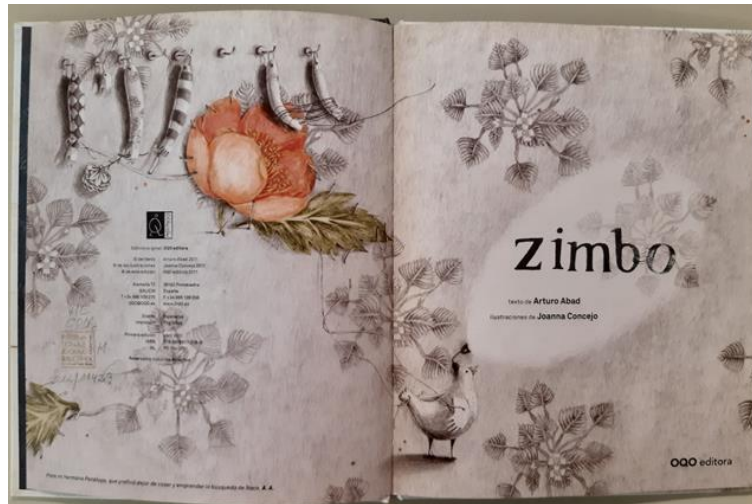


Figura 11 - Folha de rosto e ficha técnica de *Zimbo*

Veja-se, ainda, o caso de *Life is magic* (2016), no qual todos os elementos textuais da capa e da contracapa foram incorporados pela ilustração, transformando-se em texto intra-icônico. A leitura dos cartazes de menores dimensões permite identificar os elementos bibliográficos do livro, mas também informa que “nenhum animal foi maltratado no âmbito da sua elaboração” e que os leitores se devem abster de tentar realizar em casa os truques apresentados no livro, uma vez que os mesmos são realizados por profissionais treinados para o efeito. Este tipo de alusões de índole claramente metaficcional e de intenção paródica alerta os leitores para o jogo que constitui sempre a construção e a leitura de um livro. Esta estratégia de composição parece revestir-se de uma dupla função, uma vez que ao mesmo tempo que dissimula os elementos bibliográficos, também chama a atenção dos leitores para eles, através da inclusão de mensagens divertidas.



Figura 12 - Folha de rosto e ficha técnica de *Life is magic*

Finalmente, no último exemplo, retirado do volume *Harris finds his feet* (2008), é clara a opção de esconder completamente a ficha técnica, disfarçando-a na ilustração das ervas altas, tornando-a praticamente invisível ao olhar dos leitores. Desta forma, toda a atenção se concentra na página de rosto, onde o protagonista se destaca pelo contraste cromático e posição inusitada, destacando as patas, mencionadas no título do livro-álbum. Distinto do exemplo anterior, mas com consequências semelhantes, esta proposta parece sugerir que a inclusão de alguns elementos obrigatórios no livro, decorrentes até de questões legais, longe de se tornar monótona, pode constituir um desafio criativo interessante, amplificando o processo de leitura.

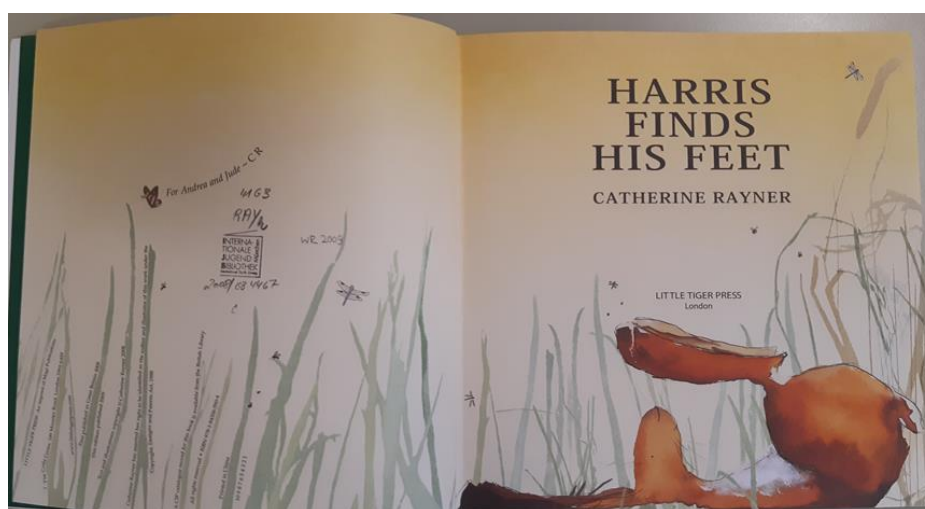


Figura 13 - Folha de rosto e ficha técnica de *Harris finds his feet*

4.5. Guardas

As guardas têm sido os peritextos mais estudados e analisados, objeto de vários estudos específicos (RAMOS 2006; SIPE & MCGUIRE 2006; DURAN & BOSH 2011; CONSEJO PANO 2011). Para além das várias propostas tipológicas sugeridas pelos autores, com mais ou menos variações entre si, sobressai destes estudos o relevo das guardas, contribuindo de forma ativa para a construção de sentidos. Nos casos mais significativos, as guardas não só apresentam variações entre si, permitindo uma leitura comparada, como mantêm produtivas relações de sentido com o conteúdo do livro, algumas particularmente complexas, incluindo resumos da narrativa, comentários irônicos ou propostas de leitura metaficcionalis.

Por exemplo, no caso do livro-álbum *Vorrei avere...* (2010), as guardas finais⁵ apresentam o rascunho do storyboard da narrativa, funcionando como uma espécie de acesso privilegiado ao processo de criação das autoras, mas também como estratégia de aproximação aos leitores, uma vez que os desenhos têm semelhanças com trabalhos realizados por crianças. Além disso, a

⁵ A guarda inicial é ocupada pela folha de rosto e ficha técnica.

presença destes esboços promove a comparação com as ilustrações finais, numa proposta de leitura diferente, capaz de aprofundar competências de literacia visual, por exemplo.

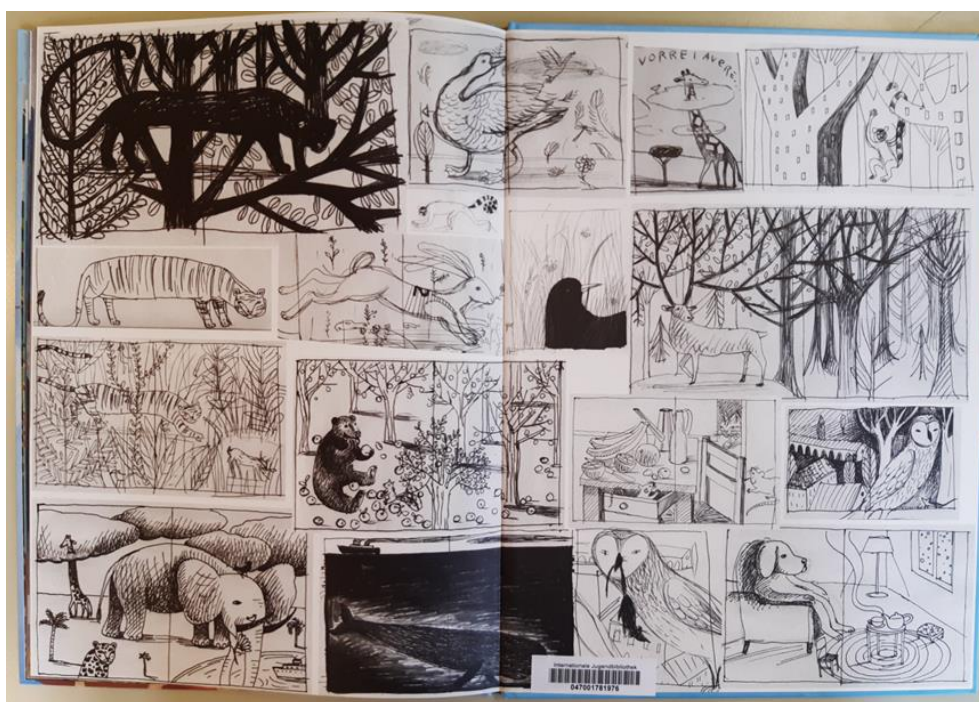


Figura 14 - Guardas finais de *Vorrei avere...*

Mais comuns são as guardas que resumem a narrativa, apresentando uma variação entre si que reproduz o enredo, as alterações ocorridas ao longo da história, com mudanças de vários tipos. O volume de Chris Haughton *Oh no, Georges!* (2012) é um bom exemplo, uma vez que as suas guardas iniciais e finais representam exatamente o mesmo cenário (a cozinha) em dois momentos diferentes da história. A variação ocorrida, que passa pela desarrumação e destruição do espaço, só pode ser compreendida depois da leitura, sendo rapidamente atribuída ao cão Georges, incapaz de controlar os seus impulsos. A escolha de uma só cor (e respetivas variações), combinada com um cenário interior, construído com base em elementos geométricos, não permite identificar imediatamente as diferenças, sendo necessária atenção redobrada em estreita articulação com o conteúdo da narrativa. O elemento mais marcante é a ausência da personagem principal, o cão responsável pela desarrumação completa da cozinha, que as duas guardas, lidas em conjunto, ilustram. Ocorre, assim, uma espécie de elipse temporal entre ambas e é ao leitor que cabe inferir o que aconteceu e quem praticou a ação, com base na interpretação do conteúdo da história.



Figura 15 - Guardas de *Oh no, Georges!*

Neste, como em outros casos, é na subtileza das pequenas (ou grandes) variações existentes entre as guardas que o seu significado profundo é construído, exigindo observação atenta e uma leitura demorada, em articulação com o conteúdo do livro e com os outros elementos peritextuais. Por exemplo, as guardas iniciais e finais do álbum sem palavras *Professione coccodrillo. Una storia senza parole* (2017), sugerem, além da passagem do tempo, com a transformação da noite em dia, a necessidade de reflexão sobre a vida humana moderna, dominada pelas rotinas, para a qual aponta a postura contemplativa do animal representado nas guardas finais.



Figura 16 - Guardas de *Professione Coccodrillo*

4.6. Tipografia

O relevo das opções tipográficas no livro infantil começa a interessar os especialistas (SERAFINI & CLAUSEN 2012; PANTALEO 2014; GALLAGHER 2018), sobretudo aqueles que estudam o seu impacto no processo de leitura e na resposta leitora. No caso deste estudo, interessam-nos principalmente as relações que essas escolhas estabelecem com o conteúdo dos livros, potenciando o seu significado, ou com a proposta criativa no seu todo, contribuindo para o artefacto. Assim, destaca-se, num número cada vez mais significativo de livros, um trabalho consistente de manipulação das fontes tipográficas, explorando vários tipos de variação, com implicações semânticas relevantes, incluindo alterações de fonte, peso, tamanho, cor, por exemplo. A própria linha é igualmente alvo de alterações, podendo apresentar manchas muito diversificadas.

Por exemplo, a opção, por parte de alguns criadores, por um *lettering* manuscrito, claramente pessoal e distintivo parece corresponder não só a uma personalização (customização) da criação literária e do artefacto que é o livro

infantil, mas também a uma busca de maior proximidade com o leitor, dando-lhe a ler/ver a intimidade do criador, uma vez que o desenho das letras, além de ser um processo quase irrepetível, porque é único, é também ainda anterior à reprodução mecanizada do livro, aumentando a sua singularidade.

A mudança de fonte, a alteração de tamanho, o recurso a negritos ou a maiúsculas pode servir para identificar diferentes personagens, para marcar tons de voz distintos ou até estados de espírito e emoções. No caso do livro canadiano *Virginia Wolf* (2012), que trata a questão da depressão e do poder curativo da arte, a variação de tipo de letra, entre maiúsculas e minúsculas, marca a diferença de vozes entre as duas irmãs. Neste livro, aliás, a cor tem também um simbolismo particular, surgindo progressivamente como caminho da cura/redenção de Virginia.



Figura 17 - Dupla página de *Virginia Wolf*

Em Portugal e no estrangeiro, são vários os criadores que valorizam o texto manuscrito e recorrem com frequência a esta estratégia. Para além dos casos icónicos de Oliver Jeffers ou Sara Fanelli, por exemplo, Madalena Moniz e Joana Estrela são outros exemplos relevantes no panorama português. Veja-se, por exemplo, o caso de *A contradição humana* (2010), de Afonso Cruz, onde o *lettering* manuscrito, com inúmeras variações, reforça o discurso pessoal e subjetivo do narrador, dando conta da sua especial e particular visão do mundo.



Figura 18 - Dupla página de *A contradição humana*

A relevância da voz narrativa parece ser decisiva na escolha da tipografia mais adequada e, no caso dos narradores ou protagonistas infantis, a proximidade com eles é conseguida através do texto manuscrito ou do uso de fontes variadas, explorando as implicações das irregularidades da escrita, como é visível no livro-álbum *Smile* (2009), de Leigh Hodgkinson.



Figura 19 - Dupla página de *Smile!*

Em última instância, o recurso ao texto manuscrito também parece apagar ainda mais as fronteiras entre texto e imagem no livro-álbum contemporâneo, em particular no pós-moderno, dando ao criador ainda maior controlo sobre todos os elementos que integram estes artefactos, pensados ao pormenor e em sintonia. Conteúdo e forma, texto, imagem e suporte parecem fundir-se, criando um verdadeiro iconotexto multimodal, de tal forma que é difícil proceder à análise isolada das várias partes que constituem o livro-álbum.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos livros incluídos na seleção *White Ravens*, que procura conjugar qualidade e diversidade, incluindo o maior número de países e línguas possíveis, apresentando um panorama variado da edição contemporânea para crianças, permite perceber que a atenção aos elementos peritextuais, não sendo central no processo de escolha, tem impacto na seleção, resultando numa maior qualidade global (no sentido material e físico) dos objetos, refletindo a atenção crescente (NIKOLAJEVA & SCOTT 2001) que os mesmos também conhecem por parte dos criadores e dos teóricos.

O aumento do interesse pelo estudo dos peritextos é visível nas publicações que lhes têm sido dedicadas, quase sempre no domínio do livro-álbum, procedendo não só à sua categorização, mas sobretudo à análise do seu relevo do ponto de vista narrativo, colaborando para a construção do sentido, para a sofisticação e complexidade das propostas estéticas (STATON 2005), sem perder de vista a sua dimensão lúdica. Vários estudos analisaram a relevância de peritextos específicos, como capas (SIPE 2001; MARTINEZ, STIER & FALCON 2016) e contracapas (MATTOS, RIBEIRO & VIANNA 2016), guardas (RAMOS 2006; SIPE & MCGUIRE 2006; DURAN & BOSH 2011; CONSEJO PANO 2011), páginas de rosto (MAYOR 2016), sobrecapas (RAMOS & MATTOS 2018), ou cintas (MATTOS 2016), incluindo o código de barras (RAMOS 2017), estabelecendo tipologias e relações entre eles e o conteúdo do livro e chamando a atenção para as suas implicações em termos da leitura, integrando outras funções para além das de cariz estritamente bibliográfico. O relevo do suporte físico (LINDEN 2013) na definição do livro-álbum, entendido enquanto um formato editorial específico, no qual o design gráfico colabora de forma decisiva, é outra constatação que esta análise reforça, consolidando a tese de que a aposta atual nos elementos materiais do livro infantil, em particular do livro-álbum, com a valorização da sua dimensão física, parece resultar de uma resposta à crescente desmaterialização dos produtos culturais, incluindo os livros, sublinhando a importância de uma leitura integral (e plural) de todos os seus elementos.

Com diferentes graus de importância, decorrentes da sua maior ou menor intervenção narrativa, alguns elementos peritextuais, como as guardas, por exemplo, são cada vez mais constantes, apresentando informações relevantes, essenciais para a compreensão do sentido, comentando o seu conteúdo ou dialogando com ele de alguma forma. O reforço da dimensão metaficcional do livro também é conseguido sobretudo através dos peritextos, chamando a atenção para o próprio processo criativo e para a forma como a história é contada. Transformados em artefactos lúdicos, os livros infantis, com relevo para o livro-álbum, permitem a fusão das dimensões estética/artística e lúdica, mas também uma ambivalência em termos de públicos, destinando-se a uma audi-

ência que inclui crianças e adultos, uma vez que constituem experiências de leitura ricas e desafiadoras para todos. Além disso, no caso do público infantil, estes livros permitem ainda a realização de inferências, antecipações e negociações de sentido próprias do processo de leitura literária, a descoberta e compreensão precoce das regras de funcionamento da ficção, o desenvolvimento de competências complexas de leitura (literacia verbal e visual), a participação ativa e colaborativa do leitor no ato de ler e na construção dos sentidos do livro, para o qual concorrem todos os elementos que o integram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros infantis mencionados

- [K.] WOO-HYON & MELLO, R. (2017). *Magma boy*. Seoul: Namibooks.
- ABAD, A. & CONCEJO, J. (2011). *Zimbo*. Pontevedra, OQO.
- BÖLL, H. & BRAVO, E. (2012). *La Leçon de Pêche*. Grenoble, Glénat.
- CARRASCO INGLÉS, A. (2007). *Gran recull de mentides il·lustrades*. València, Tàndem Ed.
- CRUZ, A. (2010). *A contradição humana. Com o devido espírito de contradição*. Alfragide, Caminho.
- HAUGHTON, C. (2012). *Oh no, Georges!* London, Walker.
- HODGKINSON, L. (2009). *Smile!*. London, Orchard Books
- KITZING, C. V. (2015). *Mélimélanimo*. Genève, La joie de lire.
- KOBALD, I. & BLACKWOOD, F. (2014). *My two blankets*. Victoria, Little Hare Books.
- LISON-LEROY, F.; NYS-MASURE, C. & CHEVRILLON, C. (2012). *Encore un quart d'heure*. Noville-sur-Mehaigne, Esperluète Ed.
- LOUISE, Z. & MACKINTOSH, D. (2017). *Archie and the bear*. Victoria, Little Hare/Hardie Grant.
- MACLEAR, K. & ARSENAULT, I. (2012). *Virginia Wolf*. Toronto, Kids Can Press.
- MATEO, J. M. & MARTÍNEZ PEDRO, J. (2011). *Migrar*. México, Ed. Tecolote
- McLaren, Meg (2016). *Life is Magic*. London, Andersen Press.
- OJEDA, A. P. & PALOMINO, J. (2013). *Ladrón del fuego*. México, Ed. Tecolote.
- PARKER, D. & OTTLEY, M. (2013). *Parachute*. Richmond, Little Hare.
- PERRAULT, C. & SOURDAIS, C. (2014). *La Barbe bleue. Un livre-accordéon avec des décors et des découpes*. Paris, Hélim.
- PERREAULT, M. (2018). *Dans la jungle amazonienne, il y a...* Montréal, Éditions Les 400 coups.
- RAYNER, C. (2008). *Harris finds his feet*. London, Little Tiger Press.
- SOMMERSET, M. & Sommerset, R. (2011). *Two little bugs*. Waiheke Island, Dreamboat Books
- VIVA, F. (2011). *Along a long road*. Toronto, HarperCollins.
- ZOBOLI, G. & MULLAZZANI, S. (2010). *Vorrei avere...* Milano, Topipittori.

Estudos

- BECKETT, S. L. (2012). *Crossover Picturebooks: a genre for all ages*. New York, Routledge.
- CEIA, C. (s/ data). «Paratexto», *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/paratexto/>
- CONSEJO PANO, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos – Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 111-122.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). “Estratégias de desbordamento en la ilustración de libros infantiles”, in Viana, F. L. *et alii*, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, pp. 171-180.
- DÍAZ ARMAS, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras Noticias*, 222, 33-40.
- DURAN, Te. & Bosch, E. (2011). Before and After the Picturebook Frame: a typology of endpapers. *New Review of Children’s Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143.
- GALLAGHER, L. (2018). *Typography and Narrative Voice in Children’s Literature: Relationships, Interactions, and Symbiosis*. Tese de Doutoramento. Dublin, Universidade de Dublin – Trinity College
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris, Seuil.
- GENETTE, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Translated by Jane E. Lewin. Cambridge, Cambridge University Press.
- HIGONNET, M. R. (1990). The playground of the peritexts. *Children’s Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49.
- LINDEN, S. van der (2013). *Album[s]*. Paris, Éditions De Facto.
- MARTINEZ, M.; STIER, C. & FALCON, L. (2016). Judging a Book by Its Cover: An Investigation of Peritextual Features in Caldecott Award Books. *Children’s Literature in Education*, 47(3), 225-241.
- MATTOS, M.S. (2016). *As cintas e seus contratos de comunicação: envolvendo livro e público leitor*.
<https://www.researchgate.net/publication/306460487_AS_CINTAS_E_SEUS_CONTRATOS_DE_COMUNICACAO_ENVOLVENDO_LIVRO_E_PUBLICO_LEITOR>. (consultado em 23 de outubro 2018).
- MATTOS, M. S.; RIBEIRO, PATRÍCIA F. N. & VIANNA, S. (2016). Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 349-372.
- MAYOR, G. S. (2016). As folhas de rosto nos livros ilustrados de literatura infantojuvenil: uma proposta tipológica. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 25, 335-352.

- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York, Garland Publishing.
- PANTALEO, S. (2014). Elementary Students Consider the “What” and “How” of Typography in Picturebooks. *New Review of Children’s Literature and Librarianship*, 20(2), 144-166.
- PANTALEO, S. (2018). “Paratexts in Picturebooks”. In KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. New York, Routledge, pp. 38-48.
- RAMOS, A. M. (2006). A ilustração para além das ilustrações – a leitura do livro infantil como um todo. *Educação e Leitura – Atas do Seminário*. Esposende, Câmara Municipal de Esposende / Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, 55-67.
- RAMOS, A. M. (2017). Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura dos códigos de barras nos livros infantis. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura* 27(2), 15-33.
- RAMOS, A. M. & MATTOS, M. (2018). Revestir el libro de significados: un análisis de las sobrecubiertas en la literatura infantil y juvenil. *Ocnos – Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(2), 33-45.
- SALISBURY, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles*. Barcelona, Editorial Acanto.
- SERAFINI, F. & CLAUSEN, J. (2012). Typography as Semiotic Resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16.
- SIPE, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy, Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- SIPE, L. R. & MCGUIRE, CAROLINE E. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children’s Literature in Education*, 37, 291-304.
- STATON, J. (2005). *The important books: children's picture books as art and literature*. Lanham: The Scarecrow Press.

PÉRDIDA, TRAUMA Y DUELO EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA: LA LITERATURA COMO POSIBILIDAD DE ELABORACIÓN

Gloria Esneida Castrillón Galvis (Fundación Azulado)
gloriacastrillon45@gmail.com

Samar Andrea El Maalouf (Fundación Azulado)
andreaelmalouf@yahoo.com

*Quando nasci, a crise me pegou
Não era mais semente, mas também não tinha flor
Eu quis sair, andar pelo país
Mas quando olhei para baixo, tinha um caule na raiz*

*O que fazer pruma planta se mexer?
Só dá pra requebrar ou girar um bambolé*

*Posso também às vezes balançar
Mas precisa muito vento que não pare de soprar
Posso também as flores sacudir
Mas precisa muita chuva para me fazer florir*

*As folhas verdes vão surgir
Aqueles bem sequinhas, pouco a pouco, vão cair
As frutas novas vão surgir
As doces e azedinhas logo logo estão aí.*

Luiz Tatit, Sandra Peres – *Palavra Cantada*

1. ANTES DEL DUELO VIENE LA PÉRDIDA

Perder es un elemento fundamental en la experiencia vital humana. Cuando el infante nace, se depara con un mar de novedad, insatisfacción e incomodidad. El confort del vientre materno queda en el pasado y el llanto inaugural le servirá al bebé para expresarse y pedir. En medio de su confusión, aturdimiento y gran malestar, las palabras, las caricias, las miradas, la voz y la piel acogen al niño y lo envuelven en un manto simbólico de afecto. Antes de saber hablar, cuando ni se entiende el sentido de las palabras ya el lenguaje logra acogernos y darnos soporte en los momentos de mayor caos. Con el paso del tiempo el bebé escucha con atención, repite, imita sonidos, juega con su voz, aprende a comunicarse con un lenguaje cada vez más rico. En el proceso de crecer y desarrollarse, son muchos los desafíos que supera, muchas son las luchas, frustraciones y pérdidas. Una de sus grandes batallas es aprender a separarse de aquel que cuida de él (sea madre, padre, abuela, o el adulto cercano que cumpla esta función), tolerar la ausencia vivida como pérdida de aquel o aquella a quien no solo ama, sino que también necesita para sobrevivir.

Como es posible acreditar, no cualquier pérdida duele, duelen aquellas que son, de cierta forma, determinantes en la posición subjetiva del sujeto en duelo. Los duelos son parte constitutiva de las experiencias humanas, no hay existencia sin pérdidas(...). Los sujetos se edifican en un proceso que se juega en el campo del Gran Otro, por lo tanto, puede comprenderse que el primer duelo se produce en el proceso de separación del otro (MOLINA 2017:1).

El peso de la pérdida no depende necesariamente de la experiencia vivida, o de aquello que se ha perdido. La sensación de tristeza, vacío y sufrimiento no es equiparable al acontecimiento, sino que es una cuestión singular que se articula a la historia de cada sujeto. Podemos preguntarnos, si dos hermanos perdieron a su madre, ¿por qué uno está mejor que otro? Podríamos hipotetizar que esto sucede porque cada uno construyó una relación diferente con el objeto perdido, porque cada uno tiene recursos psíquicos diversos para superar las adversidades y porque cada uno es único e irrepetible en afectos, ideas, gustos, personalidad y experiencias. Del mismo modo, ante eventos tan fuertes como un desastre natural, un accidente de gravedad, la guerra, un asalto, etc., no todos se afectan de la misma manera y no todos se recuperan al mismo ritmo. Cada uno vive de una forma única la pérdida y su elaboración.

Los niños por su parte viven sus propios duelos en cada fase de su desarrollo, transición, cambio o choque. Desde las vivencias más leves como el dejar ir los zapatos favoritos porque los pies crecieron, hasta la confrontación del real de la muerte de un ser amado. A veces se cree que la infancia es solo un periodo hermoso de amor, risas y juegos, ignorando o evitando reconocer que los niños sufren, sienten dolor, se incomodan a cada transformación y tienen afectos intensos y desordenados. La visión de una infancia romántica, perfecta y sin sufrimiento entorpece y genera más caos en el desarrollo natural del niño. Otras veces se va al opuesto de patologizar la infancia y ver en cada manifestación afectiva un problema o enfermedad.

Niños y adolescentes en los que se ha borrado la diferencia niño-adulto y cuyos padres y maestros han ubicado en ellos los ideales del yo-ideal, que son totalizadores y marcan a alguien como teniendo que "ser" absolutamente perfecto... Es decir: niños y adolescentes tienen que ser "ya" una maravilla, en una confusión de presente y futuro que desmiente que se trata de sujetos en vías de transformación. (JANIN 2019: 9).

Dar al niño el estatuto de sujeto sensible, pensante, activo y protagonista de su historia, es fundamental para acompañarlo en la superación de crisis, momentos de angustia y desborde emocional. Imaginen tener una picazón intensa en la espalda y no poder rascarse, tampoco tener palabras ni gestos precisos para pedir ayuda. Imaginen llorar y llorar con la esperanza de que el adulto a cargo, por alguna razón revise la ropa a ver si es por ahí que algo pasa o de tanto escucharte llorar te de leche hasta que te quedas dormido. Imagina caerte una y otra vez mientras aprendes a caminar. Imagina desear algo que

está a la mano y no poder tenerlo. Piensa en cómo sería querer irte y tener que permanecer, desear estar con alguien que no puede quedarse y que además necesitas. Pasamos por todo esto desde el inicio hasta el final de nuestra existencia. La infancia es un tiempo irrepetible, en el que construimos los recursos necesarios para tolerar la falta y sobrevivir.

Los adultos alrededor del niño, junto con sus palabras, gestos, caricias, presencias y enseñanzas; alimentan la capacidad de resolución de conflictos, de superar grandes obstáculos y transformarse en el proceso. El niño pierde y a su vez madura cada vez que su adulto de confianza se separa de él y regresa, cada vez que se golpea con fuerza y es consolado, cada vez que le prohíben algo, pero con el tiempo y la experiencia aprende que eso prohibido no le hace bien. En todos esos momentos el niño siente con intensidad, se frustra, odia un poco a su objeto de amor y se transforma, el caos pasa rápidamente y empieza una nueva aventura. Desde pequeños perdemos, hacemos procesos de duelo y gracias a ello tenemos una gran capacidad reparadora y creadora.

En el proceso de crecer la pérdida y la forma en la que nos relacionamos con ella nos da elementos para afrontar situaciones futuras. Si en una edad temprana, se tuvo contención, soporte y afecto para superar situaciones adversas, el sujeto tendrá más elementos internos para luego afrontar experiencias similares. Por el contrario, algunos llegan al mundo recibidos por el caos, el desamor, y la carencia. Las catástrofes, el maltrato, la violencia, la enfermedad y finalmente la muerte son acontecimientos que pueden marcar de manera radical la vida de una persona. Si bien cada uno vive de manera única el encuentro con la pérdida, ciertos acontecimientos pueden resultar mayormente traumáticos. En estos casos el proceso de elaboración implica un gran desafío, requiere de tiempo, trabajo, soporte familiar, social y profesional para trascender el silencio, la parálisis y la anhedonia emergentes de tales vivencias.

2. ACONTECIMIENTOS, PÉRDIDA Y TRAUMA

El concepto de trauma psíquico fue trabajado en un inicio por el psicoanalista Sigmund Freud (1900) y los distintos aportes conceptuales se fueron desarrollando posterior a sus escritos. Freud trabajó de la mano con uno de sus discípulos, Ferenczi, quien profundizó en el malestar psicológico como efecto de un factor traumático, real como desencadenante. En uno de sus trabajos: *Confusión de lenguas entre los adultos y el niño* (FERENCZI 1933), el autor atribuye a los objetos externos un papel determinante en la estructuración del aparato psíquico del niño, enfatizando lo traumático que puede resultar la realidad psíquica del otro, cuando ese otro sustenta el poder de dar (o imponer) sus propios significados, no solo al evento traumático, sino a toda la existencia del sujeto.

La problemática de lo traumático en la historia del pensamiento psicoanalítico ha atravesado diversas vicisitudes y cambios en su concepto. Los aportes

teóricos tanto de la psicoanalista Melanie Klein, como del psicoanalista francés Jacques Lacan operaron como pensamiento único, entre los años 50 y 60 y se consideraron los cauces para el desarrollo posterior de la clínica y la teoría psicoanalítica.

En 1964, en Nueva York, se desarrolló un Simposio sobre trauma infantil, que implicó un nuevo planteamiento teórico. Ana Freud señala en su intervención, la necesidad de rescatar el sentido del trauma. Para ese entonces Mashud Khan, profundizó en los “traumas acumulativos” de la vida, “traumas de tensión”, “retrospectivos” y “encubridores”. Es en este simposio, que se da mayor profundización al concepto, partiendo de la concepción que Freud dio sobre el trauma, como “rompimiento de la barrera contra los estímulos.”

Varios teóricos consideraron la necesidad de hacer una diferenciación de la idea de trauma y lo que es el traumatismo. O la necesidad de diferenciar la “vivencia traumática”, “situación disruptiva” y “situación traumatogénica” planteada por Benyakar y Lezica (2016) quienes proponen reservar el término de “traumático” para el tipo específico de disfunción psíquica en que se ve impedida la normal articulación entre afectos y representaciones. Posteriormente, se incluyó la idea de lo transgeneracional en la cuestión de lo traumático.

En la clínica es crucial el poder hacer la diferenciación de lo que pudo haber acontecido en la vida de una persona. El primer paso, es el encuentro que se define como el surgimiento de lo imprevisto y no programado en la vida del sujeto. En el discurso, hay una idea de lo imprevisto. Esto lo señala Freud, como el rasgo fundamental que condiciona el trauma: el sujeto no esperaba lo que sucedió.

3. ACONTECIMIENTO: LA VIVENCIA CERCANA PREVIO AL TRAUMA

Si algo nos enseñó Freud, es que primero va el acontecimiento que nos marca en una edad temprana. No concebimos algo que actúe solamente a través del acontecimiento actual, por más violento que este fuera. Llamamos acontecimientos en la vida personal, a toda vivencia e impresión que implique pérdida, dolor y duelo. Podemos citar los siguientes: nacimiento de un hermano seguido con miedo y alegría, la pérdida de un ser querido, el divorcio de los padres, cambios importantes en la vida de una persona, vivencias de cualquier forma de abuso y maltrato y eventos catastróficos de origen natural, las guerras y lo que actualmente vivimos con la pandemia del Covid 19. Estos acontecimientos pueden tener un carácter traumático sostenido en las secuencias de vivencias que sufre el niño a lo largo de sus primeros años y su relación con los padres, con el entorno y su medio social.

Muchas son las vicisitudes generadoras de traumas en la infancia: malos tratos, incompreensión, violencia de los padres, hermanos o cuidadores, falta de conexión con las necesidades emocionales de los niños, estimulaciones sexuales excesivas, extrema pobreza, miseria, hambre, constituyen situaciones

traumáticas presentes en la vida cotidiana que, repetidas durante años en la etapa de vida más temprana, dejan una marca indeleble. En el espacio psicoterapéutico, vemos los efectos psíquicos de estos acontecimientos, sea en niños o en adultos que a su vez narran experiencias desgarradoras vivenciadas a una edad temprana, que en su actualidad siguen haciendo síntoma, produciendo sufrimiento y afectando su vida cotidiana al no haber sido elaborados.

4. TRAUMA PSÍQUICO

En un primer momento anterior a 1900, Freud establece una definición metapsicológica fundamentalmente económica. Define el trauma como un exceso de excitación, que no puede ser derivado por vía motriz, ni integrado asociativamente. Es a partir de 1920, en su texto *Más allá del principio del placer*, que este concepto cobra un nuevo estatuto, junto con su trabajo con adultos que vivieron situaciones de la primera guerra mundial. Descubre en su segunda tónica una nueva teoría pulsional, el trauma se repite en la vida psíquica de la persona después de años del acontecimiento. El trauma psíquico desencadena de las neurosis de guerra en relación con el trauma psíquico infantil.

El concepto de trauma psíquico puntiforme, como “efracción⁶”, parecería recobrar su ubicación, aunque viene a agregarse otro concepto de fundamental importancia en la teorización: la pulsión de muerte y la compulsión de repetición. En *Inhibición, síntoma y angustia* (1926) nace la última reestructuración del concepto, relacionado ahora con la angustia y el conflicto psíquico, a la vez que a las alteraciones del yo y al carácter interestructural de todas las situaciones traumáticas.

Para Freud, la posibilidad de comprender la situación traumática era la cura a través de la palabra, la libre asociación de ideas permite la elaboración psíquica. Es aquí donde se introduce un nuevo concepto freudiano como la ligadura y la elaboración psíquica. Desarrollos posteriores a Freud, consideran que, dentro del trauma, queda un registro arcaico, que se define, como quistes, marcas, cuerpos extraños que persisten como restos en la mente, no elaborados en los estratos inconscientes más profundos del aparato psíquico. Desde la concepción psicoanalítica, el modelo de un evento predominante puede preparar el camino para la intervención de eventos sucesivos en la historia de los primeros años de vida, al ser momentos de mayor vulnerabilidad psíquica.

El trauma, en términos psicoanalíticos, refiere a toda vivencia infantil siempre compleja, en la que interviene el mundo externo como el mundo interno, que produce recuerdos en formas de fantasmas, que quedan registrados dentro del inconsciente, de la memoria, como imágenes bizarras que no pueden ser tramitadas en las funciones normales del yo, porque en la infancia el yo

⁶ Estado de rompimiento, momento psíquico de vulneración frente a un estado traumático. El diccionario de la lengua española (RAE 2021: s/v), lo define como: Fractura, ruptura o quiebre. Romper con violencia, hacer pedazos.

es inmaduro. Estas vivencias no pueden ser integradas, son incomprensibles en su significado, quedando como recuerdo no representable, una elaboración limitada que produce la repetición de estos acontecimientos en distintos momentos de la vida.

Masud Khan, destaca la concepción sobre “trauma acumulativo”, como el resultado de las fisuras en el rol de la madre como protección contra las excitaciones a lo largo del curso total del desarrollo del niño. (KHAN 1963: 286-306). Etapas que van desde la infancia a la adolescencia, fisuras que al pasar el tiempo y a través del proceso de desarrollo se acumulan silenciosa e inevitablemente y no adquieren valor de traumatismo sino por acumulación y en forma retrospectiva.

Desde esta perspectiva, se considera la función de la memoria como un eje fundamental en esta problemática, cabe señalar que existen varios sistemas de la memoria. En un evento de carácter traumático, la forma de la memoria llamada autobiográfica o declarativa. Este primer sistema es procesado o codificado, para luego ser archivado en alguna forma accesible para un uso posterior. Si el evento es de tipo traumático, esta información queda sin ser registrada desde los afectos y tomará tiempo el poder ser hablada, elaborada y comprendida.

Los tipos de memoria implícita o procedurales tienen la particularidad de que no pueden ser recordados a edades muy tempranas y tienden a persistir en forma de “patrones de conducta” que serán repetidos más tarde en la vida y se vuelven manifiestos en el actuar del paciente en compañía del analista que lo escucha desde un lugar atento, presente y en sintonía con sus afectos. Fonnagy (1997: 84) cita a ALLEN (1995), quien opina que la memoria implícita puede jugar un rol clave para mediar los síntomas del estrés postraumático, aportando evidencia psicológica que respalda este argumento y sugiriendo que partes relativamente primitivas del sistema nervioso central como la amígdala y el hipocampo podrían estar vinculadas en la mediación de los recuerdos de estas experiencias.

En este modelo, los recuerdos traumáticos regresarían principalmente a través del sistema sensorial, en forma de sensaciones cinestésicas, olores, sabores o imágenes visuales, descontextualizadas y sin significado aparente. Las propiedades relativamente simples de este sistema de memoria sugieren que las inscripciones (lo que queda almacenado) retornan en la misma modalidad en la que fueron codificadas (lo que se olió vuelve como un olor, etc.).

Las distintas vivencias traumáticas en la etapa de la infancia y/o adolescencia dejan una huella sin poder ser nombrada, que emergen en síntomas emocionales, miedos, terrores nocturnos, pesadillas, entre otros, que suelen ser observados por los padres, los cuidadores y/o profesores. Estos síntomas son los pedidos que llegan a la consulta, donde el analista con la entrevista, la observación clínica, el dibujo, el juego simbólico y la literatura permiten seguirles la pista, nombrar, cuestionar y construir a través de la palabra un camino

orientado a la elaboración. Este proceso implica un tiempo, un trabajo y un esfuerzo inmenso del sujeto para asumir la pérdida, despojarse de los afectos y crear otros sentidos y posibilidades de existencia.

5. EL TRABAJO DEL DUELO

Afirmamos que la pérdida es natural, humana, universal y está tan presente en nuestra vida como la misma muerte, del mismo modo, el duelo como solución posible ante lo que ya no está, nos acompaña a lo largo de nuestra existencia. El duelo como proceso psíquico necesario en la elaboración de lo perdido, implica un trabajo, un esfuerzo de reconstrucción simbólica y un movimiento interno de ideas, afectos y sentidos. Según la Real Academia Española (RAE 2021). la palabra duelo se origina en las raíces latinas *dolus* (=dolor) y *duellum* (=combate entre dos). Vemos que, desde sus orígenes, el duelo tiene estos dos matices: Uno afectivo de dolor y otro de acción, combate, desafío y lucha. El sujeto que ha vivido una pérdida se depara ante el dolor intenso de lo que se fue y el intenso esfuerzo de reestructuración para seguir viviendo. Hay una lucha ambivalente ante el deseo de recuperar lo perdido y el anhelo de librarse de aquello para continuar.

Sigmund Freud, en su texto *Duelo y Melancolía*, define el duelo como la reacción ante la pérdida de una persona amada o de una abstracción que haga sus veces: la patria, la libertad, un ideal, etc. A su vez afirma que es un proceso normal, por lo que no debe patologizarse (FREUD 1985: 235-255). Por tal razón, si alguien se siente triste, agobiado, sin fuerzas para continuar, luego de perder a alguien o a algo importante, es necesario saber que esta no es una condición mórbida, sino un proceso emocional natural que, con el tiempo y el trabajo del duelo, podrá ser elaborado. Desde luego es un proceso difícil, en el que requerimos apoyo de personas cercanas y en algunas ocasiones de profesionales de la salud mental.

Esta batalla del duelo se libra principalmente a través de la palabra, en el proceso de sentir, pensar, reprochar, recordar, aferrarse y desprenderse. Es toda una sacudida interna, un trabajo de reacomodación de afectos e ideas. No se trata de olvidar, sino por el contrario de conservar en la memoria, el recuerdo de aquello que ya se ha dejado ir. Lo que se intenta sepultar a la fuerza sin ser trabajado, sin ser despedido, sin la aceptación de la ausencia, permanece de una manera perturbadora, inhibiendo la posibilidad de vivir del sujeto, quien se aferra a aquello que ya no está. Esto sería un duelo patológico, proceso en el que la herida de la pérdida permanece abierta, sin posibilidad de cierre, de cicatrización, al vivirla como un eterno presente.

En términos de elaboración, el psicoanalista JACQUES LACAN (1945), desarrolla una concepción temporal distinta a la cronológica. Aborda el tiempo a partir de un problema de lógica conocido como sofisma de los tres prisioneros. El tiempo lógico, está marcado por el ritmo del sujeto, quien emprende un

laborioso camino de: el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir. Este proceso es distinto para cada persona, y puede tardar meses, años o instantes. La repetición tiene un rol protagónico, como mensajera de algo que aún no ha sido descifrado, cuestionado y comprendido. El momento del trauma suele ser rápido, mientras que su elaboración es lenta, implica dar rodeos, volver sobre lo mismo, acercarse y finalmente, en el momento de concluir, tomar distancia.

El trabajo del duelo implica un paso por estos tres momentos. Se trata de un proceso marcado por los ritmos de cada uno, por los recursos emocionales, familiares y sociales que se tengan y por la propia forma de lidiar con la pérdida desde el inicio de la vida. El dolor es intenso y tolerar los tiempos de elaboración es difícil. El sujeto sabe desde una dimensión racional que es sano y necesario dejar ir, pero el afecto se interpone, abraza con intensidad aquello que ama y por ello se aferra e insiste en permanecer. El pedido de muchos es: “quítame este dolor, no puedo con este sufrimiento, deme algo para que esto se me pase rápido” Lo cierto es que la elaboración no sabe de inmediatez, implica sentir en la carne y en el alma el dolor de eso tan cotidiano, íntimo y valioso que antes estaba y ahora no. Hay una mezcla temporal, el pasado regresa, el presente es puro dolor, el futuro se ve desierto. La reminiscencia de lo grato y placentero es constante pasando por una fase de idealización del objeto perdido.

El trabajo de duelo implica el desinvertimiento de una multitud de representaciones ligadas al objeto. Precisamente conlleva tiempo porque no es solo el objeto, sino una multitud de representaciones vinculadas a él; de allí que tomar en tratamiento a alguien doliente es realmente dejarlo hablar. Cada verbalización es un combate interno que libra el sujeto (PELEGRÍ M., ROMEU F. 2011: 136).

El trabajo del duelo también pasa por ver el lado oscuro del objeto perdido. Recordar las dificultades, tropiezos e impases, es decir ver lo bello y lo imperfecto, los matices de su esencia. Desidealizar a la persona, ideal, situación u objeto perdido produce un efecto de cercanía, pues lo que se fue resulta menos divino y más humano. La necesidad de su presencia tangible, material y real se disipa y se da paso a una introyección, una presencia abstracta, poética, presente en la memoria, en el interior del ser. En este punto podemos hablar de una elaboración, pero el camino es intenso, tiene altibajos, momentos de tranquilidad, de ira, tristeza y aceptación al ritmo de una sinfonía asimétrica. Estos afectos no saben de jerarquías, orden u escalones, a veces están presentes todos a la vez, en otros momentos predomina uno, en otros hay calma y el sujeto cree que ya pasó. Por eso es difícil hablar de fases del duelo. Es una mezcla en la que el sentir es intenso, desorganizado y mientras se avanza en el trabajo de duelo el caos y la confusión se armonizan paulatinamente.

Los niños, jóvenes y adultos requieren de soporte para elaborar las pérdidas significativas. El lugar de la palabra es crucial en el laborioso proceso de

elaboración. Reconocer en el niño un sujeto que piensa, siente y se expresa con los recursos que tiene a mano, es dignificarlo y apoyarlo en los momentos de crisis. Las palabras y su poesía nos dan aliento, sentidos, afectos y herramientas para en nuestro rol de adultos ser apoyo. La vía de trabajo en la psicoterapia es la palabra. Ella permite al sujeto exteriorizar sus afectos, al terapeuta le da los elementos para hacerse presente, cercano al otro. La palabra es potente en el proceso de elaboración de una pérdida, pero no cualquier palabra. Por ello reconocemos el valor de la literatura en la labor de acompañar a niños y jóvenes que han vivenciado una pérdida significativa.

6. LA LITERATURA Y SUS APORTES EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PÉRDIDA

La literatura permite transitar por las fibras, admirar los colores, percibir los nudos y hallar vacíos en los que otras puntadas puedan realizarse. Freud afirmaba que la angustia desaparece cuando el niño la existencia, presencia y proximidad de la persona amada, sea por el contacto o porque escucha su voz (FREUD 1905: 362). Los niños y jóvenes que llegan al espacio psicoterapéutico, luego de una vivencia traumática, suelen estar aturcidos, enmudecidos por el dolor. La posibilidad de simbolizar puede presentarse empobrecida. Allí el terapeuta se presta como lector, narrador, ofrece sus palabras, se apoya en las de otros para ser un alguien que está, que acompaña y sostiene en el tránsito de la elaboración.

Si sentamos al niño frente a nosotros y le pedimos que nos hable de su sufrimiento, posiblemente obtendremos silencio, expresiones de confusión, o en el mejor de los casos intentos de decir algo sobre aquello que inicialmente escapa a las palabras. Para construir una relación terapéutica se hace necesario hablar el idioma del niño, es decir, buscar los elementos simbólicos, materiales y discursivos apropiados para facilitar el proceso. Es aquí donde se instaura la riqueza del cuento, de la narrativa y la fantasía en el proceso de acompañarlo en su aventura de tornarse el héroe o la heroína de su propia historia (EL MAALOUF & CASTRILLÓN 2019:105).

La posibilidad de invención que aporta la literatura permite al niño o adolescente ir más allá de la posición de lector y tornarse autor de su propia historia. Los cuentos resultan una invitación a la escritura, una provocación para que el sujeto ponga palabras al dolor, a la miseria y el sufrimiento. Primero, en un momento de reconocerse, de verse en el espejo de la historia, luego en un momento de marcar diferencias, de percibirse como un personaje protagónico de su propia historia, finalmente en el proceso de romper el silencio y a través de la palabra escrita o verbalizada dar continuidad con nombre propio al inicio y nudo de su historia.

Se esperaba así, que, con la contemplación de la historia, la persona trastornada llegara a vislumbrar tanto la naturaleza del conflicto que vivía y por el que

estaba sufriendo, como la posibilidad de su resolución. A partir del cuento, el paciente podía descubrir no sólo un camino para salir de su angustia, sino también el camino para encontrarse a sí mismo, como el héroe de la historia. (LLUCH. 2009: 58)

La indicación de Freud es que solo luchando valerosamente contra lo que aparenta ser desventajas devastadoras, es que el hombre consigue extraer un sentido de su existencia. (BETTELHEIM 2016:15). Por eso afirmamos que los procesos de lectura-escritura, al interior del espacio psicoterapéutico, son gestos de valentía. No es fácil recorrer los rincones del trauma, recordar las vivencias difíciles, contar una historia que con frenesí se quiere olvidar. No obstante, leerse, narrarse y confrontarse con la finitud, la incompletud e imperfección que somos, abre las puertas a otros capítulos, menos dramáticos, en los que la vida puede reinventarse y asumirse desde otro lugar y con otra perspectiva. Asumir la muerte nos permite valorar y vivir con intensidad el instante de nuestro paso por el mundo.

CASO 1 - Pérdida y duelo en la infancia: Azul

Este es el caso de una niña a quien llamaré Azul. Su familia busca apoyo psicológico puesto que meses antes de iniciar su tratamiento psicológico perdió a su madre a causa de feminicidio. La notan rebelde en casa, a veces desobediente y en desacuerdo con todo. Escucho la narración de los acontecimientos en las entrevistas preliminares con la abuela. Un relato crudo, de una mujer que perdió a su hija de una manera repentina, injusta y cruel. Una madre rota, atravesada por el dolor de la pérdida. El mundo de Azul es igual, pero todo ha cambiado, antes tenía una madre, una casa, una rutina y una infancia tranquila, pero ahora todo lo cotidiano se le ha hecho tan extraño...

El Señor Pi tenía todo:

Casa, trabajo. Novia e incluso un perro.

Sim embargo, siempre sentía que algo le hacía falta.

Hasta que una mañana al despertar se dio cuenta de que, mientras dormía, le habían robado su casa...

Sí, su casa entera: los muebles, el techo, los pisos, la escalera, las puertas, las paredes y ventanas,

el osito de peluche que había atesorado de su infancia, su cepillo de dientes y las tacitas de té.

Todo había desaparecido

(Fragmento del cuento: *El día más feliz del Señor Pi* 2010).

Azul era hija única, le gustaban los idiomas, el baile y la geografía. Una niña curiosa, inteligente, activa, siempre con una gran anécdota para contar. Llegaba a la consulta con su sonrisa, su mejor disposición para el juego y muchas historias, acompañadas del mejor ánimo y de gran sentido del humor. Una

niña aparentemente muy feliz, excelente académicamente, gentil, saludable y cordial. Detrás de esta aparente adaptación, Azul guardaba un sentir de tristeza, ira y soledad. Azul a veces era clara como el sol, pero también llevaba dentro un tono oscuro, a través del juego y la narrativa, me cuenta sobre sus dificultades para dormir, su miedo a la oscuridad, su soledad en el colegio y lo mucho que extraña su vida de antes, con su espacio, su cuarto, su mamá y la sopa caliente que le preparaba.

Un día, Azul encontró el cuento del Señor Pi, lo llevo a la mesa y empezó a leerlo en voz alta. No sé qué le resultó más confuso, si la narrativa o las ilustraciones. Se detenía a observar el Pijama del señor Pi, que poco a poco perdía a las ratas. Azul hacía mil caras, pero se ahorró sus comentarios para el final: “No puedo creer que esta historia termine así, con ese hombre sonriendo y feliz después de quedarse sin nada.” Azul pudo expresarme su molestia, sabía que perder no era fácil y la respuesta tan ligera del señor Pi la incomodó notoriamente, sin embargo, me resultó curioso, porque ella era tan parecida al personaje, llegaba a la consulta saltando y sonriendo, me transmitía alegría, vitalidad y amor por el mundo. Así que le dije: “Parece que para el señor Pi, no todo está perdido... estar vivo aún lo hace sonreír.”

Hablar de su madre le resultaba difícil, en su exceso de palabras este tema la enmudecía. Azul me enviaba algunas pistas cuando algo la angustiaba, sea un recuerdo de la madre, el tema de la muerte o la temida posición de huérfana. Discutía sobre lo injusto que es el mundo, las cosas raras que hace dios y daba entrada a sus conflictos existenciales a través de preguntas complejas. Eran momentos difíciles en los que yo a veces, tampoco tenía palabras. Yo estaba ahí con ella y para ella, soportando la cruda expresión de su dolor, sin silenciarla con frases esperanzadoras o promesas de un futuro mejor. Una vez me dijo: “No puedo desahogarme con mi abuela porque siempre se pone mal, se le quiebra la voz y me dice: Azul, no llores.” Yo le dije: “Azul, aquí, conmigo, puedes si lo necesitas dejar de brillar y por un instante llorar, reclamar, decir o callar”.

Azul sabía sin tener conciencia de ello, que hay cuestiones para las que no tenemos respuesta. El humor era uno de sus grandes recursos ante el dolor, lo imposible o lo incomprensible. Su libro favorito del consultorio era el viejo panfleto de las adivinanzas. Ambas sabíamos ya de memoria las rimas enigmáticas y sus respuestas, pero una y otra vez, ella leía, entonando con misterio el enunciado. Yo me tomaba mi tiempo, lanzaba respuestas espontáneas, ocurridas, a veces me esforzaba en encontrar otras posibles respuestas, otras veces le pedía pistas y Azul muy seria e interesada se envolvía en la trama:

Oro parece, plata no es. Abran las cortinas y verán lo que es.

Todos pasan por mí, pero yo nunca paso por nadie. Todos preguntan por mí, pero yo nunca pregunto por nadie.

Amaba el colegio, aprender, estudiar... pero no lograba acercarse a sus compañeros. Triste me decía: "Todos en algún momento hablan de sus padres..." Ella se quedaba en blanco, no sabía que decir ante simples preguntas como: "Y tu mamá que hace?". No quería dar detalles de su historia, no podía hacerlo. Pasaba sola los recreos, paseaba por la escuela y comía casi escondida, su azulado brillo se tornaba sombra, se hacía gris y la pequeña niña quería llorar, escapar, a veces morir...

—¿Durante cuántos meses —dijo Susan—, durante cuántos años, he subido corriendo esta escalera, en los tristes días de invierno, en los fríos días de primavera? Ahora es pleno verano. Subimos la escalera para ponernos la ropa blanca de jugar al tenis, Jinny y yo, y detrás de Rhoda. Cuento los peldaños mientras subo, pues cada peldaño cuenta algo consumado con él. Así, todas las noches arranco el viejo día del calendario y lo estrujo hasta dejarlo como una pelota. Lo hago por venganza, mientras Betty y Clara están de rodillas. Yo no rezo. Me vengo en el día. Descargo en su imagen mi resentimiento. Ahora estás muerto, digo, día de escuela, día odiado. (Fragmento del texto *Las Olas*, de VIRGINIA WOOLF 1983).

El trabajo de duelo realizado por Azul es intenso. Han sido largos meses-años de juegos divertidos, llantos profundos, anécdotas desgarradoras, preguntas insondables y chistes reparadores. Una montaña rusa de sentires, peleas con dios, abrazos, dulces, clases de francés a los peluches y a esta terapeuta, su alumna más ignorante. Azul me ha permitido navegar junto a ella por los mares más bravos y los afectos más profundos. Yo he sido un testimonio, una compañía en este viaje intenso que sigue su tránsito. Despedirnos fue difícil, más para mi... pero Azul sigue su camino brillando con intensidad y a veces haciendo llover. Sabe que sigo aquí si algún día las olas enfurecen y quiere que le eche una mano...

Azul: Dra. Gloria, sabe que le dice una pulga a otra pulga?

Terapeuta: Mmm, no lo sé...

Azul: ¿Vamos caminando o esperamos al perro?

CASO 2 - Duelo, pérdida y trauma en la adolescencia: Jasmine

Mirameh de Princesas olvidadas o desconocidas

Mirameh Princesa:

Hija de maharajá, está considerada como una de las mujeres más bellas de todos los tiempos. Sus muchos escándalos han marcado una época. Desafía continuamente el protocolo, desprecia las normas y no respeta jamás las conveniencias.

Viste las ropas más excéntricas, las más extrañas: de papel, muy ligeras, de cristal y hasta de plástico. Lleva el cabello rojo o azul, depende del día, rosa cuando está de buen humor, negro cuando está triste. Come con los dedos los

manjares más delicados, pero puede darle por utilizar cubiertos para cortar cuidadosamente una patata frita o un pedazo de pan. La decoración de su palacio está hecha a su imagen: piel de cebra para los sillones, paredes rojo fucsia, platos color naranja y sillas transparentes. Llama la atención a su paso. Su único temor: que se la ignore; su único sueño: que se la adore.

(LEEHERMEIER, DAUTREMER 2010: 82).

Jasmine, llegó a la consulta, como Mirameh la princesa olvidada y desconocida para muchos tanto en su país de origen, como en su país de residencia como extranjera.

Es en pandemia que busca alguien que la mire, que escuche el dolor que siente en su cuerpo, que mirara sus cortes a través de la pantalla, que pudiera nombrar eso que representa el dolor y el terror sin nombre. Cuántas pérdidas en tan pocos meses, cuanto miedo alrededor del enemigo invisible, que causa la muerte de seres queridos y que nos ha llevado a un luto a nivel mundial.

Así fue como llegó a la consulta, buscando una "psicóloga de niños que trabaje con el cuerpo". Su pedido de terapia llamó la atención al médico psiquiatra que la atendía, cuando percibió que en Jasmine su dolencia no era física, sino emocional.

Jasmine, como su nombre ficticio lo indica, consulta en un momento de búsqueda de su "perla". Su perla podría entenderse como el pedido del análisis. La demanda era una búsqueda de su "identidad", una construcción hipotética que organizara su "perla".

Mi postura analítica le da la bienvenida a este espacio, donde todo pensamiento puede ser escuchado y acogido. El espacio analítico brinda a los sujetos un espacio de escucha que les es propio, donde la persona es reconocida en su singularidad, se aleja de la homogenización que impone un imperativo de felicidad.

Al psicoanálisis le interesa otro discurso, en su quehacer el psicoanalista, intenta producir una ruptura, un corte en relación con la uniformidad, le interesa el síntoma. Acoger su búsqueda era un interés en común, su cuerpo necesitaba ser escuchado, caminar en esta transición y dar voz a sus dolencias.

El analista desde su escucha atenta, piensa que le puede ofrecer y ¿cómo acompañar a Jasmine en su problemática con los duelos?

Jasmine necesitaba ser escuchada, contaba historias sin fin, cada narración venía con una carga afectiva importante. Sus lágrimas derramaban dolor, mostrándome todo lo sufrido en su infancia y posteriormente, el encuentro angustiante con la adolescencia. La transición del cambio del cuerpo produjo un encuentro inesperado consigo misma, aceptarse a sí misma, fue su principal desafío.

Durante las sesiones, Jasmine elegía dibujar, sin color, sin ritmo, garabatos de cuerpos, intentos de construir un nuevo cuerpo. Siempre en cada sesión

dibujaba figuras y seres extraños, con cortes y sangre en su cuerpo, la sangre representaba el dolor y a la vez, el goce.

Cuando comprendí que mis precauciones no eran suficientes,
empecé a dormir con un par de tijeras debajo de la almohada
Y apoyaba la guitarra contra la puerta para oír si entraba
Alguien. Seguí haciéndolo hasta los veintipicos, cuando
Mi terapeuta me indicó que no. (ASTIBERRI 2016:42)

Para Jasmine la capacidad de pensar era un ejercicio tan complejo y tan necesario a la vez, los poemas de Jimmy Liao permitían la escucha activa, que pueda ver, sentir, tocar, oler y elaborar de manera creativa todos los aspectos psicológicos y emocionales presentes en cada uno de sus duelos. Para Jasmine la capacidad de pensar era impulsada por la necesidad de ser comprendida y sentirse escuchada.

Jasmine no podía poner palabras al dolor que sentía, las palabras eran puestas en el acto a través de los profundos cortes que marcaban todo su cuerpo. Recuerdo una sesión, se conecta y observo su mirada tenía mucha tristeza, sus ojos derramaban lágrimas, contenta me refiere que ya no hay sangre. Solo que no sabe que es lo que siente internamente. Le propongo elegir un libro, que sea de su preferencia y elección, Jasmine elige *Hermosa soledad*, del autor Jimmy Liao.

Nubes y claros

La rosa no se lo cree. Su cuerpo se estremece de miedo.

—¿De verdad que hay gente en el mundo que no me quiere?

No me atrevo a responder, porque tengo miedo que de pronto se marchite.

(LIAO 2008: 10)

El analista con su interpretación, con la literatura y el juego de palabras nombra, instala a su paciente en una historia, ofrece un mapa que no estaba hasta ese momento. Jasmine a través de sus relatos, se capta a sí misma, en una densidad que le permite decir “YO”, liga la heterogeneidad y la multiplicidad episódica de su vida en una totalidad llamada “historia.”

Escucho que Jasmine no es el sujeto de su discurso, el sujeto es otro. Ella quiere ser y no puede. Intenta “ser de alguien”, pero tampoco le sale. Es así como sesión tras sesión, Jasmine buscaba su poemario de *Hermosa Soledad*, construir un espacio para dejar emerger el inconsciente dirigido a lo propio y a lo singular. Jasmine fue incorporando un lenguaje particular a lo que una historia clínica podría transmitir una vez que se toma la decisión de contarla. Jasmine transmitía palabras, signos, expresiones, recuerdos traumáticos de su infancia que nos permitían comprender su malestar psicológico actual.

Algo en ella vacila. Jasmine objeto idealizado, omnipotente, su cuerpo desvalido le servía de coraza, como si ella intentase liberarse de ese cuerpo inscripto desde el dolor, desde los duelos y los traumas de su infancia.

Jasmine continuaba sesión a sesión con la lectura del libro de Astiberri: *Una entre muchas, Una*. Su lectura venía acompañada con fascinación y mucha emoción:

Algo que estaba bajo la cama o en el armario. Pronto empecé a comprobar esos sitios cada par de minutos.

No podía para de mirar porque no podía fiarme de mis propios ojos y no me sentía a salvo. (ASTIBERRI 2016:42)

En el despliegue transferencial mediante el recurso de la literatura, lo que se intenta es re-crear con la mente, evocar lo perdido que, reencontrado en el recuerdo, pueda ser ubicado; buscar satisfacción; ligar a la ausencia a una experiencia de encuentros anteriores, todo esto es trabajo temprano del psiquismo humano.

El diálogo analítico crea un espacio virtual que rompe con la concreción de lo fáctico y nos introduce en el campo de la alusión, de la metáfora, donde es posible hablar de la polisemia. (MAUER, MOSCONA, RESNIZKY 2018: 34)

Con la literatura se permite una vía libre de asociación de las emociones, los pensamientos y vivencias. Fue el recurso mediador donde Jasmine pudo conocerse, entenderse, aceptarse y transformarse.

Lo nuevo, lo distinto y lo diferente en Jasmine, debo reconocer que fue lo que me llevó a pensar que se podría armar un trabajo interesante desde el psicoanálisis y el uso terapéutico con la literatura. Asumir el riesgo de ruptura con los objetos primordiales supone explorar cual extranjero. La creatividad está asociada a la salida exogámica.

La historia de *Jasmine*, no es el pasado. Su historia es el pasado historizado en el presente:

Lo que de historia es traído al análisis llega por vía del discurso y de los síntomas. Cuando estamos frente a un material con cualidad evocativa, el pasado tiene trama, pero deja a la vez espacio para ser revisado, para la creación que da protagonismo al sujeto. Pero testimonios del pasado no son sólo los recuerdos y los síntomas sino también las transferencias, las repeticiones, las formaciones de carácter y los sueños. (MAUER, MOSCONA, RESNIZKY 2018: 35).

JASMINE: Y todavía no se sabe lo que me había pasado... ¡De hecho, ni yo sabía lo que me había pasado!

TERAPUETA ANDREA: Bueno no tenías un marco de referencia orientativo.

JASMINE: La gente no hablaba de los adultos que utilizaban y explotaban a los niños. Había algunas vagas advertencias sobre los desconocidos y los cachorritos que no me servían de gran cosa. No veía ningún cachorrito.

TERAPEUTA ANDREA: ¿La gente habla más de eso hoy en día?

JASMINE: Supongo que eso hace que la gente se sienta incómoda... Les asusta. ¡A nadie le gusta tener miedo!

CONCLUSIONES

Si bien no es el acontecimiento lo que marca el carácter traumático de la pérdida, es preciso acentuar que para un psiquismo en desarrollo es aún más desafiante asimilar el real de la muerte, de la ausencia, de lo finito. La elaboración de una pérdida traumática en la infancia es un transitar que requiere de compañía, de soporte afectivo y de tiempo para cuestionar, sentir, entender y transformar. La literatura es un recurso potente en este proceso al estar del lado de los elementos que brindan alivio y salud mental al niño: el juego, la fantasía, la catarsis, la libre expresión y la creación. La literatura invita al niño a escuchar y lo inquieta a contar su historia.

La crudeza de la muerte nos emudece, nos paraliza y aturde. Continuar con los avatares de la vida es un desafío cuando la propia existencia se pone en suspenso. La literatura ofrece palabras a quien no está en condiciones de darlas, ofrece una pausa, una metáfora, un absurdo que hace reír y poco a poco tomar distancia del dolor. Nos permite asumir que eso que tanto amamos ya no está, que no somos los mismos y aun así podemos continuar, retomar la palabra, contar nuestra historia y así retomar la vida, tal vez con otro sentido.

La curación a través de los cuentos es una técnica muy antigua. Remonta a tiempos desde la tradicional medicina hindú cuando se ofrecía un cuento que diera forma a un determinado conflicto y/o malestar emocional ó psíquico. El trabajo analítico con la literatura requiere un trabajo creador. Lejos de contentarse con la repetición y, a través del despliegue transferencial el trabajo analítico apuesta por la diferencia. Si de repetición se tratara, no habría cura, habría tan solo repetición.

El tiempo en la elaboración, no es un periodo muerto, pasivo, de espera. Implica, por el contrario, un trabajo arduo de recordar, narrar, sentir y exteriorizar el caos interno. La pérdida no se elabora sola, requiere de un esfuerzo del sujeto de poner afuera, de compartir con otro eso tan íntimo, tan querido y perdurador a la vez. La literatura en este proceso auxilia con palabras, agujeros, sentidos y enigmas que permiten construir el tejido cuidadoso del trabajo del duelo.

REFERENCIAS

- ALEJANDRO, Á. & OCEGUEDA, A. (2010): El día más feliz del Señor Pi. Océano Travesía.
- BETTELHEIM, B. (1994): Psicoanálisis de los Cuentos de hadas. Barcelona, Crítica.
- CARRASCO, L., M.P. (2009). Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- EL MAALOUF, A. & CASTRILLÓN, G. (2019). El Uso de la literatura Infantojuvenil en el escenario psicoterapéutico. En: *¿Hacia dónde va la literatura*

- infantil y juvenil? Un enfoque multidisciplinar*. Compilador: Xavier Frías Conde. Anexo. Ciempozuelos. 97-124.
- FERENCZI, S. (1933). Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. O.C. 4. Madrid.
- FONAGY, P; TARGET, M. (1997). Perspectives on the recovered memories debate. En *Recovered Memories of Abuse*. Londres, Karnak Books.
- FREUD, S. (1905): Obras Completas 7: Tres ensayos para una teoría sexual. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- FREUD, S. [(1990)1917]. Obras completas 14: Duelo y melancolía. Buenos Aires, Amorrortu Editores. 235-255.
- FREUD, S. [(1990) 1916-17]. Obras Completas 16: Conferencia de Introducción al Psicoanálisis. Bs. As., Amorrortu Editores.
- FREUD, S. [(1990) 1920)]. Obras Completas 18: Más allá del principio del placer. Bs. As, Amorrortu Editores.
- FREUD, S. [(1990) 1926)]. Obras Completas 20: Inhibición, síntoma y angustia. Bs. As, Amorrortu Editores.
- GARCÍA. S. (2016). Una entre muchas, Una. Bilbao, Astiberri Ediciones.
- JANIN, B. (2019). Infancias y adolescencias patologizadas: La clínica psicoanalítica frente al arrasamiento de la subjetividad (Vol. 53). Noveduc.
- KHAN, M.M. R. (1963). The concept of cumulative trauma. *Psichoanal. Study Child*. Londres, Publication on the British Society of Psychonalaysis.
- LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. Um novo sofisma. *Escritos*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1988, p. 197-213.
- LIAO, J. (2008). *Hermosa Soledad*. Taipei. Barbara Fiore Editora.
- MAUER, S.; MOSCONA, S. & RESNIZKY, S. (2002). *Psicoanalistas. Un retrato imposible*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- MOLINA TORTEROLO, S. (2017). Duelo, literatura y psicoanálisis. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/duelo-literatura-psicoanalisis.html> [04/03/2021].
- PELEGRÍ MOYA, M., & ROMEU FIGUEROLA, M. (2011). El duelo, más allá del dolor. *Desde el Jardín de Freud-Revista de Psicoanálisis*. 123-148. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/27228> [21/02/2021]
- PHILIPPE L. & DAUTREMER R. (2010). *Princesas olvidadas o desconocidas*. Madrid, Edelvives Editorial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [21/02/2021].
- WOOLF V. (1983) *Las Olas*. Bogotá, Colombia. La Oveja Negra.

LA BIBLIOTECA INFANTIL UNIVERSITARIA (BIUAQ) DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO: LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS Y SU (RE)ENCUENTRO CON LA LIJ Y LOS NIÑOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Martha Beatriz Soto Martínez (UAQ)
betysoto@uaq.edu.mx

Ana Luisa Forzán de Lachica (UAQ)
ana.luisa.forzan@uaq.mx

Gabriela Calderón Guerrero (UAQ)
gabriela.calderon@uaq.edu.mx

1. INTRODUCCIÓN

Resulta evidente que la pandemia de SARS-CoV2 nos ha descolocado a todos. Ha ocurrido tanto en lo personal como en lo familiar, en lo institucional, en fin, todos los niveles de organización social. La Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ) no es la excepción, tanto al equipo de profesoras como a los estudiantes y familias que participan. En algunos casos la situación sin precedente de la pandemia provocó un colapso, para el equipo de BIUAQ fue, al contrario, ya que nos ofreció una valiosa oportunidad para reinventarnos. Afrontar a la pandemia con base a la experiencia y saberes con los que contaba la Biblioteca, el talento, compromiso y entusiasmo de cada uno de los estudiantes universitarios que integran BIUAQ.

El propósito del presente artículo es compartir la experiencia de la BIUAQ ante la pandemia. En el primer apartado presentamos el proyecto de la Biblioteca antes del confinamiento. Continuamos con una breve descripción del modelo de intervención que da sustento teórico-metodológico a nuestro quehacer. Además de incluir testimonios de estudiantes universitarios que han/o colaboran en el equipo sobre su experiencia personal y en su formación profesional en la labor que realizan como mediadores de lectura. Y, por último, compartimos el proceso del paso de lo presencial a lo digital derivado de las exigencias del confinamiento riguroso. De la misma forma compartiendo algunas valoraciones de los estudiantes sobre su experiencia en la reinención de BIUAQ digital.

La Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ) es un proyecto de vinculación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro que surge en el mes de mayo del año 2010, tuvo dos programas como antecedentes, “La lectura: un asunto de familia” (2002) y “Leyendo con los más pequeños” (2003-2009). La población a la que presta servicio, en su mayoría son ni-

ños y niñas que se encuentran en un rango de 3 meses a 12 años de edad, sus padres y/o acompañantes y estudiantes universitarios.

El objetivo general que se plantea para las y los estudiantes universitarios que colaboran en el proyecto como voluntarios, becarios o prestadores de servicio social es, el de formarlos como mediadores de lectura, a partir de proporcionarles conocimientos teóricos y metodológicos relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) para el trabajo con niños, niñas, jóvenes y adultos, así como aprovechar su formación académica y lo que desde cada una de sus disciplinas puedan aportar al proyecto. Colaboran estudiantes de diferentes facultades tales como de psicología, bellas artes, biología, administración, lenguas y letras, entre otras.

La BIUAQ es un espacio destinado a que los lectores que la visitan disfruten de la lectura a través de talleres en los que se ponen en juego la lectura, el arte, la ciencia y la escritura. De esta forma, a lo largo de sus casi 11 años de existencia, se ha logrado generar una propuesta novedosa y comprometida socialmente con la cultura escrita, la LIJ, la comunidad de niños, niñas, adolescentes, adultos y estudiantes universitarios, estableciendo redes que vinculan a la universidad con la sociedad en general.

Actualmente se cuenta con 3 bibliotecas en diferentes campus de la UAQ (Querétaro, San Juan del Río y Cadereyta). Adicionalmente se colabora en 3 espacios de la misma universidad: Estancia Infantil Universitaria, Centro Cultural Independencia 19 y Museo de Ciencias Ximahí.

El trabajo del equipo de BIUAQ ha tenido un impacto relevante por lo que se ha extendido la atención a las escuelas en las instalaciones de las bibliotecas, y visitas a diferentes instituciones de educación preescolar y primaria tanto de escuelas públicas como privadas del Estado de Querétaro.

En el 2012 a solicitud de las promotoras voluntarias del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se inició el programa, “Acariciando con palabras: lectura en hospital” en el área de pediatría del hospital de la Clínica 1 del IMSS, cuyo objetivo principal fue el de llevar, en la medida de lo posible, las mismas actividades que se desarrollan en la Biblioteca a las niñas, niños y adolescentes hospitalizados, atendiendo las recomendaciones y restricciones sanitarias.

El programa ha dado tan buenos resultados que actualmente colaboramos con 3 hospitales más: Clínica 2 del IMSS (municipio de El Marqués), Hospital de Especialidades del Niño y la Mujer (HENM) y la Unidad Médica de Atención Ambulatoria (UMAA), atendiendo no sólo a los pacientes del área de pediatría, sino también a jóvenes y adultos en tratamientos de quimioterapia y a los acompañantes de los pacientes en la sala de espera de los hospitales. En la Figura 1 se muestran los escenarios de intervención.

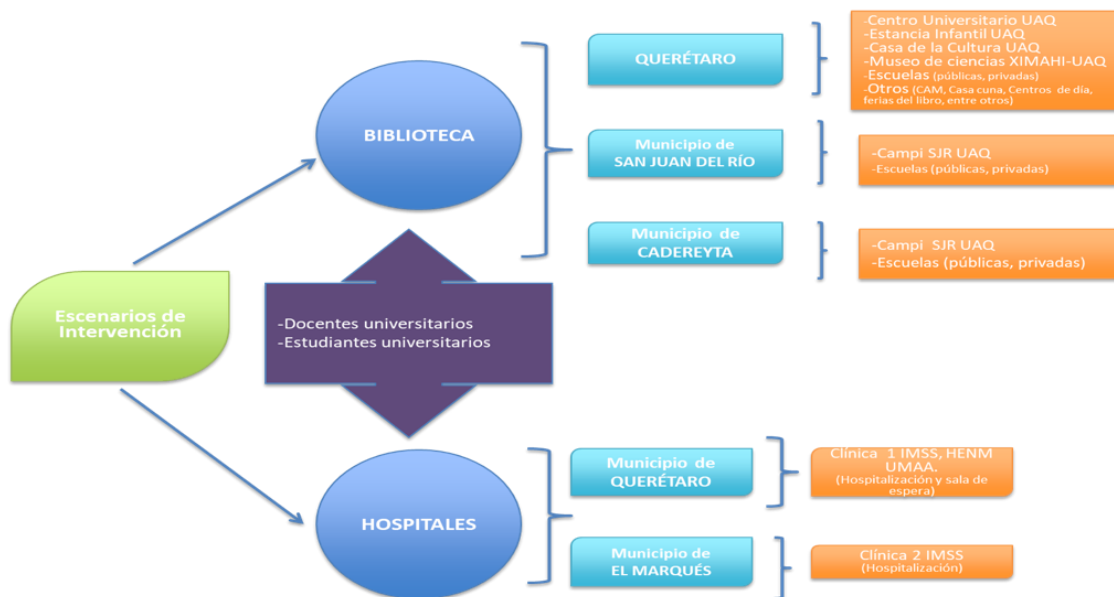


Figura 1. Escenarios de intervención de BIUAQ (SOTO, CALDERÓN & FORZÁN 2020).

Las y los estudiantes universitarios que colaboran en BIUAQ, tanto en las bibliotecas como en el proyecto de hospitales, reciben una serie de capacitaciones con la finalidad, en primer lugar, de reflexionar sobre sus propias experiencias lectoras y en segundo lugar, sensibilizarse sobre las implicaciones y repercusiones que tiene una buena o mala práctica de mediación de lectura. Las capacitaciones están diseñadas sobre la base de los referentes teóricos y metodológicos que dan sustento a las intervenciones que realizan en los diferentes espacios. Así mismo, en frecuentes ocasiones se cuenta con la colaboración de escritores, ilustradores, especialistas en LIJ y cuentacuentos, quienes aportan sus conocimientos y experiencia con charlas y talleres de tal forma que se prueben en un contexto seguro/acotado acompañado por expertos.

2. EL MODELO DE INTERACCIÓN DE BIUAQ: NIÑOS Y NIÑAS, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ)

La BIUAQ apuesta por un trabajo en torno a prácticas de lectura y escritura, teniendo a la LIJ como elemento de enlace para trabajar con estas tres poblaciones consideradas vulnerables en México:

- Primera infancia, niños, niñas y adolescentes;
- niños, niñas y adolescentes hospitalizados y
- jóvenes (estudiantes universitarios).

Diversas investigaciones han mostrado la relevancia de la atención a la primera infancia, la infancia y la adolescencia en el éxito académico y social posterior de las personas (BOWNAN, DONOVAN & BURNS 2004; DICKINSON 2006; GUEVARA, LÓPEZ, GARCÍA, DELGADO & HERMOSILLO 2008; NATIONAL INSTITUTE FOR CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT 2005; RO-

LLA & RIVADENEIRA 2006). En la experiencia de la BIUAQ lo hemos corroborado al observar las trayectorias lectoras de nuestros pequeños lectores, así como también en los adultos que los acompañan (madres, padres, abuelos, tíos, entre otros). Cambios tanto en su desarrollo lector como en el psicológico y en las formas de convivencia en la relación de infantes y adultos acompañantes o en la relación al interior de las familias. La experiencia misma del proyecto de la biblioteca mostró con contundencia que un trabajo de esta naturaleza y con estas poblaciones (niños, niñas, adolescentes y universitarios juntos) no solo es pertinente en una universidad, es absolutamente necesario.

BIUAQ se ha planteado generar una propuesta novedosa donde la LIJ y la comunidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes universitarios en el contexto de los encuentros lectores sea conceptualizada en su sentido más amplio y con un alto compromiso social. El modelo funciona en la medida que dicha triada orienta la mediación lectora. Según Cole (1999), a partir de la psicología socio-histórico-cultural rusa, enfatiza los siguientes aspectos:

1. la mediación a través de artefactos y
2. el desarrollo histórico y la actividad práctica como ejes centrales de las unidades de análisis.

En cuanto a la mediación y contextualizándolo específicamente en parte del trabajo que realizan el equipo de BIUAQ, retomamos a Cole y Engeström (2001) que afirman que cualquier proceso formativo tiene la cualidad de ser situado, contextual y mediado por una diversidad de artefactos, símbolos, normas, etc. que a su vez se configuran como contextos específicos formativos. Con base en los planteamientos de la ingeniería didáctica que está conformada por de la teoría de la situación didáctica de Brousseau, el campo conceptual de Vergnaud y los planteamientos de la sociodidáctica de Chevallard, para entender la mediación que sucede entre la literatura infantil y juvenil (LIJ), proponemos el siguiente sistema de mediación lectora (Figura 2):

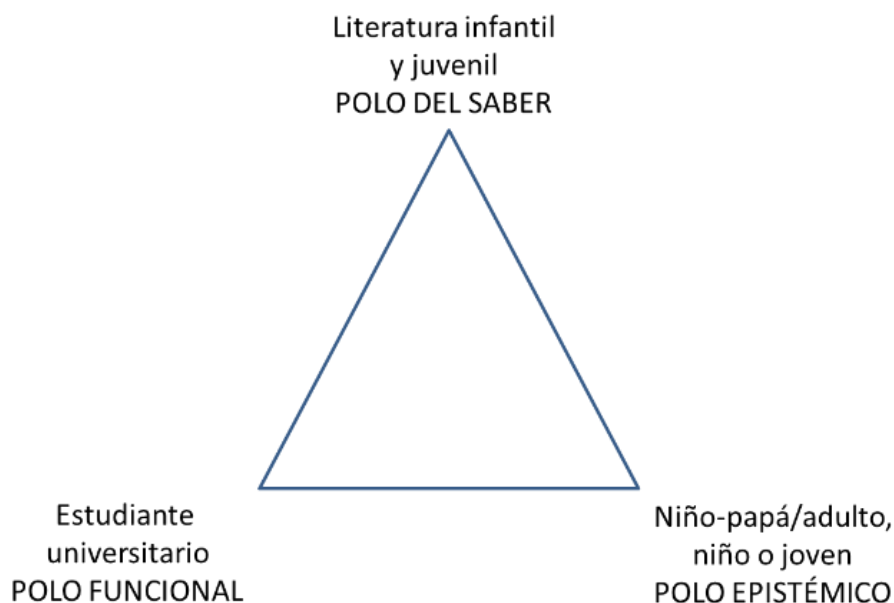


Figura 2. Sistema didáctico de las relaciones mediáticas entre la LIJ, los estudiantes universitarios y los niños-adultos, niños o adolescentes.

La triada representa las diversas interacciones que acontecen específicamente en las prácticas lectoras. Como se observa en la Figura 2, la LIJ representa el saber en este caso de la literatura en su vertiente infantil y juvenil. Los niños-papás/adultos, niños y adolescentes son el polo epistémico y específicamente el conocimiento (adquisición) de la cultura escrita. Los estudiantes universitarios por su parte desempeñan el polo funcional que tiene que ver precisamente con la mediación.

En este sistema didáctico se muestra la particularidad de que tanto los estudiantes universitarios como los niño-papá/adulto, niño o adolescente son lectores que se relacionan cada uno directamente con la LIJ siguiendo sus propias trayectorias lectoras. Pero los niños y los universitarios mismos, también se relacionan con la LIJ a través de la función mediadora que ofrecen los propios estudiantes y es precisamente ahí que se tocan, enriquecen y amplían sus propios itinerarios lectores.

En las relaciones que se establecen entre los polos, el del saber y el epistemológico, se encuentran los fundamentos de las prácticas lectoras, la epistemología sociogenética, los errores y obstáculos epistémicos que suceden en el contacto con la LIJ. También en el polo del saber con relación al funcional se circunscribe la propia epistemología lectora del estudiante universitario, sus representaciones y concepciones sobre la LIJ y la lectura y la trasposición didáctica que les orienta para diseñar y llevar a cabo encuentros lectores. Por último, entre los polos funcional y epistemológico aparecen el contenido de las prácticas lectoras, los obstáculos didácticos y la evaluación de la mediación. Rebase los objetivos de este escrito agotar la explicación de cada uno de estos componentes. Baste que funcione como señalamiento para enfatizar que en el

aprendizaje en este contexto se consideran los supuestos de la cognición situada como un entramado vivo, complejo, multidimensional y una riqueza de factores objetivos y subjetivos que constituyen la experiencia lectora en la que se pone en juego la mediación.

En la experiencia que compartimos en este artículo enfatizamos el Polo Funcional dando cuenta de algunos testimonios de estudiantes del equipo de BIUAQ antes de la pandemia y durante esta a nivel personal y académico.

Las siguientes dos fotografías muestran la disposición del ambiente e interacción en dos talleres que se llevaron a cabo en la Biblioteca en la modalidad presencial antes de la pandemia.



Taller para los más pequeños (3 a 5 años) BIUAQ CU



Taller para niñas y niños de 7 a 9 años BIUAQ CU

En la fotografía que presentamos a continuación se muestra la mediación lectora que se realizaba en el contexto hospitalario. Es preciso señalar el contacto cercano entre la estudiante y la niña como vínculo que favorecen los encuentros lectores realizados por el equipo.



Lectura en la sala de espera del IMSS Clínica 1

Con la finalidad de advertir lo que significaba la experiencia de pertenecer al equipo de BIUAQ y trabajar de forma presencial antes de la pandemia, transcribimos sus testimonios tal como lo expresan ellas:

Los lugares que se construyen con libros son lugares mágicos. Biuaq me ha dado la oportunidad de ver esa magia de cerca; y me ha abierto las puertas a un mundo que yo no sabía que existía, el mundo de la literatura infantil. Y los que estamos en él, tenemos dos cosas en común: el amor por los libros, el creer que el mundo se puede cambiar leyéndole a los más pequeños. (Abril Castillo, estudiante de psicología).

Gracias a BIUAQ pude descubrir un nuevo mundo a través de la lectura y la compañía de personas increíbles. Además de experiencias también acumulamos risas, recuerdos, momentos maravillosos en los que enseñas y sobre todo, aprendes. Estoy eternamente agradecida con todo el equipo de BIUAQ por la labor tan buena que hacemos a diario con nuestros pequeños. ¡Gracias BIUAQ!. (Diana Alexandra, estudiante de psicología).

Sin duda el estar dentro del proyecto de BIUAQ me ha cambiado totalmente la forma de estar en esta vida ha influido en muchas decisiones importantes de mi vida sin tan solo haberlo imaginado. Hace pocos meses tuve la oportunidad de poder ir a la Feria del libro Infantil y Juvenil (La FILIJ) gracias a BIUAQ me llevé esta gran experiencia que quedará marcada en mi historial. El estar allá conviviendo con los niños y niñas a diario te hace enriquecer más como persona & traerte una gran satisfacción, conocer a personas muy lindas, te abre el panorama en muchas cosas, y podría repetir esta historia una y mil veces. (Esmeralda, estudiante de psicología).

Los estudiantes que han descubierto esos mundos posibles que surgen a partir de la experiencia literaria, han resignificado los encuentros lectores y se han involucrado de forma tal que incluso su participación en BIUAQ ha transformado su vida significativamente.

3. EL EQUIPO DE BIUAQ Y SU (RE)ENCUENTRO CON LA LIJ Y LOS NIÑOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En los apartados anteriores hemos descrito en dónde estábamos antes del advenimiento del confinamiento por la pandemia. Esta situación supuso optar por si deteníamos las actividades de la Biblioteca o tomábamos el reto de imaginar cómo continuar con los encuentros lectores ahora de forma digital.

La instrucción de confinamiento en México se decretó el 17 de marzo del 2020. En BIUAQ comenzamos a incursionar en la plataforma de Facebook el 21 de marzo compartiendo propuestas que ya circulaban en el internet de cuentacuentos por parte de editoriales reconocidas, entrevistas con escritores, ilustradoras e ilustradoras, pero a petición de los padres de familia quienes expresaron que les faltaba ver a las y los estudiantes dando talleres porque sus

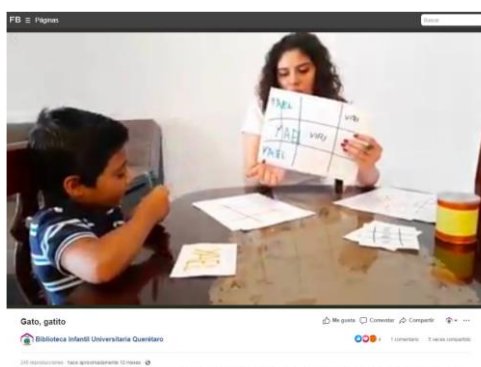
hijos los extrañaban se empezaron a grabar videos, los cuales se fueron perfeccionando con la elaboración de guiones y capacitaciones para mejorar la forma de presentación de contenidos y el ambiente en el que se grababa. Por lo que desde el 30 de marzo contamos con una programación que atiende a todos los rangos de edad con las que se trabajaba de forma presencial (3 meses a 12 años).

Cabe aclarar que Facebook era el medio de difusión de las actividades de la Biblioteca antes de la pandemia.

Los primeros videos que se subieron a Facebook fue una serie denominada “Había una vez” (en voz de una cuentacuentos) y “Buenas noches” (en voz de los estudiantes) en la que se leía un cuento mientras se mostraban las imágenes, siempre cuidando los derechos de autor. Adicionalmente comenzamos tener un programa más variado con talleres de música y percusiones, alfabetización inicial, papiroflexia, conociendo sobre, a este conjunto de actividades la denominamos la pimera temporada (marzo a junio 2020).



“Había una vez” con Angélica Azkar cuentacuentos.



Taller de alfabetización inicial. Plataforma Facebook

Para la segunda temporada (julio a diciembre 2020), ampliamos la oferta de actividades y las edades a las que iba dirigido, así como empezamos a rea-

lizar algunas actividades y colaboraciones con otras instituciones a través de ZOOM y Google Meet.

Para la tercera temporada (enero-junio 2021) han sido los estudiantes los que han marcado la pauta. A través de las evaluaciones y reflexiones sobre las temporadas anteriores se llegó a la idea expresada por una estudiante de “Construir nuevos espacios para estar juntos”. Esto nos llevó a continuar con la oferta amplia pero ahora llevando todos los talleres a través de la plataforma de ZOOM con grupos reducidos y poniendo atención a la situación emocional y su necesidad de contar con espacios para convivir de forma distinta con otros niños de su edad. A petición también de los estudiantes que colaboran en el equipo, se abrió una cuenta de Instagram y se está planeando crear un canal de Youtube. En eso nos encontramos trabajando actualmente.



Padres de familia compartiéndonos que sus hijos nos siguen por Facebook y ZOOM.

A continuación, se muestran las respuestas de algunos estudiantes a preguntas directas sobre su sentir y su experiencia a partir de su trabajo actualmente en BIUAQ al migrar de lo presencial a lo virtual:

1. ¿Cómo te has sentido con el cambio de trabajar de lo presencial a lo virtual?

Valeria (estudiante de 7º semestre de psicología educativa): Al principio fue difícil, no lograba adaptarme a la nueva modalidad (no sólo hablando de BIUAQ) y eso bajó mi motivación, después de trabajar durante unos meses de esta manera, me di cuenta del alcance que teníamos, de que la gente estaba al pendiente y nos extrañaba. Ahí fue cuando empecé a sentirme mejor porque sabía que seguíamos llegando a los niños y eso me llenó de alegría y motivación para continuar.

Nallely (estudiante de 4º semestre psicología): Hay veces que me siento abrumada y en un principio sentía que no iba a funcionar muy bien el contacto con los niños. Para buena fortuna los niños y niñas de 4 a 6 años tienen toda la energía de seguir participando y creando y ahora estoy más motivada con el trabajo, aunque sin duda ello no reemplaza lo bonito que se siente verlos en lo presencial. Sin embargo, creo también que la forma virtual cumple también con

esta interacción de padre/madre-hijo pues por videollamada podemos verlos trabajar en equipo, participando y divirtiéndose, ha sido una bonita manera de cambiar por lo menos un instante de su tiempo con algo diferente que nos haga unirnos a todos.

2. ¿Con qué te quedas de esta experiencia?

Valeria (estudiante de 7º semestre de psicología educativa): Con todo lo hermoso que ha traído, con niños de otros lugares conociendo y amando nuestro trabajo, con los buenos comentarios y recomendaciones de los padres de familia, con el cariño que nos da aún estando detrás de una pantalla, con todo el aprendizaje que he obtenido de estos últimos meses en cuanto a herramientas digitales. Me quedo con la esperanza de que pronto volveremos y la biblioteca seguirá creciendo no sólo en redes sociales sino en modo presencial.

Nallely (estudiante de 5º semestre): Que la tecnología sin duda rompe barreras e incluso nos puede permitir estar más cerca de los nuestros (pensando en los lazos que se crean con la participación de padres-madres-hijos) y que estamos transformando espacios para poder estar con otros y aportar nuestro granito de arena para divertirnos, dar la calidez del trabajo que nos gusta y aprender.

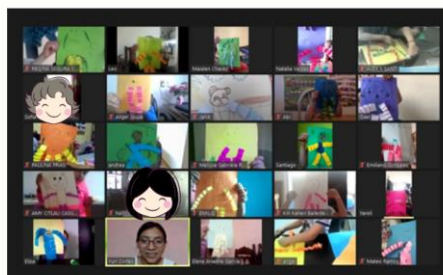
Los testimonios de las estudiantes expresan la capacidad de adaptarse a situaciones sin precedentes y cómo el trabajo en la BIUAQ colaboró incluso en la elaboración personal y como estudiante de esta realidad extraordinaria. El desempeñar el rol de mediador/a de lectura les supuso ir un paso delante de los niños para ofrecerles un espacio acogedor para poder estar juntos.

4. BIUAQ TAMBIÉN ES ACARIÑAR CON PALABRAS...

Para BIUAQ leerles a los niños es abrir un espacio de convivencia en el que nos sintamos cómodos, relajados, en el que se lea por el gusto de adentrarse al mundo de los libros, a la cultura escrita y por el solo placer de estar juntos compartiendo ese momento. Así como cuando algo bello o bueno pasa en nuestras vidas y no podemos esperar el momento para compartirlo, así la lectura y los libros hay que compartirlos, porque cuando uno se siente parte de ese mundo quiere, de la forma más genuina, convidarlo a los demás. Cuando se trata de niños pequeños –desde bebés hasta antes de entrar a la alfabetización inicial- el adulto puede “prestar” a los niños el conocimiento del sistema de escritura para decodificar los signos gráficos, así si el niño se interesa en el texto, si lo escucha, si se involucra y vincula con él, él está leyendo en el sentido más pleno del término porque está construyendo significados nuevos a partir de la propuesta escrita a la que el adulto ha prestado su voz. Por otro lado, muchos libros tienen imágenes, dibujos, fotografías, y sin duda todos los libros tienen un tipo de organización del espacio gráfico y una puesta en página particular, tipos y tamaños de letras, colores, incluso el olor, su estado de conserva-

ción, todo esto forma parte del conocimiento letrado, de la experiencia única y vivificante de la lectura, del aprender a sentirse cómodo y feliz ante los libros y lo que nos representan.

Los adultos (padres y educadores) podemos colaborar con la experiencia primaria de la escritura y la lectura con los niños desde las edades más tempranas. Esta colaboración implica en un inicio un cambio radical de actitud frente a los niños: tienen cosas que transmitir, piensan en cosas interesantes, tienen un mundo emocional y cognitivo rico. En la medida en que el adulto reconozca que el niño es un interlocutor intelectual, lingüístico, un ser con el cual vincularse afectiva, social y cognitivamente de forma respetuosa, en esa medida podrá mirarlo de forma auténtica. Los adultos tendríamos que ampliar también nuestra definición de escritura y lectura para superar la conceptualización clásica que las define como prácticas motoras de codificación o decodificación del sistema alfabético. También tendríamos que ampliar y enriquecer nuestras concepciones sobre la LIJ dejando de pensar que “solo son cuentitos para niños”.



"Construyendo nuevos espacios para estar juntos"

Taller vía ZOOM. Los niños nos muestran sus trabajos.

Finalmente, BIUAQ es una propuesta que atiende la diversidad, que es inclusiva, que apuesta por la visión de que la única manera de ser es siendo con el otro y por el otro, y en donde la lengua, al ser nuestro primer territorio, juega un papel central en la estructuración de las personas como ciudadanos responsables, como personas que habitan y se responsabilizan del mundo comprometiéndose con el otro, (pero sin considerar que el otro es carente de todo conocimiento), para con ello lograr lo que Reyes (2007) señala “el derecho de todo ser humano a ser sujeto de lenguaje: a transformarse y transformar el mundo y a ejercer las posibilidades que otorgan el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (p. 15) y con esto contribuir al cierre de brechas de desigualdad social y cultural.

Hoy la pandemia nos permite mirar con mayor claridad el trabajo decidido de los universitarios que siempre es y ha sido catalizador y que en estos tiempos de confinamiento devela claramente que “las personas hermosas no son casualidad”, y nosotras agregaríamos, son causalidad.

¿Por qué seguir trabajando?

En contextos de crisis, la literatura nos da otro lugar, otro tiempo, otra lengua, una respiración. Se trata de la apertura de un espacio que permite la ensoñación, el pensamiento, y que da ilación a las experiencias. Una crisis es como una ruptura, un tiempo que reactiva todas las angustias de separación, de abandono, y produce la pérdida de ese sentimiento de la continuidad que es tan importante para el ser humano. Las narraciones, entre otras cosas, nos reactivan ese sentimiento, no sólo porque tienen un comienzo, un principio y un fin, sino también por el orden secreto que emana de la buena literatura. Es como si el caos interno se apaciguara, tomara forma. (PETIT 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- BOWMAN, B., DONOVAN, S. Y BURNS, M. (Eds.). (2004). *Eager to Learn*. Washington, DC, USA, National Academy Press.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Ediciones Morata.
- COLE, M. & ENGSTRÖM, Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas*. Bs. As., Amorrortu.
- DICKINSON, D.K. (2006). Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. En Dickinson y S.B. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, Vol. 2. New York, Guilford Publications.
- GUEVARA, Y.; LÓPEZ, A., GARCÍA, G.; DELGADO, U. & HERMOSILLO, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Revista Perfiles Educativos*, (30)121, 41-62.
- NATIONAL INSTITUTE FOR CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT, EARLY CHILDCARE RESEARCH NETWORK (2005). Early Child Care and Children's Development in the Primary Grades: Follow Up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42(3), 537-570.
- PETIT, M. (2002). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2009). "Leer tiene más valor en tiempos de crisis". <https://www.lanacion.com.ar/cultura/leer-tiene-mas-valor-en-tiempos-de-crisis-nid1142734/#:~:text=%2DEn%20contextos%20de%20crisis%2C%20la,%2C%20otra%20lengua%2C%20una%20respiraci%C3%B3n.&text=Las%20narraciones%2C%20entre%20otras%20cosas,emana%20de%20la%20buena%20literatura>.

- REYES, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- ROLLA, A. & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una Educación Preescolar de calidad? *Revista En foco*. Recuperado de http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- SOTO, M.M.B, CALDERÓN, G.G. & FORZÁN, D. L. A. L. (2020). *Biblioteca Infantil Universidad Autónoma de Querétaro (BIUAQ) a 10 años: una mirada al trabajo de las y los estudiantes universitarios*". México, CONCyTEQ. Recuperado de: <http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/apropiacion/centro/40>

APUNTES TEÓRICOS SOBRE GÉNERO Y ÉTICA: EL RE-NACIMIENTO DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA EN EL SIGLO XXI

Brígida M. Pastor⁷ (UNED)
bpastor@flog.uned.es

La opresión de género que surge de la supremacía masculina autorizada por la estructura patriarcal sigue siendo un tema candente de justicia social. La estructura social del mundo occidental y las metanarrativas literarias permanecen predeterminadas por las mitologías del patriarcado, “hombre” (masculinidad), y “mujer” (feminidad). Para derrumbar el binarismo de opuestos entre masculinidad y feminidad es necesario redescubrir un nuevo significado para ambos conceptos. La aplicación de mecanismos deconstructores dentro de un marco de discursos internacionales en crítica literaria, estudios de género, psicoanálisis, así como de herramientas socioculturales y políticas, profundiza en varias interrogantes sobre la evolución histórica del género en la sociedad española, revelándose hasta qué punto la política sexual está íntimamente entrelazada con toda formación económica, cultural y social a través de la historia. Ante el nuevo milenio se empieza a vislumbrar una verdadera “revolución sexual”—redescubriéndose un nuevo significado para los conceptos de masculinidad (y feminidad), siendo éste un tema todavía pendiente, muy particularmente, en el contexto de la ficción infantil y juvenil. Puesto que toda sociedad es plural, el estudio de la masculinidad intenta desvelar a su vez las diversas visiones y representaciones masculinas en la ficción. Si los conceptos de masculinidad de un escritor pueden variar de los de sus propios contemporáneos, la variación tiende a ser aún mayor cuando contrastamos representaciones de género de diferentes momentos históricos.

El opresivo chovinismo masculino y legado de autoritarismo político actúan como una fusión de “fuerzas colonizadoras” en el imaginario colectivo, que son similarmente desafiadas en la ficción infantil y juvenil muy especialmente en los años noventa de la España posfranquista – proceso que empieza a gestarse desde el “periodo de transición”. Los evolutivos cambios sociales, económicos y políticos generados en España a partir este periodo tuvieron como consecuencia un impacto en los efectos psicosexuales sobre los individuos y, muy particularmente, sobre los niños y jóvenes. Esta nueva formación psicosexual motivó una búsqueda de nuevas formas de representación en la ficción española, no desligada de tensiones sociales. En contraste con el canon tradi-

⁷ Este artículo se ha realizado dentro del marco de mi proyecto como Investigadora “Beatriz Galindo” Senior (BGP18/00242), que desempeño en la UNED y que han sido concedido y financiado por el Ministerio de Ciencia y Universidades.

cional, a partir de los años ochenta se empieza a reivindicar la creación de nuevos espacios y roles de género, consolidándose en los noventa con la presencia emergente de una psique genérico-sexual plural; todo ello generando un despertar sociopolítico a las relaciones de género y al sexismo, y elucidando la relación de la conciencia humana con todo proceso de cambio histórico y social. Asimismo, la hipótesis de la cual partimos es que los textos literarios son campos simbólicos muy influyentes en la construcción de los modelos de género y, por ello, campos idóneos de estudio.

La ficción y la cultura infantil deben ser entendidas en el sentido más amplio del término “infantil” que comprende el periodo de la infancia hasta la adolescencia. Dado que la noción de “infantil” ha cambiado desde que se originara el género de ficción infantil, es necesario centrarse en las transformaciones de la cultura infantil en España y cómo estas han afectado la representación y la socialización de los niños. Las relaciones de género son un componente importante en la estructura social y la política sexual se encuentra entre los principales determinantes del destino colectivo. La opresión de género que surge de la supremacía masculina autorizada por la estructura patriarcal sigue siendo un tema candente de justicia social. La estructura social del mundo occidental y las metanarrativas literarias permanecen predeterminadas por las mitologías del patriarcado, “hombre” (masculinidad), y “mujer” (feminidad). Para derrumbar el binarismo de opuestos entre masculinidad y feminidad es necesario redescubrir un nuevo significado para ambos conceptos, siendo éste un tema todavía pendiente en el marco de la ficción infantil. Se podría argüir que se han realizado estudios que han empezado a hacer visible los mecanismos tradicionales que construyen la masculinidad, rechazando el concepto de sujeto unitario masculino, contrastándolo con diversas subjetividades masculinas, cuya función social no depende de la desigualdad en las relaciones de poder entre los sexos. De esta manera las subjetividades masculinas pueden redefinirse y redescubrirse.

A pesar del fuerte legado de sexismo y la larga tradición de influencia literaria —en España— el género de ficción infantil muy especialmente a partir de los años noventa reivindica la creación de un nuevo espacio para las relaciones de género, la emergencia de una psique genérico-sexual plural, generando una esfera para una concienciación sociopolítica de las relaciones de género y el sexismo. La literatura es todavía la forma textual de ficción dominante en los estudios de género infantil y es, por ello, el foco de mi investigación. A favor del niño lector y de su construcción como individuo, se pretende despertar la conciencia a estos jóvenes lectores e indagar en las claves de su recepción, pues el futuro y los avances hacia la construcción de una sociedad equitativa radican en su educación y en ese temprano despertar de conciencia.

Las relaciones de género son un componente importante en la estructura social y la política sexual se encuentra entre los principales determinantes del destino colectivo. La opresión de género que surge de la supremacía masculina

na autorizada por la estructura patriarcal sigue siendo un tema candente de justicia social. A finales de los años ochenta, los estereotipos histórico-culturales de masculinidad comienzan a ser sustituidos por identidades cargadas de subjetividad. En contraste con el canon tradicional, se empieza a reivindicar la creación de nuevos espacios y roles de género, la presencia emergente de una psique genérico-sexual plural; todo ello generando un despertar sociopolítico a las relaciones de género y al sexismo, y elucidando la relación de la conciencia humana con todo proceso de cambio histórico y social.

En las últimas décadas, extensos estudios de diversas disciplinas se han centrado en la conciencia del desarrollo de los niños sobre los diferentes roles de género y las relaciones entre los géneros. Entre estos estudios, los investigadores coinciden en que la literatura infantil y juvenil tiene un lugar cada vez más importante en el desarrollo de los niños porque estos libros son un recurso cultural ampliamente disponible, que ofrece a los más jóvenes una multitud de oportunidades para entretenerse y experimentar nuevas perspectivas. Este valioso lugar para el desarrollo de género de los niños refleja, por tanto, actitudes sociales arraigadas y prejuicios en las opciones disponibles y las expectativas asignadas a los diferentes géneros. Esta representación discriminatoria en muchos libros para niños y jóvenes también corre el riesgo de llevarlos hacia una realidad muchas veces representada de forma equívoca del verdadero potencial en su mundo en expansión.

La literatura infantil se dirige a un público en sus años de formación, y es importante investigar las proyecciones de masculinidad y feminidad que se están transmitiendo en estos libros. A pesar del fuerte legado de sexismo y la larga tradición de influencia literaria en España, el género de ficción infantil muy especialmente a partir de los años noventa reivindica la creación de un nuevo espacio para las relaciones de género, la emergencia de una psique genérico-sexual plural, generando una esfera para una concienciación sociopolítica de las relaciones de género y el sexismo —un re-nacimiento de la LIJ española en el siglo XXI.

El estado actual de los conocimientos sobre el tema demuestra una extrapolación e interrelación de esta línea temática con nuevas inquietudes intelectuales y humanísticas que se han venido produciendo en el marco científico internacional al amparo también de ciertos trasfondos políticos y sociales del momento. Como área temática fuertemente multidisciplinar, hay que decir que el estudio del género y las políticas sexuales se han nutrido de otros tantos avances que en el terreno de otras líneas de investigación se han introducido en las últimas dos décadas. Asimismo, hay que destacar que el estudio de la política sexual y la representación del género están suponiendo desde hace unos años un auténtico reto teórico. Por ello, lo que más interesa al investigador de esta temática de género tanto en la sociedad real como en el imaginario es el destino colectivo de las personas y su funcionalidad final, como actores y factores, de los cambios políticos, sociales y económicos en el devenir históri-

co. Los recientes desarrollos en el campo de los estudios sobre género y sexualidad han puesto de manifiesto que la concepción tradicional de las relaciones de género y sexo se apoyaba en un sistema binario extraordinariamente limitado en sus posibilidades combinatorias.

La masculinidad y la feminidad son conceptos inherentemente relacionales, que adquieren significado en su relación con el otro, como una demarcación social y una oposición cultural, manteniéndose así independientemente de la demarcación en diferentes sociedades y periodos históricos (CONNELL 1987). Ya a finales del siglo XX y principios del XXI se vislumbra que las relaciones sociales deben desligarse de todo contenido genérico y para ello se requiere la resignificación del género para que así dejen de ser conceptos dependientes y oposicionales. Ya en el nuevo milenio, se realizan estudios que han empezado a hacer visible los mecanismos tradicionales que construyen las identidades de género, rechazando el concepto de sujeto unitario masculino, contrastándolo con diversas subjetividades masculinas, cuya función de agente ya no depende de la desigualdad en las relaciones de poder entre los sexos. De esta manera se descubre una nueva y prometedora etapa en la que las subjetividades masculinas (y también femeninas) pueden redefinirse y redescubrirse.

La ficción para niños y jóvenes, en particular, es apta para conectar con lo que Connell describe como “las metas clásicas de la educación—ampliar la experiencia, la búsqueda de la justicia, y la participación plena en la cultura”, argumentando que la educación es la formación de las capacidades para la práctica y que los cambios en las relaciones de género sólo sirven dentro de un contexto más amplio de justicia social (CONNELL 1995: 40).

Muchos de los textos de ficción infantil de finales de siglo XX y principios del XXI interrogan la performatividad de las prácticas genéricas, o también denominados confirmaciones metonímicas, como apuntan las aportaciones teóricas de John Stephens en su estudio *Language and Ideology in Children's Fiction*. Modelos de comportamientos de género se construyen a través de prácticas fictivas que conllevan conflicto y/o implicaciones temáticas a través de interrelaciones entre personajes diversos y diferentes entre sí (con frecuencia, personajes estereotipados).

Hay varias teorías sobre cómo los niños adquieren su género, una de las más influyentes es la teoría del “rol sexual” y propone que los roles sexuales son adquiridos a través de la socialización, gestionada por diversos pilares institucionales, tales como la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación, y que el cumplimiento de las normas sociales prescritas es engendrado por el refuerzo positivo y negativo (STEPHENS, 1992).

En torno al siglo XXI se descubren desafíos a la teoría de los roles sexuales que argumentan a favor de una conceptualización más dinámica de la masculinidad y la feminidad y la forma en que se adquieren. El modelo tradicional es debatible porque implica que hay un rol sexual para cada uno de los sexos,

cuando en realidad existen varios patrones de masculinidad y feminidad en la sociedad (THORNE 1993). La posición de la teoría del rol sexual de niños y niñas como receptores pasivos de normas sociales, sin reconocer su agencia en la negociación de su identidad de género y su modelo unidireccional de aprendizaje no explica lo que sucede cuando los patrones de género son rechazados (CONNELL 2002).

Uno de los medios más importantes para transmitir valores y normas de una sociedad a sus miembros es a través de la narración de cuentos (KORTENHAUS & DEMAREST 1993). Por lo tanto, el lenguaje y la literatura son algunos de los más poderosos medios a través de los que este proceso se lleva a cabo. Se parte de la premisa de que la literatura tiene un efecto sobre la forma en que los más jóvenes llegan a conceptualizar su propio género y el del sexo femenino. La literatura permite que tanto niños como jóvenes aprendan sobre el género y su entorno (GOODEN & GOODEN 2001; KORTENHAUS & DEMAREST 1993). Asimismo, continúa desempeñando un papel importante en la vida de los niños, incluso con la presencia dominante de otros medios de cultura popular.

La literatura tiene un evidente efecto impactante y duradero debido a la inversión personal que requiere este medio, así como su naturaleza fija que permite ser leída y releída. Esto significa que los personajes de la literatura infantil y juvenil tienen el potencial para influir en las percepciones que los niños tienen de los roles y valores socialmente aceptados (KORTENHAUS & DEMAREST 1993).

Muchas investigaciones se han adentrado en las desigualdades de género en la representación de las mujeres y las niñas en la LIJ, y han contribuido a la promoción de libros para niños que están libres de estereotipos, fomentando así los roles de igualdad de género. El rol de los niños en esta empresa ha sido hasta hace poco descuidado, pero cada vez se presta más atención al efecto de los estereotipos de género en los niños y la representación de masculinidades en la literatura infantil ha puesto de relieve la importancia de este campo (STEPHENS 2008; NODELMAN 2008). En cuanto a los libros con ilustraciones como un tipo particular de artefacto cultural y la forma en que representan el género “pueden hacer visible las formas en que construimos el género, específicamente las formas en que construimos el género de los niños en el discurso cultural” (WANNAMAKER 2008: 10).

Tal vez no sea aparentemente obvio, pero en la literatura escrita para niños, en las ideas que se exponen subyace un orden dominante normativo. Nodelman (2008) identifica las contradicciones en las representaciones del género en la literatura infantil como un indicador de una cultura más amplia, que establece una doble moral para los niños.

A raíz del feminismo, ha habido un considerable interés en el papel de la sub-representación y el papel estereotipado de las mujeres en la literatura infantil, y la preocupación por los mensajes que se envía a las niñas acerca de

su potencial y sus capacidades (WEITZMAN et al. 1972). Las investigaciones existentes se han centrado en gran medida en este sector, en particular con miras a rectificar la situación subyugada del mundo femenino mediante la promoción de libros infantiles no sexistas.

Se ha demostrado que los efectos de los estereotipos de género son perjudiciales para los niños y jóvenes, limitando sus oportunidades para el desarrollo de la personalidad (GOODEN & GOODEN 2001; TURNER & BOWKER 1996; WEITZMAN et al. 1972). Menos atención se ha prestado a los nocivos estereotipos de género masculinos (HAMILTON et al. 2006; MCARTHUR & EISEN 1976). La caracterización de los niños según estos estereotipos, incluso siendo atributos deseables como la fuerza, el liderazgo y la asertividad, puede que no sean necesariamente beneficiosos para ellos, ya que les impide una amplia expresión de las emociones, que tradicionalmente han sido atributos reservados para el sexo femenino.

Se puede inferir que los roles de género, con reglas estrictas sobre lo que uno u otro sexo puede o no puede hacer, restringe su desarrollo y excluye a aquellos que no se adhieren al estereotipo de género prescrito por su sexo. Las fronteras entre los géneros son más permeables para las niñas que para los niños, ya que es más permisible que las niñas se identifiquen con los personajes masculinos, que los niños se identifiquen con los personajes femeninos (McARTHUR & EISEN 1976).

A finales del siglo XX y en pleno siglo XXI en la literatura infantil surgen nuevas estrategias de construcción discursiva, y se van planteando renovados espacios de análisis. El lenguaje construye versiones de la realidad social para lograr objetivos sociales (WILLIG 2001). TONKISS (2004) define el lenguaje como la materia de la investigación analítica del discurso, el propósito de los cuales es para revelar la forma en que se implementa para construir versiones particulares del mundo social. El análisis del discurso ve el lenguaje tanto como algo construido y como algo constructivo, una idea que pone de relieve el poder funcional del texto como acción social (WILLIG 2001).

A partir de los 80 hasta nuestros días asistimos a un renacimiento excepcional de la literatura infantil y juvenil en España. Abundan editoriales, títulos, premios, revistas especializadas. Entre los escritores del nuevo milenio cabe destacar Joan Manuel Gisbert, Jordi Sierra i Fabra, Pilar Mateos, Laura Gallego, Alfredo Gómez Cerdá, Concha López Narváez, Carlos Puerto, Carlos Murciano, Xavier Frías y muchos más.

Es posible reivindicar nuevas tendencias y perspectivas que, en los últimos diez años, especialmente, se proyectan como prometedoras expresiones de cambio, también hay evidencia de que en los cuentos para niños se ha manejado en gran parte personajes masculinos y femeninos que se limitan a roles rígidos y esquemáticos, reforzando convenciones que son producto de un sexismo doblemente peligroso cuando el receptor es un niño. Si los roles se aprenden desde la infancia, es en cada relato, cómo el legado de la memoria

colectiva se filtra en lo más profundo de nuestro inconsciente. Desde una perspectiva de género, los mensajes inscritos en el discurso tradicional del modelo hegemónico cultural permean en la narrativa infantil a través de una compleja red de relaciones de familia, costumbres y códigos de conducta que se integran en el tejido textual. Es así que cada relato infantil ha ido transmitiendo y preservando enseñanzas que han ido inculcando aquellos valores que el sistema considera convenientes como reflejo del “deber ser”, y donde se suele proponer como natural una imagen modélica a seguir tanto para un sexo como para el otro.

Si la lectura funciona en la infancia como forma clave de internalización de papeles y estructuración de la identidad, estos modelos implican en los niños un proceso de aprendizaje de conformidad con preceptos heredados que perpetúan y refuerzan estos mecanismos de desvalorización de la “otredad”. Y aun cuando se utilice un personaje masculino o femenino alejado del patrón convencional que desempeña un rol más o menos relevante, suele ocurrir que su caracterización está fijada en trivializaciones y encajonamientos.

Las nuevas estrategias de escritura que intentan redefinir el imaginario infantil a través de otros ejes van integrando un valioso corpus de productos textuales que proponen personajes “diferentes” que toman las riendas de su destino; voces que se rebelan contra la condena del silencio; personajes que regeneran el cuento infantil para transformar esquemas establecidos de representación que han polarizado el género de los niños, imponiéndoles actitudes y roles convencionales. Por ejemplo, en el caso de *La princesa y el pirata*, del escritor Alfredo Gómez Cerdá, la princesa Filomena, que vivía en su torre de marfil y plata, rechaza a todos sus pretendientes que llegan de otros cuentos famosos a conquistarla y toma ella su propia decisión de escaparse con un pirata. De este modo, el personaje femenino elige su propio destino, y rechaza el que se le había impuesto, subvirtiendo el desenlace que le tenía reservado la tradición literaria. Estas nuevas propuestas se erigen como cuestionamientos a la ideología que autorizó la escritura sexista y llena de prejuicios.

Estos modelos de representación textual en el panorama de la literatura infantil y juvenil española paulatinamente han sufrido una superación de siglos de un continuado discurso patriarcal y discriminatorio, desembocando en construcciones textuales basadas en estereotipos, tanto femeninos como masculinos. Se trata de una nueva manera de comprender la literatura infantil y juvenil; una literatura que movilice en la infancia el placer de una lectura desligada de prejuicios, donde se transgredan dogmas y fronteras, y los personajes, tanto femeninos y masculinos, tengan la oportunidad de reivindicar esa autenticidad que la historia les ha usurpado. Los mensajes contradictorios sobre el apropiado comportamiento masculino y femenino sugieren la complejidad de la identidad de los niños.

Los textos literarios infantiles y juveniles tradicionales han transmitido el modelo patriarcal, con el objetivo de construir estereotipos que favorecen su

internalización en la psique infantil y juvenil. Estos estereotipos actúan como refuerzo del ideario social. Esta transmisión de estereotipos ha ocurrido de forma tan naturalizada que ha sido percibida como tal, no llegando a identificarse su discriminación sexual. En el contexto de una progresiva normalización de las representaciones de género y sexualidad en los géneros de ficción, la literatura infantil ha experimentado desde la llegada del milenio uno de los cambios más sorprendentes y desafiantes de toda su historia: la aparición de temas y personajes ligados a sexualidades no normativas y modelos de familia alternativos, alejados de estereotipos tradicionales. Esta gestación de temas se proyecta en un plano de igualdad con respecto a los establecidos en el pasado como modelos a seguir. De este modo, se propone una variedad aceptable de familias “diferentes” en la sociedad.

La literatura infantil y juvenil proyecta en torno al siglo XXI ofrece una pluralidad de realidades que hasta un pasado reciente era imposible de concebir en el espacio textual de este género, por ser considerados temas inaceptables para los jóvenes lectores. Como ha destacado Teresa Colomer es a partir de los años noventa cuando “estas obras se dispersan en un número infinito de temas que hace pocos años hubieran resultado insólitos como temas centrales en los libros para niños y niñas: la homosexualidad, el aborto, los maltratos y abusos sexuales [...]” (COLOMER 1990: 39).

La literatura infantil y juvenil española ha tenido el impacto de corrientes realistas que exploran la individualidad, a través de propuestas que buscan la identificación del lector con los personajes y situaciones planteadas y así favorecer el autoconocimiento, la autoafirmación y la superación de conflictos. En cuanto a las obras de ficción de temática monoparental, o incluso homosexual, a finales de los años noventa era realmente escasa, mientras que una década más tarde, las cifras se han multiplicado enormemente. Esta lenta apertura de la literatura infantil y juvenil a temas de esta índole revela el limitado espacio que se ha concedido a esos temas en la sociedad española, totalmente invisibilizados de los niños y jóvenes⁸.

La literatura infantil ha experimentado un fuerte crecimiento en las últimas décadas, superando en la actualidad a la oferta dirigida a adolescentes y jóvenes. El momento cúlmine se produce en los primeros años del siglo XXI, reflejando un salto cualitativo en el contexto de una sociedad en proceso de transformaciones. Las obras dirigidas a los lectores de estas edades ofrecen una temática que se reparte entre los que adoptan un tratamiento realista con el tema de la familia y los que adoptan la temática de los cuentos de príncipes y princesas. Una gran parte de estas narrativas presentan familias homoparenta-

⁸ Ver Lucía Cedeira y Luis Miguel Cencerrado en su estudio “La visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España”, *Educación y Biblioteca*, 152, 2006. En este estudio se destaca que un “65.52% de las obras identificadas son de autores españoles, la mayor parte escritas en castellano, seguido del catalán y con la presencia de un original en euskera”.

les, a modo de hacer visible las nuevas propuestas de familia en la sociedad actual española. Son historias protagonizadas por familias homoparentales con hijos. Se trata de historias fictivas que reflejan la realidad, siendo los protagonistas de dichas historias, los niños. Las historias proyectan contextos positivos, en los que las relaciones familiares se caracterizan por el amor, el cariño y la comunicación entre el mundo de los adultos y de los niños. Asimismo, se proyectan como familias aceptadas e integradas socialmente con redes de apoyo social. En gran parte, son familias que no presentan conflictos y rechazos abiertos, aunque sí se descubre en algunos relatos el miedo lo que es diferente, a la Otredad, como un obstáculo para el conocimiento del otro “diferente”, tal y como revela en *Anoche hablé con la luna* (2005), de Maria Àngels Gil Vila. En este relato a la protagonista, Paula, le prohíben sus padres que se relacione con su amiga Marina por formar parte de “Otro” modelo de familia, “diferente”, así limitando el desarrollo de Paula como personaje. Estas historias generalmente terminan con la sublimación del problema y la aceptación generalizada de la opción elegida por el sentimiento. Esta estructura de construir nuevos relatos sobre estructuras tradicionales tiene como misión derrumbar situaciones estereotipadas, y transmitir un mensaje de “normalidad” y refuerzo positivo de las relaciones afectivas y las unidades familiares constituidas por personas del mismo sexo⁹.

Tanto el lector infantil como el juvenil necesitan una literatura con personajes con los que puedan identificarse, narrativas bien desarrolladas, y un lenguaje apropiado para sus edades (Norton, Fory I. & Vare, Jonathan W. 2004, 65-69). Es evidente que se trata de un lento y progresivo cambio, tal y como queda elocuentemente plasmado al contrastar las primeras obras publicadas de literatura infantil y juvenil en España con las más recientes. En una etapa inicial se descubre un entorno familiar mefítico con los propios prejuicios esperados. Mientras en las más recientes publicaciones se destaca la aceptación social y familiar no normalizadas, y los prejuicios empiezan a ausentarse. En definitiva, se detecta una progresiva transformación con respecto al tratamiento de la homoparentalidad en las narrativas infantiles y juveniles, con una tendencia a que la orientación afectivo-sexual no sea un problema que enfrentar, sino una realidad normalizada y aceptada.

Las narrativas infantojuveniles adoptan estrategias que intentan normalizar sus contenidos, adhiriéndose a las convenciones formales del género. El tema de la sexualidad y el género no se problematizan y se plantean como textos para ser leídos por el joven lector y el adulto conjuntamente, estableciéndose un vínculo íntimo entre ellos. De este modo, los cuentos se presentan, pues, como un juego cuya función es formar e informar, a la vez que se proponen fomentar actitudes de aceptación y asimilación de las diferencias.

⁹ En España, la existencia de cuentos infantiles de temática LGBT ha recibido un considerable apoyo mediático desde 2001 gracias a la iniciativa de autores como Carles Recio (2001) y de pequeñas editoriales como Topka, A Fortiori y Nube Ocho.

La representación del género en la LIJ española revela un coro de mensajes contradictorios que a veces cantan al unísono y otras veces no. Estos mensajes pueden entenderse relacionados con la complejidad con la que se conceptualizan y retratan diversas identidades de género, tanto femeninas como masculinas. Aunque la representación de características residuales femeninos y masculinos estereotipados, estos han adquirido significados diferentes y se expresan de manera diferente en el contexto de la niñez.

Los diversos rasgos convencionalmente masculinos y femeninos más evolucionados que exhiben los protagonistas en estas historias apuntan a la posibilidad de que la infancia sea un momento de experimentación con diferentes tipos de roles de género, sin embargo, estos espacios de renegociación tienden a ser limitados ante modelos estereotipados de género más perdurables. Como resultado, la literatura infantil y juvenil como transmisor de normas sociales reflejará las formas dominantes de ser hombre y de ser mujer, pero simultáneamente, ofrecerá modelos alternativos que cuestionan estos roles dominantes impuestos por la tradición.

Con todo, la premisa subyacente se basa en un marco de construcción social que postula que el lenguaje no refleja la realidad, sino que la construye. Por ello, lo que más interesa al investigador de esta temática de género tanto en la sociedad real como en el imaginario es el destino colectivo de las personas y su funcionalidad final, como actores y factores, de los cambios políticos, sociales y económicos en el devenir histórico. La literatura puede convertirse para el joven lector en una actividad de disfrute que puede evolucionar en una impredecible variedad de caminos, avanzando hacia una literatura habitada por personajes masculinos y femeninos que conviven con respeto e igualdad (STOCKTON, 2009). Todo ello nos lleva a concluir que el siglo XXI representa un re-nacimiento de la LIJ española, en la que la cuestión de género comienza a adquirir una proyección ética.

BIBLIOGRAFIA

- CEDEIRA SERANTES, L. & CENCERRADO MALMIERCA, L.M. (2006). "La visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España", *Educación y Biblioteca*, 152, pp. 89-102.
- COLOMER, T. (1990). La literatura infantil y juvenil actual: entre la unicidad y la fragmentación, en *La educación lectora*. Madrid. Fundación Sánchez Ru-pérez.
- CONNELL, R.W (1987). *Gender and Power: society, the person and sexual politics*. Stanford, Stanford University Press.
- CONNELL, R.W. (1995). *Masculinities*. Stanford, University of California Press.
- CONNELL, R.W. (2000). *The Men and the Boys*. Cambridge, Polity Press.
- CONNELL, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge, Polity Press.

- COYLE, A. (2007). "Discourse Analysis", en LYONS E.& COYLE A. (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology*. London, Sage Publications, pp. 98-115.
- GIL VILA, M. À. (2005). *Anoche hablé con la luna*. Barcelona, Editorial Bellaterra.
- GÓMEZ CERDÁ, A. (1998). *La princesa y el pirata*. Madrid, Ediciones SM.
- GOODEN, A. M. & GOODEN, M. A. (2001). Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999, *Sex Roles*, 45, 80-101.
- HAMILTON, M. C.; ANDERSON, D., BROADDUS, M., & YOUNG, K. (2006). Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-First Century Update, *Sex Roles*, 55, 757-765.
- JIAHUA, Z. (2006). Gendered Imaginaries of Childhood in Qin Wenjun's Jia Li and Jia Mei Stories, *Bookbird*, 44, 48-55.
- KORTENHAUS, C. & DEMAREST, J. (1993). Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update, *Sex Roles*, 28, 219-232.
- MCARTHUR, L., & EISEN, S. (1976). Achievements of Male and Female Story Book Characters as Determinants of Achieving Behaviour by Boys and Girls, *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 467-473.
- MCDONALD, S. (1989). Sex Bias in the Representation of Male and Female Characters in Children's Picture Books, *Journal of Genetic Psychology*, 150, 389-401.
- NORTON, F. I. & VARE, J. W. (2004). Literature for Today's Gay and Lesbian Icons: Subverting the Culture of Silence, *English Journal*, 94 (2), 2004, 65-69.
- STEPHENS, J. (Ed.) (2008). *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature*, London, Routledge, pp. 1-14.
- STEPHENS, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London, Longman.
- STOCKTON, K. (2009). *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth Century*. Durham: Duke University Press.
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.
- TONKISS, F. (2004). Analysing Text and Speech: Content and Discourse Analysis, en SEARLE C. (Ed.), *Researching Society and Culture*, 2nd ed. London, Sage Publications, pp. 368-383.
- TURNER-BOWKER, D. (1996). Gender Stereotyped Descriptors in Children's Picture Books: Does 'Curious Jane' Exist in the Literature?, *Sex Roles*, 35, 461-488.
- WANNAMAKER, A. (2008). *Boys in Children's Literature and Popular Culture: Masculinity Abjection and the Fictional Child*. New York, Routledge, 2008.

- WEITZMAN, L., EIFLER, D., HOKADA, E., & ROSS, C. (1972). "Sex-Role Socialization in Picture Books for preschool Children", *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1150.
- WHITEHEAD, S. (2007). "Male", en M. Flood, J. Gardiner, B. Pease & K. Pringle (Eds.), *International Encyclopedia of Men and Masculinities*. London, Routledge.
- WILLIG, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method*. Buckingham: Open University Press.

DALEE UNA VUELTA AL MUNDO, UN PROYECTO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

Carlos Candel (Asociación Cultural El Globo Sonda)
carlcandel11@hotmail.com

1. PRESENTACIÓN: MARCO GEOGRÁFICO Y SOCIAL.

La Asociación Cultural El Globo Sonda nació como colectivo allá por el año 2012, en plena crisis económica. El colectivo surge como una herramienta para ir aglutinando a creadores (escritores, ilustradores, fotógrafos...) de un municipio del sur de Madrid, llamado Parla. Nuestro objetivo, en sus inicios, no iba mucho más allá de conocernos y ver si surgían sinergias creativas entre distintas personas, apoyarnos y difundir nuestros trabajos. Pero con el paso del tiempo nuestra actividad ha dirigido su mirada hacia nuestro propio entorno.

Parla es un municipio de unas 130.000 personas, formado fundamentalmente por obreros que han encontrado en este lugar próximo a la capital del país un espacio donde vivir más o menos cerca de sus trabajos, razón por la que se le ha colgado, no sin parte de razón, la etiqueta de “ciudad dormitorio”.

Lo cierto es que se trata de una ciudad que ha sufrido mucho la crisis económica y cuyos recursos municipales, por este motivo, se han visto bien recortados o congelados.

A principios de este segundo milenio, la ciudad sufre una transformación a través de un plan urbanístico que la lleva prácticamente a doblar su población con personas venidas desde otros municipios cercanos. Este aumento poblacional desmesurado en un plazo tan corto de tiempo provoca que buena parte de la población no haya generado vínculos con la ciudad y la identidad colectiva sea en términos generales negativa. A todo esto, se le suman las noticias que, desde fuera, ofrecen sobre la ciudad los medios de comunicación, siempre asociadas a situaciones negativas. En resumen, en las últimas décadas se ha producido en Parla un deterioro de los servicios municipales y de la conciencia colectiva, por lo que emerge en algunos ciudadanos la necesidad de equilibrar esta visión. Y en El Globo Sonda entendemos que desde el mundo de la cultura se puede aportar algo en este sentido, de ahí que buena parte de nuestros proyectos estén encaminados a movilizar a otras personas y agentes del municipio, así como a poner en valor todo lo que se hace en él. Así, ponemos en marcha iniciativas como talleres de escritura –virtuales y presenciales–, concursos de creación, una iniciativa de mecenazgo cultural con la que financiamos pequeñas iniciativas culturales que se lleven a cabo en

el municipio, o proyectos de animación a la lectura, como es el caso de *Leeentren* o el proyecto que nos ocupa, *DaLee una vuelta al mundo*.

2. EL PROYECTO DALEE UNA VUELTA AL MUNDO

En el origen del proyecto confluyen dos intenciones; por un lado, movilizar a cuantas más personas sea posible en torno a la lectura, y por otro, fomentar una buena imagen del municipio. Teniendo esto en cuenta, ideamos realizar un viaje colectivo en el que el tiempo de lectura se transforma en distancia y cuya meta está en el punto de origen, Parla, pero después de haber dado la vuelta al mundo.

Para ello, nos apoyamos de una aplicación móvil y una web (www.dalee.es), que creamos en colaboración con una empresa de diseño de aplicaciones móviles del municipio, M2M Aplicaciones. La aplicación realiza la labor de trasladar el tiempo de lectura de todas las personas registradas a distancia. Lo hace con una sencilla fórmula en la que se considera que un lector medio tarda aproximadamente un minuto en leer una página, y cada página cuenta con un número medio de 25 líneas con una longitud de unos 15 centímetros. Cada tiempo de lectura se multiplica por esas 25 líneas de 15 centímetros y se suma al viaje colectivo, de manera que cada persona puede ir sumando kilómetros para juntos dar la vuelta al mundo.

En un principio, la idea era contabilizar exclusivamente la cantidad de páginas leídas, pero decidimos cambiar esa referencia a tiempo de lectura, para incluir así el libro electrónico, que, en muchos casos, no contabiliza el número de la página, y el libro ilustrado, que, aunque no cuente con palabras, también es fundamental tenerlo en cuenta para no descartar a los “lectores” más pequeños.

Para dar esta vuelta y poder disfrutar de un fantástico paisaje literario hemos elegido un itinerario concreto que atraviese cada uno de los continentes, exceptuando la Antártida, dividido en 13 etapas de unos 3.500 kilómetros cada una. De esta forma, los lectores tendremos objetivos a medio plazo, completar una etapa, y un objetivo a más largo plazo, completar la vuelta al mundo. Y para ir amenizando el trayecto, la aplicación nos permite realizar una serie de propuestas de lecturas.

3. LA APLICACIÓN

En primer lugar, cabe decir que está disponible de forma gratuita en el repositorio de aplicaciones de Google o de Apple, de manera que se puede descargar en cualquier momento.

Una vez instalada en nuestro dispositivo, pedirá un email y un nombre, con la intención únicamente de diferenciar unos lectores de otros. No hay conflicto con las leyes de protección de datos, porque tanto el email como el

nombre pueden ser inventados. Los únicos datos que se almacenan en la aplicación son los referidos a las lecturas, de los que después hablaremos brevemente.

Una vez introducidos los datos, estaremos preparados para empezar a utilizar la aplicación.

- Pantalla de “Bienvenida”: lo primero que podremos ver en ella es la distancia leída hasta el momento entre todos y la que hemos aportado con nuestras lecturas personales. En el momento de la redacción de este trabajo, llevamos leídos unos 12.000 kilómetros y hemos completado 4 etapas. Junto a la distancia, en la primera pantalla aparecen algunas recomendaciones literarias, relacionadas con la etapa por la transcurre el viaje, ya sea por la nacionalidad de los autores, las corrientes literarias, la temática que se utilice en las obras o incluso la ambientación de las mismas. Estas recomendaciones pueden ser propuestas por los miembros de la Asociación, pero también por cualquier persona, enviándola a través de nuestro correo (elglobosonda@elglobosonda.es). De hecho, antes de iniciar el viaje realizamos un pequeño concurso de recomendaciones literarias en el que pedíamos que en un máximo de 50 palabras nos recomendaran brevemente una obra, relacionándola con cualquiera de las trece etapas, en cualquiera de los aspectos señalados más arriba. Gran parte de estas recomendaciones han servido ya para ilustrar las etapas del viaje recorridas.
- En la parte inferior de la pantalla de bienvenida hay dos pestañas: “No soy...” y “Entrar”.
- La pestaña “No soy...” abre la opción de registrar hasta cinco usuarios en cada dispositivo. De esta forma, podemos tener en la aplicación varias cuentas: una para mis lecturas, otra para las lecturas que le hago a mi bebé, las de mi grupo de amistades, la de mi clase... Esto se implementó para facilitar la labor de los docentes que realizan actividades de lectura con varios grupos, de manera que cada uno de ellos pudiera llevar la cuenta de lo que su grupo iba aportando al viaje colectivo.
- La pestaña “Entrar” nos lleva a otra pantalla con seis pestañas:
- Pestaña “¿Qué vas a leer?": lleva a la pantalla de introducción del título y el autor del libro cuya lectura vamos a comenzar o que ya estamos leyendo. La aplicación conecta con la base de datos de libro de Google; añadiendo el título y pulsando en “Buscar”, nos devolverá un listado en el que encontraremos nuestro libro. Pero si no es así (por ejemplo con un libro autoeditado o de autor poco conocido), añadiendo el título y el nombre completo del autor, la aplicación incluye el libro en la base de datos para próximas búsquedas. En esta pantalla podremos añadir varios libros, pues-

to que, como todos sabemos, muchos lectores no nos conformamos con leer únicamente un libro al mismo tiempo.

- Pestaña “¿Qué has leído hoy?”: una vez añadido el libro que sea, nos devuelve al menú principal y ya podemos ir añadiendo las lecturas diarias en la página “¿Qué has leído hoy?”. La pantalla que esconde esta pestaña tiene un primer apartado, “Tus libros”, en el que se incluyen las referencias que se han ido incorporando. Pinchando en él, aparecerá el listado de libros que he ido añadiendo. De él seleccionamos el libro cuyo tiempo de lectura queremos registrar. Más abajo tenemos el apartado “Opciones”, que permite tres acciones de registro: el tiempo de lectura empleado (mínimo de 45 minutos y máximo de 4 horas al día); el número de lectores (entre 1 y 50), porque podría darse la situación de que se trate de una lectura en grupo, como podría ocurrir en un aula o un taller de lectura, y la opción de puntuar el libro del 1 al 5, pero sólo en el caso de que lo hayamos finalizado. Estas puntuaciones quedan registradas y nos servirán después para ver qué libros son los más valorados. Una vez insertado nuestro registro nos llevará a un mapa en el que se nos mostrará por dónde vamos en el itinerario y cuánto hemos aportado con el último registro al viaje total.
- Pestaña “Por dónde vamos”: si regresamos al menú principal, veremos que podemos comprobar el mapa siempre que lo deseemos pinchando en esta pestaña.
- Pestaña “Rankings”: abre la página con información sobre libros mejor valorados, libros más recientemente incorporados a la base de datos y los libros más leídos.
- Pestaña “Te recomendamos”: pinchando sobre ella accedemos a la pantalla con la última recomendación visible y podemos recorrer todas las recomendaciones realizadas durante el viaje.
- Pestaña “Colaboradores”: en ella podemos conocer los negocios locales y las entidades que nos han ayudado a poner en marcha este proyecto, porque, para conseguirlo, necesitamos ponernos en contacto y visitar a un buen número de negocios locales y entidades, a quienes pedimos colaboración económica y también de difusión, desde el Tranvía de Parla, hasta una óptica, un periódico o una asociación de barrio, porque, como decíamos al principio, nuestro objetivo fundamental es movilizar a mucha gente en torno a la cultura y a nuestra ciudad, Parla.

4. LA DIFUSIÓN

Una vez elaborada la aplicación, había que hacerla funcionar y, para ello, había que difundirla entre un variado número de personas que se la descargara y empezara a utilizarla. Y aquí entramos en una de las fases del proyecto más difíciles: la difusión.

Era fundamental poner la aplicación al servicio de los centros educativos, sin su colaboración el viaje parecía demasiado largo, por lo que enviamos un montón de emails a las direcciones de los centros, convocamos reuniones con departamentos de lengua y literatura, lo colgamos en redes, pusimos anuncios en los periódicos locales e incluso el Tranvía de Parla se ofreció a poner un cartel que ocupa toda la puerta de entrada en uno de sus trenes y que aún viaja por la ciudad.

En este sentido, nos parece fundamental destacar la labor de la lectura infantil y juvenil, puesto que la mayor parte de registros y la mayor aportación al viaje, viene de la mano de los lectores más jóvenes. De hecho, si comprobamos el registro de libros más leídos en el ranking veremos que los tres que aparecen pertenecen al rango de literatura infantojuvenil.

5. EL VIAJE

Actualmente, más de un año después de su inicio y con una pandemia entre medias, hemos conseguido finalizar cuatro etapas y nos encontramos cerca de Japón. Nuestra base de datos contiene cerca de 14000 registros de lectura y todos los días se siguen incorporando nuevos. Hemos conseguido que participen de forma activa en la lectura 15 centros educativos, 2 bibliotecas públicas, 3 clubes de lectura, 1 residencia de ancianos y 3 asociaciones de Parla.

La aportación de los centros educativos ha sido importante en nuestro viaje colectivo. Los centros de educación secundaria (sobre todo en los cursos de 13 y 14 años), que dedican una hora semanal a la lectura y son muchos grupos, han incorporado muchos cientos de kilómetros. Los centros educativos de educación primaria (de 6 a 12 años), además del tiempo dedicado a la lectura en clase, han sumado al viaje el tiempo obtenido con la lectura de libros infantiles, que después comentaban con el autor, en el correspondiente encuentro. En ambas etapas educativas, hemos apreciado un amplio abanico de lecturas, desde las clásicas, como *Capitanes intrépidos*, de Mark Twain, a las más actuales, como la serie *Los Futbolísimos*, de Roberto Santiago (serie de gran éxito en España).

Ha habido, incluso, grupos de educación infantil (menores de 6 años) que han realizado sesiones cotidianas de lectura en su aula, en las que la profesora ha leído en voz alta y ha mostrado las imágenes, que también han contabilizado como distancia recorrida.

Pero, además –y lo hemos dicho en cada una de las reuniones que hemos mantenido con los centros educativos–, este proyecto ofrece una posibilidad de uso como herramienta educativa más allá de la animación a la lectura. El itinerario que se nos muestra en un mapa tras cada lectura puede servir para estudiar contenidos relacionados con la historia o la geografía, pero también puede servirnos para analizar mapas, distancias, tiempos... Podemos conocer a autores, corrientes artísticas, otras culturas. Así, en la página web de la asociación, se creó un banco de recursos en el que volcar toda esa información (si bien la participación no ha llegado a ser todo lo fructífera que esperábamos).

Otra cuestión para destacar es todo lo que se ha generado en torno a este proyecto a lo largo de este año y medio de funcionamiento. Hemos realizado talleres de lecturas con asociaciones locales, organizado fiestas de carnaval o de la noche de los difuntos para leer cuentos de miedo o relacionados con el carnaval, hemos participado en eventos locales, como el Festival Par-laCuenta o la feria del libro, establecido relaciones con negocios locales, centros educativos y docentes del entorno. Hemos creado un pasaporte de lecturas con el que jugar mientras avanzamos en el recorrido, implicando a las librerías y bibliotecas municipales.

Y no podemos olvidar a alguna madre que nos ha revelado que su hijo, hasta ahora reacio a la lectura, ha encontrado una motivación extraordinaria en nuestro proyecto y cada día está deseando poder aportar sus metros al viaje colectivo.

En resumen, hemos iniciado un interesante viaje en el que la lectura nos ha servido como excusa para unir a mucha gente y poner a nuestra ciudad en el mapa, tal y como pretendíamos desde el principio.

A RENOVACIÓN DO IMAXINARIO: VELLAS E NOVAS BRUXAS NA LITERATURA INFANTIL E XUVENIL GALEGA DO SÉCULO XXI

Carmen Ferreira (UDC/UNED)

m.fboo@udc.es

<https://orcid.org/0000-0002-6069-568X>

1. (RE)CREACIÓN DA BRUXA: DA LITERATURA DE TRANSMISIÓN ORAL Á LITERATURA INFANTIL E XUVENIL

A bruxa é o personaxe dos contos maravillosos procedentes da transmisión oral máis emblemático, carismático e con gran protagonismo. Acostuma aparecer con función de agresor, dificultando coa axuda dos seus poderes máxicos que o heroe alcance os seus propósitos e que a trama se desenvolva felizmente. Como ten indicado NOIA (2005: 76), a súa capacidade de comunicación co mundo dos humanos, dos animais e do vexetal dálles o poder de controlar a maxia, e entender neles os signos de vida e de morte (...) Conforme a estas crenzas, os contos maravillosos presentan unhas bruxas con poder sobre os animais para envialos de axudantes do heroe ou para poñerlle atrancos na súa aventura. Adoitan estar caracterizadas como mulleres vellas e feas, e non se dan referencias da súa vida sexual.

Nos contos de transmisión oral galega, a bruxa, tamén chamada meiga¹⁰, preséntase facendo ben ou mal e conta con poderes, grazas a herdanza, sinal de nacemento ou pauto co demo. Para chegar a ser bruxa, debe ser sétima ou novena filla da mesma nai e non ter defecto físico nin ser amadriñada co nome de María pola irmá máis vella; herdar doutra bruxa a vasoira máxica ou o cacharro onde gardan o cacho; saber de memoria oracións como o noso pai das bruxas; ou facer directamente pauto co Demo. Pode transformarse en curuxa, gato, araña, abellón, burra, cabalo, mosca raxada e luciña (CUBA, REIGOSA, MIRANDA 1999: 57).

Na imaxinación colectiva occidental, tense configurado nun estereotipo¹¹, que se representa como vella, fea e con verrugas na face, ademais de vivir en sitios lonxe dos humanos (como casas no bosque), ir vestida con sombreiro de pico e un vestido de cor negra e acompañarse dun gato e unha vasoira coa que poder voar, elemento que se desmitifica na literatura dirixida á infancia “al recurrir a modernas escobas con transmisión y encendido automático, aspiradoras, etc.” (VALRIU 2007: 83). Son personaxes que, xunto a princesas, an-

¹⁰ Este termo inclúe as actuais Bruxas e as Sabias, Vedoras, Curandeiras etc. (CUBA, REIGOSA, MIRANDA 1999: 162).

¹¹ Nikolajeva (2014: 201) entende o estereotipo literario como “un personaje que tiene una sola característica amplificada hasta casi la caricatura”.

ciás, xigantas, fadas, nais e madrastas “són creats com a figures, no pas com a personatges amb personalitat singularitzada, específica i única” (TEMPORAL 2014: 159).

Esta personaxe, que sufriu un marcado proceso de demonización durante a Idade Media, nas súas orixes estaba relacionada coas deusas paleolíticas protectoras e favorecedoras da fecundidade e vinculada á natureza, representándose como benefactora e conselleira, mais tamén como maléfica. Xunto coas fadas, posuídas tamén de poderes sobrenaturais, constitúen dous arquetipos da figura da “maga”, da que PROPP (1974) distingue tres tipos: “maga-doante”, “maga raptora” e “maga guerreira”. Esta polarización pervive até a actualidade: as fadas representando a beleza e bondade no papel de doantes e auxiliares; e as bruxas, a fealdade e maldade, como agresoras. Esta visión negativa é a que se trasladou á literatura infantil, quedando reducida a “una simple categoría moral que la filosofía cristiana define como “mal” (...) En la casi totalidad de los cuentos, la bruja es la encarnación física y moral de las fuerzas malignas” (CERDÁ 1978: 132).

Mais, na Literatura Infantil e Xuvenil, a bruxa diversificouse en tres modelos básicos: a estandarizada, a humanizada psicolóxicamente e a desmitificada por medio da comicidade, que prefire practicar a bondade (VALRIU 1998 e 2007), presentándose de formas variadas, relacionadas con problemas ecolóxicos, até as máis innovadoras con aparencia de nena que aspira a ser bruxa, pero sen aceptar a maldade (FERNÁNDEZ HERRERO 1997). Configuran un abano moi amplo no que “conviven aquelas que mantienen rasgos físicos, función y hábitat tradicionales, sobre todo en obras infantiles, con otras desmitificadas y subvertidas de aparencia normal y que presentan riqueza de matices, un comportamiento humanizado, profundidad psicológica e incluso representan el bien, en obras juveniles” (FERREIRA 2017: 54).

A Literatura Infantil contemporánea escapou deste personaxe nas décadas dos sesenta e setenta do século XX, mais a partir das décadas dos oitenta e noventa a súa aparición é moi salientable con multiplicidade de puntos de vista e riqueza de matices (VALRIU 2007). Como apunta ALMODÓVAR (1989),

los libros infantiles se pueblan de pronto de brujas guapas, monstruos generosos, hechiceras benignas y un sinfín de personajes diminutos que pululan en atroz mescolanza por páginas impresas y vídeos de televisión. Ya sé que en el fondo subsiste un marcado esquematismo de ‘eterna guerra del bien contra el mal’, pero el propósito moralizante se ha ido diluyendo hasta quedar en mero pretexto. (p. 9)

2. A BRUXA NA LIX GALEGA

Tendo en conta estas cuestións, analizamos a nivel textual a figura da bruxa, reparando na súa caracterización nas distintas obras de Literatura Infantil e Xuvenil publicadas ao longo do século XXI, nas que se realizan distintas

reescrituras (referencial ou instrumental, ideolóxica, lúdica e humanizadora) (VALRIU 2010).

2.1. Reescrituras instrumentais

A maioría destas reescrituras, que se manteñen fieis á tradición, publícanse en coleccións específicas dirixidas á primeira infancia en formato libro ilustrado e/ou, sobre todo, álbum ilustrado que ofrece unha reescritura referencial no texto narrativo e unha lúdica nas ilustracións (FERREIRA 2017). A bruxa, co rol de benefactora ou malévola, aparece na colección “Cabalo buligán” de Edicións Xerais de Galicia, creada en 1998, polos escritores Xosé Miranda, Antonio Reigosa e Xoán Ramiro Cuba, en “As dúas nenas e as tres boas señoras” en *Contos de maxia II* (Xerais, 2000), no que tres velliñas premian con felicidade a unha nena modélica e castigan a outra envexosa; na versión galega do coñecido conto de “Rapunzel” co título de “Apio”, en *Contos fantásticos, II* (2001), e “Os chepudos e as bruxas”, en *Contos fantásticos, I* (Xerais, 2001), a historia dun pobre chepudo que axuda ás bruxas a facer o reparto dos días do ano con ilustracións de Marta Riera.

Na colección “Os contos do trasno Comodín” de Kalandraka Editora foron tres as adaptacións ou versións de contos en formato álbum cun papel importante da bruxa maléfica: *Rapunzel* (2001) e *A casiña de chocolate* (2008), dos irmáns Grimm, con achegas plásticas de Antonio Caíña e Pablo Auladell, próxima ao surrealismo, que renovan estes clásicos cunha interpretación visual desde a ollada da contemporaneidade.

Seguindo esta tendencia, outras editoriais dedicaron tamén coleccións ao álbum ilustrado, como Edicións do Cumio que creou en 2001 a colección “Contamoconto” onde publicou as versións galegas realizadas por Cruz López de *A bela adormecida* e *A casiña de chocolate* con ilustracións a toda páxina e en cor de Carlos Busquets, que se acompañan dunha casete coa narración oral dos contos coa voz de coñecidos actores galegos. Tamén Edicións Xerais de Galicia na súa colección “Sopa de contos” ofreceu renovadas e coidadas edicións de contos dos Grimm, como *A Bela Dormente* (2003, ilustr. Ana Juan), que cae nun profundo e longo soño pola maldición dunha bruxa.

Pola súa parte, na colección “O” de OQO Editora, tamén se publicaron versións de *Rapunzel* (2011, adapt. e ilustr. Iratxe López de Munáin) e *Hansel e Gretel* (2014, adapt. Tina Meroto e ilustr. Iratxe López de Munáin), este último acompáñase dun CD cunha selección instrumental de distintos fragmentos da ópera de *Hansel e Gretel*, composta en 1891 e 1892 por Engelbert Humperdinck, gravada pola Orquestra Filharmónica Cidade de Pontevedra. As ilustracións de Iratxe López de Munáin, na primeira delas, sitúan a historia clásica nunha época actual; e, na segunda, combina a técnica do *gouache*, que chega planos de cor uniformes, cos lapis de cores, alternando cores para recrear dous ambientes distintos: azuis, grises e amarelos para o bosque e morados,

vermellos e rosas para a bruxa.

Ademais outras bruxas malvadas caníbales aparecen nos álbums: *A bruxa regañadentes* (2005), a partir dun conto turco-ruso, realizado por Tina Mero-to, no que se relata o que lle aconteceu a tres irmáns ao adentrarse no bosque, onde habita unha malvada bruxa con dentes de ferro; que se representa cos seus atributos tradicionais. A atmosfera temerosa reproducése nas ilustracións de Maurizio A. C. Quarello, quen escolle gama dos negros e grises, e salienta a expresividade dos personaxes e dos obxectos “que presentan una estética gótica muy en sintonía con la temática de la historia” (FERREIRA 2012: 50). *Bóla de Manteiga* (2006), adaptación dun conto noruegués de Ana Presunto, nome literario de Marisa Núñez, é a historia dun neno gordo quen engana e se burla dunha bruxa astuta e teimosa. As ilustracións tremendistas, a base de pintura con tonalidades cálidas e frías, de Iván Suárez esaxeran as proporcións e a xestualidade dos personaxes, rozando a caricatura, con contraste xeométrico na cara dos protagonistas, para marcar o cómico e o absurdo, xogando con ángulos xirados, picados e contrapicados.

Por último, Paula Carballeira adapta o conto ruso *A cabana de Babaiajá* (Xunta de Galicia, 2006) habitado pola bruxa Babaiajá¹², unha vella osuda con dentes de aceiro comenenos, que é derrotada pola nena valente Natasha. Editorial Galaxia na súa colección “Árbore. Audiocontos”, creada en 2009, tamén publicou as súas adaptacións de *Branca de Neve e os sete ananos* (2009, ilust. Ánxeles Ferrer) e *A casiña de chocolate* (2011, ilust. Antonio Seijas), acompañadas dun CD para escoitar o conto.

Polo tanto, non son moitas as historias da transmisión oral co personaxe da bruxa e as que se recuperan maiormente son adaptacións e versións dos contos coñecidos dos Grimm, nos que se ofrece a imaxe da bruxa estandarizada, caracterizada como malvada, vella e incluso con intencións caníbales, mantendo os trazos máis crueis do estereotipo.

2.2 Reescrituras lúdicas, humanizadoras e ideolóxicas

A través da Literatura Infantil e Xuvenil, pódese comprobar que, debido aos cambios sociais, tamén os arquetipos femininos se van adaptando á nova realidade, mediante modificacións e deconstrucións¹³ de distinto tipo, en canto

¹² Personaxe recorrente na literatura de transmisión oral rusa, recollido polo folclorista ruso Aleksandr Nikoláyevich Afanásiev que se presenta como unha vella, osuda e enrugada co nariz azul e dentes de aceiro, cos que é capaz de romper ósos e desgarrar a carne. Ten unha perna de óso e outra normal, que veñen representar o mundo dos mortos e dos vivos, respectivamente. É un personaxe perverso e cruel que come persoas, xeralmente nenos, que voa nunha ola e rema cunha vasoira prateada. Caracterízase por vivir no bosque nunha cabana con dúas enormes patas de galiña coa que se despraza por toda Rusia.

¹³ Segundo Derrida (1990) o sentido deste procedemento é amosar que as cousas non teñen significados definitivos, nin unha forma determinada ou determinable ou única, e que sempre exceden as fronteiras que ocupan. Cada texto é unha invitación ao diálogo infinito.

á súa caracterización, pero tamén en canto á función que realizan dentro da trama, invertendo os seus papeis tradicionais (FERREIRA 2016 e 2020). Estes cambios, que sofren sobre todo princesas, fadas e bruxas, serven para reflexionar sobre os tópicos que se transmiten, como sinala Martínez (2017), quen advirte dunha evolución e cambio na proxección da imaxe feminina na Literatura Infantil e Xuvenil do século XXI.

Fronte ás poucas achegas de reescrituras instrumentais con bruxas tradicionais, este personaxe é do máis produtivo nos outros tipos de reescrituras (lúdicas, humanizadoras e ideolóxicas) e dá moito xogo á imaxinación do escritor, por medio de distintas técnicas creativas. O século estréase cunha reescritura lúdica que ofrece unha bruxa desmitificada por vía da comicidade e do humor, *Matapitos.com* (2000), de Gloria Sánchez, quen subverte este personaxe no aspecto físico (viste de Adolfo Domínguez e fixo a cirurxía estética) e moderniza a contorna co uso de Internet e as novas tecnoloxías, como complementan as ilustracións de Fran Jaraba. Mais mantén o seu rol asignado de agresor, as súas características morais, a súa sapiencia para facer pócemas e o seu hábitat natural na fraga, pois é o “derradeiro membro dunha antiga caste de meigas chuchonas, personaxes malévolos que vampirizan a enerxía vital dos nenos (...) durante a noite chúchanlles por unha orella ou polas ventás do nariz, a alegría, a fantasía, a vitalidade preciosa” (pp. 11-12).

Coa técnica do pastiche, facendo uso da parodia e do humor, enlaza no argumento motivos de contos orais moi coñecidos polo lectorado infantil, como o espello (pantalla do ordenador), fórmulas de esconxuros e feitizos de “Bran-caneves”; a perda do zapato da “Cinsenta”; o bico de amor liberador do meigallo para espertar a princesa de “A bela adormecida” e “Bran-caneves”; o motivo de abrir a panza para rescatar a nenez e da patiaña por debaixo da porta de “Os sete cabritiños”, as migas para marcar o camiño de “Polgariño”, a casa de chocolate e o engorde dos nenos de “Hansel e Gretel” (FERREIRA 2011 e 2016). A bruxa protagonista, Marta Matapitos, configúrase como unha maligna e perversa Meiga Chuchona¹⁴ que se disfrazada de directora dun centro de ensino de Infantil para sacarlle a enerxía vital do alumnado, mais que será vencida pola intervención do conserxe Moncho e da profesora Casilda, reinterpretando o heroe clásico e a princesa. Polo tanto, é unha obra moi innovadora en canto ao estilo, uso do humor, xocosa transgresión dos contos e a linguaxe expresiva e chea de ocorrencias (FERNÁNDEZ 2001: 52). Esta obra permite desenvolver a competencia intertextual, pois como indica Gracián (2007) foxe do tradicionalismo, producíndose un encontro

e ao mesmo tempo un desencontro coa máis pura tradición contística clásica, nun permanente xogo de deconstrución e intertextualidade que engade unha nova versión ás xa canonizadas, o que lle concede ao seu discurso un abano

¹⁴ É dicir, “meiga nocturna que entra nas casas para zugar o sangue dos nenos ou dos maiores” (Cuba, Reigosa e Miranda, 1999, p. 162).

de posibilidades lectoras moito máis amplo, pois (...) resulta un xogo tentador recoñecer o hipotexto do que parte para entender en toda a súa dimensión o xogo de transgresión do modelo subvertido. (p. 29)

A bruxa con densidade psicolóxica é a escollida por Xosé Miranda no relato humanizador *Feitizo* (Xerais, 2001), onde se narra a difícil situación familiar dunha nai bruxa, Xoana, e a súa filla adolescente Marta, quen en pleno proceso de madureza rexeita os seus poderes e escolle ter unha vida consonte á das adolescentes humanas. Ao contrario que a obra anterior, a familia de bruxas está totalmente socializada na súa comunidade, habitan nunha casa limpa e ordenada, onde hai cabida para a súa vasoira máxica e os demachiños e sapoconchos melómanos, auxiliares da bruxa. Incluso van a misa os domingos, dan esmola e pertencen a Mans Unidas, accións que non están rifadas coa súa esencia, aínda que tamén asiste os sábados ao Aquelarre, como é preceptivo na súa condición natural de bruxa. A nivel físico, Xoana rompe coas características físicas do estereotipo tradicional, ao describirse textualmente como “elegante, esvelta, cunha cara linda e unha longa melena loura, leva eses traxes cinguidos, que deixan ver as coxas delicadas, redondiñas e prolongadas” (p. 12), “moi guapa, alta, con grandes ollos, negros e brillantísimos, e sen unha enrugada” (p. 16), preocupada pola estética, mais sempre viste de negro. Malia que sabe botar o “mal de ollo” e preparar filtros de namorar, non é quen de romper o amor de Marta e Ricardo. Polo tanto, Marta pertence ao tipo de bruxa humanizada, pois ao longo da trama evoluciona a nivel psicolóxico. Tamén hai que sinalar o tratamento que se fai do accesorio máxico, a vasoira voadora, que co recurso do humor se compara con calquera medio de transporte actual e se describe a aprendizaxe da súa condución, con situacións moi cómicas “ora están as bruxas coa cabeza para abaixo, ora coas pernas cara arriba e as saias tapándolles as caras, ora do dereito, ora do revés” (p. 51). É representativo a escolla da estética gótica do ilustrador Fernando Ruibal Piai para representar a protagonista adolescente, remarcando a expresividade.

Xerardo Quintiá transgrede tópicos, mediante o humor, a descontextualización e a caricatura, na reescritura humanizada e lúdica para preadolescentes *A verdadeira historia do burro Feldespato* (Galaxia, 2002), que desenvolve a historia de amor do burro Feldespato e a meiga Marica Pendella, durmida igual que a Bela Adormecida por un meigallo mal feito na vila de Setelúas, que se complementa coas ilustracións de Andrea López. Xógase, polo tanto, co personaxe agresor que muda ao rol de “princesa pasiva”, co “heroe” tamén pasivo, materializado nun animal humanizado, o burro, que agarda que esperte, pasados cen anos; coa simboloxía do número sete, co motivo do feitizo, co final...

É esta unha historia de amor imposible em que se faz uma desconstrução das personagens clássicas da literatura infantil, subvertendo os papéis tradicionais que lhes são atribuídos e, mesmo, alterando o aspecto que deles se espera. Assim, verificamos que Marica Pendella é na realidade um derivado da ‘Bela Adormecida’, posto que, vítima da sua torpeza na arte dos feitiços, padece de

um sono do qual só sai cada cem anos, mas não graças ao beijo de un príncipe, antes pelos efectos da aguardente que lle traz o seu primo, o Nigro Mante. (MOCIÑO 2003: 32)

Tamén para o lectorado a partir de 8 anos, Antonio Yáñez Casal escribe o relato lúdico *Don Cosme e o telegrama amarelo* (CASALS, 2004), finalista do Premio Raíña Lupa 2000. Narra con humor o sucedido na tranquila vila de Vilalonga cando don Cosme, o alcalde, recibe un telegrama anónimo cun estraño meigallo que provoca que toda a vila fale do revés. De aí, sucédense diferentes ideas divertidas ou disparatadas para solucionar o problema, até que o alcalde tenta neutralizar o meigallo coa axuda dunha bruxa cun “vestido negro, cun sombreiro enorme e cunhas longas guedellas” (p. 54) e unha risiña de hiena, mais que resulta ser unha bruxa moderna, que gusta de inventar na preparación dos beberaxes, realizados con ingredientes tradicionais (ollos de sapo, patas de rá, pelos de cabalo, plumas de curuxa, picos de corvo...) esconxuros cheos de humor e ironía; e que cando exerce de alcaldesa preséntase cun “fermoso vestido azul cun cinto branco e botóns tamén a xogo. Pero o que non deixara fora o seu alto sombreiro nin tampouco cortara as súas longas guedellas” (p. 64).

Nese mesmo ano Xesús Manuel Marcos gaña o Premio Merlín 2004 coa novela de fantasía épica dirixida á mocidade *O brindo de ouro. I. A chamada do Brindo* (Xerais, 2004), que entrou a formar parte da listaxe The Withe Ravens en 2005, na que se narra a loita por liberarse do poder de Seara, a Bruxa dos Broncedos, que cos seus poderes e maleficio sometera diferentes tribos. Protagonizada por Selmo, fillo do gardián do Brindo de Ouro da tribo dos arxinas, quen se acompaña de Toimil, un guerreiro alobri, e Oulego, un sabio bardo, atópanse con Xida de Mogoche, unha anciá sabia quen lles explica a maldición do Brindo. Trátase dunha reescritura ideolóxica en forma de viaxe iniciática, na que salienta a acción trepidante, a recuperación da toponimia da Serra do Caurrel e o mundo creado con influencia de J. R. Tolkien, Lovecraft e Michael Ende, ademais da importancia da maxia, a recreación da paisaxe e a riqueza da lingua empregada (ROIG 2008: 116). Esta obra e a súa continuación, *O Brindo de ouro II. A táboa da hospitalidade* (2009) conforman “unha proposta de narrativa fantástica na que dedica especial atención á creación dun universo mítico-lendario que remite cara a múltiples elementos de carácter identitario para poñer de relevo valores como a amizade, a afouteza e unha profunda reflexión sobre a ambición dos homes” (MOCIÑO 2015: 342).

Cun narrador omnisciente en terceira persoa, Concha Blanco ofrece a reescritura lúdica e humanizadora para lectorado autónomo a partir de 8 anos *A bruxiña da sorte* (Alfaguara/Obradoiro, 2005), na que este personaxe, tras unha serie de probas, conseguirá, coa virtude da bondade e tenrura, que se cumpran os desexos de distintos obxectos dunha tenda de agasallos, que se representan con expresividade nas ilustracións figurativas de Xosé Cobas quen mestura lapis e témpera.

No ano 2007 publícase a reescritura lúdica para adolescentes *Unha bruxa ben rara* (SM), de Carlos Mosteiro, que recibira o Premio O Barco de Vapor 2006. Nesta ocasión unha banda de rapaces corren unha serie de aventuras para salvar a Raruxa, unha bruxa desterrada á fraga de Benlaces polas Valedoras dos Bos Costumes Meigos. Desmitificada por vía do humor, é “diferente ao arquetipo, caracterizada con debilidades e torpezas [...] O autor presenta a bruxa dende unha óptica irónica, por medio da parodia, como ser falto de capacidade de adaptación e pouco competente no seu oficio” (FERREIRA 2011: 43). Raruxa de pequena caera nun filtro de namorar e perdera sos seus poderes, ademais de conducir mal a vasoira e ser boa e fermosa. Grazas ao recurso epistolar do xogo metatextual, o lector coñece o destino que lle agarda polas cartas da nai Felicidade Ben Rara ao autor.

José Mondelo publica un volume de contos co título *O informe do empregado Mendes* (Baía, 2009) no que ofrece unha reescritura humanizadora en “Historia da bruxa e do mozo soñador”, a historia de amor dun mozo e unha bruxa quen, por medo ao que pense a xente, o somete a unhas probas que o levan á morte. Xosé A. Neira Cruz continúa a historia de *Violeta non é violeta* (2009) coa reescritura lúdica infantil *O medo de Mo* (Macmillan Iberia, 2010), dándolle protagonismo á diminuta bruxa Mo que non é quen de asustar a ninguén e teme aos nenos e sofre horribéis pesadelos. Grazas á súa amiga Violeta, aprende que a mellor menciña contra o medo é a amizade.

O dúo de humoristas gráficos, coñecidos como Pinto&Chinto, conformado por David Pintor e Carlos López, reescriben en *Contos para nenos que dormen deseguida* (Kalandraka, 2010) distintos contos e motivos moi coñecidos da narrativa oral co humor e comicidade que caracterizan a súa produción. Trátase de vinte e oito microcontos nos que aparecen personaxes subvertidos do imaxinario infantil dos contos da transmisión oral. Así en “A bruxa e o leñador”, unha bruxa moi fea, namorada do leñador, elabora unha apócema de namorar, que non dá resultado, até que lle prepara no seu caldeiro de latón un bo guiso. Na ilustración, a protagonista represéntase cos atributos tradicionais: sombreiro de pico, vasoira, nariz e uñas afiadas e vestido longo remendado.

Para o lectorado mozo María Solar publica *As meigas de Lupa* (Xerais, 2012), unha novela de aventuras e misterio na que os curmáns María, Martiño e Pablo descubren, durante as vacacións na casa da súa avoa Berta, que se vai celebrar un congreso de meigas. Por medio de distintos *flashbacks*, coñécese un segredo que se relaciona con acontecementos acaecidos no século I nos castros e coa lenda da Raíña Lupa e do desembarco dos restos do apóstolo Santiago en Galicia. Unha novela que recupera mitos e lendas procedentes da tradición oral, baixo o motivo da loita entre o Ben e o Mal, e que emprega o ritmo cinematográfico e a alternancia temporal (REQUEIXO 2012).

Logo, até mediada a segunda década, non se volve publicar unha reescritura cunha bruxa como protagonista. Trátase de *Viaxe a Dragonia* (Edebé-Roderia, 2015), de Xan López Domínguez, unha ollada lúdica e humanizadora

dos personaxes do dragón Bambalum, quen debe vivir distintas aventuras para chegar ao país de Dragonia e recibe a axuda da bruxa Herminia. Esta visión positiva e humorística, próxima ao surrealismo, tamén se ofrece en *Quen dá a quenda?* (Xerais, 2016), de Héctor Cajaraville, no que a meiga Divina Sandamil Penas ofrece axuda con apócemas e beberaxes aos seus pacientes, unha serie de personaxes humanos (xeneral, neno, xemelgos...), animais (porco, formiga, bolboreta, sapo...) e inanimados (laranxeira, nube, fervenza, ordenador, dicionario, mesa, baralla, barco...), que logo deben realizar unha boa acción para o ben común e a convivencia pacífica. Ao igual que *Bruxa e familia* (Obra- doiro/Santillana, 2017), de Paula Carballeira, relato que promove o altruísmo, a sensibilidade artística, a igualdade e o respecto polo medio, a través da protagonista, unha bruxa amable, sensible e intelixente que fai o ben, para demostrarlle á veciñanza temerosa que as bruxas non son malvadas.

Xa para un lectorado mozo Andrea Barreira escribe a novela de trasfondo histórico *Palabra de bruxa* (Galaxia, 2018), onde mostra o mundo dos aqellarres e o papel das bruxas na Idade Media que, en virtude dos seus coñecementos axudan as persoas, e as actuacións da Inquisición, que demoniza a sabedoría, liberdade e afouteza das mulleres da casa das Xanas. Pola súa parte, Jacobo Paz Limia no álbum *A meiga chuchona* (Baía, 2018), ilustrado por Xosé Tomás, achega con humor esta figura mitolóxica á infancia.

2.3. A tradución

Canto á tradución, obsérvase que no que vai de século téñense transvasado ao galego obras consideradas clásicos da Literatura Infantil e Xuvenil universal que son referentes das reescrituras deste personaxe, como é o caso da novela fantástica *As bruxas* (Xerais, 2003), de Roal Dalh (Gales, 1916-1990), publicada orixinalmente en 1975 e traducida xa ao galego en 1989 na colección “Xabarín”. Trátase dunha divertida historia, chea de anécdotas cómicas, na que o neno protagonista se enfrenta a Asociación de Bruxas de Inglaterra para acabar con elas, coa axuda da súa avoa. Faise unha crítica cara as persoas que ocultan as súas actividades ilícitas en aparencia benéficas. Ou de *Pequena bruxa* (*Stregghetta mia, Einaudi*, 1988) (Kalandraka, 2003), de Bianca Pitzorno, unha divertida novela, chea de referencias ao mundo teatral, alusións meta-literarias e xogos tipográficos, na que Asdrúbal Tirinnanzi para poder cobrar a herdanza do seu millonario tío Sempronio debe casar cunha bruxa nun ano. O comportamento dos personaxes, as roupas, a maxia, os equívocos etc. convértena nun surrealista e divertidísimo xogo literario.

Tamén se publicaron obras de autores actuais do panorama español, como os álbums:

- *A bruxa tola* (Xerais, 2004), de Josep Gregori, unha reescritura humanizadora sobre a bruxa Piruxa, que se ergue de mal humor e quere amargarlle o día coas súas falcatruadas a unha nena, mais ao vela abrándala

selle o corazón e decae da súas intencións. Nas ilustracións de Avi rómpese coa imaxe de bruxa malvada e nariz puntiaguda, aínda que se conservan elementos como o sombreiro e a vasoira voadora.

- *A bruxa do dente* (Everest, 2005), de Marta Rivera Ferner, é un álbum rimado que conta a historia dunha malvada bruxa que lle rouba a vasoira Alada ao bo mago Nelo da Ermida e como os animais do bosque a recuperan para que a harmonía reine de novo no seu contorno.
- *A bruxa desdentada* (Xerais, 2005), de Joles Sennell, é un álbum sobre a bruxa Perella, quen perde os dentes ao darse un golpe contra o chan xogando coa vasoira e coa fame pegaba constantes e fortes berros, polo que a expulsan do país e coñece unha fada “melosa” coa monta unha confitaría. Remata poñendo unha dentadura postiza.
- No relato *A bruxa que comía as palabras bonitas* (Baía, 2006), Antonio Rodríguez Almodóvar conta as burlas que recibe Alberte na escola.
- *A bruxa enrabecheda* (Baía, 2006), de Joles Sennell, recrea a liorta entre dúas bruxas, Damedá e Estragadora, por culpa da receita da Beberaxe Verde, que fai medrar o nariz e as orellas á xente, até que acordan facer a receita xuntas. As ilustracións figurativas con recursos visuais do cómic de José Rubio Malagón mostran as bruxas cos tópicos que as caracterizan: nariz afiada, verrugas, queixos prominentes, desdentadas, pel de cor verde, sen peitear, sombreiro en pico e roupa negra, aínda que cunha aparencia simpática.
- *As dúas meigas* (Círculo latino, 2006), de Andrés J. P. Páez, a historia de dúas meigas xemelgas, Pilar e Manuela, que vivían nun castelo co seu gato negro Bepho. Pilar era unha meiga boa que xogaba cos nenos, facía pasteis de chocolate e todos a querían moito, mentres que Manuela era unha berrona e metía moito medo, pois cando os nenos ían visitar a Pilar ela transformábaos en sapos. Para arranxar esta situación, fixeron unha gran festa á que invitaron a todos os nenos e a partir da cal Manuela quedou moi contenta, ao ver que recuperara o seu cariño. Este relato bilingüe (galego-inglés) conta coas ilustracións figurativas de Max Aguirre que xoga coas cores escuras para describir o tenebroso e cores alegres para remarcar un remate feliz.
- *A vasoira da bruxa* (Edicións do Carballo de Casa da Rocha, 2010), de Teresa Duran, reflicte a capacidade de resolver problemas usando imaxinación, enxeño e cousas sinxelas. Cóntase en terceira persoa como a bruxa Cacapodrida non pode voar porque ten problemas coa súa vasoira. Nas ilustracións figurativas de Teresa Martí a bruxa ten un deseño xeométrico conformado con planos de distintas cores.

- *A bruxa* (Baía, 2010), de Enric Lluch, está dentro dunha colección destinada a mostrar criaturas e monstros do imaxinario infantil relacionados co medo para desdramatizar, con humor e ironía, o papel destes personaxes. Este volume ten como protagonista a bruxa Maruxa, que quere facer vida normal porque todos escapan dela e derrete a casa de chocolate de Hansel e Gretel, ao querer asar a comida.
- *A princesa das bruxas* (Linteo, 2010) é álbum de An Leysen protagonizado por Tanneke, unha bruxa con roupa, pelo e sombreiro de bruxa que fai feitizos, pocións máxicas e voa cunha vasoira. Mais Tanneke soña con carrozas douradas, castelos no aire, vestidos de festa e príncipes con coroa. As ilustracións amosan unha bruxiña amable, de aspecto simpático.
- Por último, a versión *Branca-neves e os 77 ananiños* (Xerais, 2017), de Davide Cali na que a protagonista, farta do traballo que leva convivir cos ananos, opta por pedirlle á vella bruxa, á parte da mazá que esta lle ofrece, para poder descansar de tanto trafego.

Para o lectorado preadolescente reedítase o relato *Ra por un día* (Rodeira, 2005), de M^a Teresa Aretzaga, xa publicado en galego en 1997, no que o príncipe Rainer, canso das obrigas do protocolo, decide ir consultar á bruxa, quen lle concede un feitizo co que poderá ser ra ou príncipe sempre que el o desexe. *Ensalada de bruxas* (Galaxia, 2009), de Rosa Serrano xoga con estes personaxes mediante a contextualización na modernidade ao relatar unha reunión de bruxas en Benidorm. Son divertidas, simpáticas e inofensivas, como o indican os seus nomes. Mentres Lucebruxa, Verrugilda, Honoriscausa, Errol-dina son bruxas tradicionais, ás que non lles gustan as innovacións tecnológicas; Velodrina, Verrugugú, Silvia Castelo ou Meteorito, Nubita de Prata e Cristiandorina adoran a velocidade, a beleza, son expertas en paisaxismo, técnicas atmosféricas ou deseñadoras.

Pensando nun lectorado mozo, tradúcese a colección “A guerra das Bruxas”, composta por *O clan da loba* (Rodeira, 2008), *O deserto de xeo* (Edebé-Rodeira, 2009) e *A maldición de Odi* (Edebé-Rodeira, 2009), de Maite Carranza. Unha triloxía fantástica na que se relatan as peripecias de Anaíd, unha adolescente que pertence a unha familia de bruxas, as Omar, que é a elixida para loitar contra o clan das sanguinarias Odish e salvar o seu clan da destrución. Na segunda entrega, coñécese a historia de Selena e a súa filla Anaíd dende o día do quince aniversario desta última, cando desde os Pirineos deben facer o camiño de Om, o camiño dos mortos, para rematar cos malos augurios e coa malvada deusa Baalat. Nesa viaxe Selena relata a historia da súa rebeldía e a lenda negra formada ao redor dela. A terceira entrega desenvolve a historia das Omar e as Odish, dous clans de bruxas enfrontadas, unidas pola elixida Anaíd, pois é de nai Omar e de pai Odish. Finalmente, as bruxas Odish deixan

de ser inmortal e acceden ao mundo dos mortos sen ter lugar ningún enfrontamento. Tamén a novela *Fedorenta, unha meiga porcallenta* (Biblos Clube de Lectores, 2006), de Kaye Umansky, que narra as peripecias da meiga Fedorenta, desde o momento no que queda sen casa e acode á da súa amiga Serpequenlla, quen a acolle temporalmente, até que celebran unha gran festa con motivo do aniversario da Meiga-avoa, Caprichocha. A súa actitude acomodaticia e a falta de iniciativa provoca distanciamento, aínda que sempre acaban por reconciliarse.

3. CONCLUSIÓNS

A bruxa, como se puido observar, ofrece un abano amplo de representacións, dende as que manteñen trazos físicos, función e hábitat dos contos da transmisión oral, sobre todo en contos e álbums infantís, até as máis desmitificadas e subvertidas en canto aparencia física e que ofrecen riqueza de matices, comportamento humanizado e profundidade psicolóxica, nas obras xuvenís (FERREIRA 2017). Na literatura infantil salientan as reescrituras que en formato álbum recuperan contos maravillosos con este personaxe, mediante versións, adaptacións ou traducións nas que se realiza unha reescritura referencial ou instrumental da narrativa textual, que mantén o contido e estrutura do hipotexto con pequenas modificacións, como a simplificación (feitos, accións, personaxes, escenas...), o cambio da descrición de personaxes e accións por imaxes e a concisión e simplificación da linguaxe (FERREIRA 2015); e unha reescritura lúdica na narrativa visual, mediante a representación de escenas e personaxes, a modernización da contorna, o uso de diferentes técnicas artísticas (fotomontaxe, colaxe, debuxo...) e a adaptación de actantes e funcións ao marco social, producíndose así unha (re)actualización do texto e unha apropiación por parte do ilustrador (FERREIRA 2018).

No caso da Literatura Xuvenil, a preferencia é cara a reescrituras sobre todo lúdicas e humanizadoras, que rompen, transgreden, subverten este personaxe pola vía da comicidade, parodia, caricatura e o humor, cambiando o rol, a aparencia física e as calidades morais, situándoas nunha contorna moderna e mostrando a súa ineptitude á hora de empregar os seus poderes máxicos. Noutras ofrécese bruxas adolescentes, totalmente integradas na comunidade, que renegan da súa condición bruxeril. En contadas ocasións, se bota man da personaxe real histórica, como o caso das novelas xuvenís *Palabra de bruxa* e *As meigas de Lupa*; ou a mítica das series fantásticas “O Brindo de Ouro” e “A guerra das Bruxas”.

Por tanto, a representación da bruxa na Literatura Infantil e Xuvenil galega ten evolucionado favorablemente cara a coeducación e o respecto pola diversidade, pois son personaxes que se diversifican “en multiplicidade de representacións visuais e textuais con maior profundidade psicolóxica [...] a prol dunha

literatura a favor das nenas”. (FERREIRA 2020: 105). Estes personaxes teñen adquirido moito protagonismo, pois

“los mensajes que ahora transmiten los cuentos se valen de las brujas, que ahora son personajes cercanos y afables, para llegar a las niñas y niños; empoderándolos, en última instancia, para transformar el mundo” (FERNÁNDEZ 2015: 48).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERDÁ, H. (1978). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid, Akal.
- COLOMER, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57, 7-24.
- CUBA, X. R., Reigosa, A. e Miranda, X. (1999). *Diccionario dos seres míticos galegos*. Vigo, Edición Xerais de Galicia.
- DERRIDA, J. et al. (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ, B. (2015). Esas otras mujeres: las brujas en la literatura infantil. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 19 (1), 37-50. doi: 10.5216/lep.v19i1.39885
- FERNÁNDEZ, M.^a J. (2001). Matapitos.com. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 134, 52.
- FERREIRA, C. (2011). O ‘uso lúdico’ dos contos de transmisión oral na Literatura Infantil e Xuvenil Galega do século XXI. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 21-22, 38-44.
- FERREIRA, C. (2012). La reescritura de brujas y princesas en la Literatura Infantil y Juvenil gallega del siglo XXI. *AILIJ*, 10, 47-56. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2017/06/2012.pdf>
- FERREIRA, C. (2015). Las reescrituras de los cuentos maravillosos en la Literatura Infantil y Juvenil gallega. En C. Cañamares, A. L. Luján e C. Sánchez (coords.), *Odres nuevos: retos y futuro de la Literatura Popular Infantil* (pp. 307-320). Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Estudios, n.º 148.
- FERREIRA, C. (2016). *As reescrituras dos contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil galega*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Tese de doutoramento, col. Área de Artes e Humanidades. <http://hdl.handle.net/10347/13866>
- FERREIRA, C. (2017). El personaje en el cuento maravilloso: la subversión de arquetipos femeninos de brujas, princesas y hadas. *AILIJ*, 15, 41-56. Recuperado de <http://anilij.uvigo.es/wp-content/uploads/2018/05/AILIJ-2017.pdf>
- FERREIRA, C. (2018). Traballando intertextualidades a partir de versións, adaptacións e reescrituras de contos dos irmáns Grimm. En M. Fernández-Vázquez (coord.). *De letras e de imaxes nas aulas de Primaria* (pp.

- 51-73). A Coruña/Santiago de Compostela, Hércules de Ediciones/Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- FERREIRA, C. (2019). As reescrituras dos contos da transmisión oral no álbum infantil en galego. En S. Álvarez, M. Ferreira e M. Neira (coords.). *Literatura Infantil y Juvenil y valores educativos* (pp. 101-124). Madrid, CEU Ediciones.
- FERREIRA, C. (2020). O rol da muller dende a narrativa oral ás reescrituras. Unha proposta de constelación de Literatura Infantil e Xuvenil galega para a coeducación. En E. AGRELO e C. FERREIRA (coords.). *Educación en feminino. María Victoria Moreno e Nosoutras. Ensino e literatura: Un camiño de ida e volta* (pp. 85-109). A Coruña/Santiago de Compostela, Hércules de Ediciones/Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- GRACIÁN, Á. (2007). A literatura dentro da literatura. Algunhas notas sobre as características semántico-formais da obra de Gloria Sánchez. *Anuario Grial de Estudos Literarios Galegos* 2006, 28-37.
- MARTÍNEZ, R. M^a (2017). A representación do xénero na narrativa galega para a primeira infancia (2010-2014): Análise cualitativa e cuantitativa. *Digilec*, 4, 18-36.
- MOCIÑO, I. (2003). A verdadeira historia do Burro Feldespato. Xerardo Quintiá. *Malasartes. Cadernos de Literatura para Infancia e a Juventude*, 12, 32-33.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NOIA, C. (2005). Bruxas e fadas, princesas e labregas. Figuras da muller nos contos galegos. *Anuario Grial de Estudos Literarios Galegos*, 74-87.
- PASTOR, B. M. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído*, 8 (17), 87-104.
- PROPP, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- REQUEIXO, A. (2012, 26 agosto). Con lupa. *Diario de Ferrol*, "Nordesía", n.º 739, 32/ *El Ideal Gallego*, "La Galería", n.º 739, 33.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un cuento infinito*. Murcia, Universidad de Murcia.
- ROIG, B. A. (2008). *A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no século XXI. Seis claves para entendela mellor*. Madrid/Santiago de Compostela, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia.
- ROIG, B. A. (coord., 2015). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- TEMPORAL, J. (2014). *Rondalla meravellosa i filosofia. Una fonamentació antropológicoètica*. Manacor, Món de llibres.
- VALRIU, C. (1998): *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Palma, Editorial Moll.
- VALRIU, C. (2007). Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las

hadas. En G. LLuch (coord.), *Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 81-108). Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

VALRIU, C. (2010). Reescripturas de les rondalles en el s. XXI (2000-2009). En B. A. ROIG RECHOU, M. NEIRA E I. SOTO (coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 13-30). Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

LA DIVERSIDAD CULTURAL, RACIAL Y SEXUAL EN EL CAMPO DE ESTUDIO DE LA LIJ

Elia Saneleuterio (Grupo de Investigación TALIS - Universitat de València)
elia.saneleuterio@uv.es

El capítulo se centra en el caso de un proyecto de I+D+i que se presentó a la convocatoria de subvenciones para grupos de investigación emergentes de la Generalitat Valenciana, en la rama de Ciencias de la Educación, concretamente dentro del campo de estudio de la literatura infantil y juvenil (LIJ), como luego se justificará. El proyecto se titula “Persona y diversidad en las producciones de animación europeas, norteamericanas y japonesas del siglo XXI: elaboración de un sistema categorial y análisis del corpus. Implicaciones y aplicaciones educativas”, y se quedó a solo 2 puntos de obtener financiación, por lo que el equipo se animó a mejorar el proyecto y presentarlo a la convocatoria siguiente, teniendo en cuenta el informe de evaluación solicitado mediante los cauces establecidos. Sorprendentemente, obtuvo 4 menos puntos que la vez anterior, pero reclamamos y conseguimos recuperar lo perdido, si bien no fue suficiente para obtener financiación, pues la puntuación mínima volvió a quedar establecida en 85. En la convocatoria siguiente, menos competitiva, la puntuación de corte bajó 10 puntos; no obstante, y para nuestra desesperación, el mismo proyecto obtuvo 34 puntos menos —¡34!— y se volvió a quedar fuera, y eso que nuestros currículos, sección primera del baremo, eran mucho más nutridos al haber transcurrido dos años bastante fructíferos para todos los miembros del equipo. El recurso, que redacté con verdadero fervor y furia, no sirvió más que para desperdiciar tiempo y papel —en la revisión no subieron ni medio punto—, y lo único que nos queda es contarlo como desquite en reuniones científicas o congresos.

Pataletas aparte, lo tomamos como una oportunidad de presentar, ante la comunidad experta, el diseño del proyecto con el objetivo de obtener retroalimentación. Como se desprende del título del proyecto, lo que se pretende es elaborar un corpus de obras de animación estrenadas recientemente a partir del cual analizar la presencia o ausencia de la diversidad cultural, racial, sexual, etc., y sus implicaciones educativas, especialmente teniendo en cuenta la influencia que ejercen estos productos culturales, algunos de ellos de consumo masivo, en el desarrollo de la conciencia infantil y en el establecimiento de referentes y modelos de conducta.

El primer objetivo del proyecto es categorizar distintos tipos de diversidad humana que puedan resultar operativos en estas producciones infantiles para que, por un lado, pueda ser consultable según estos parámetros un listado público de títulos resultado de la investigación, y, por otro, el sistema de categori-

zación resulte transpolable, como método de investigación, al análisis de otras obras.

Asimismo, y partiendo de los resultados, el proyecto se propone también realizar un modelo de guía didáctica para la educación integral de la persona, combatiendo prejuicios y estereotipos con estrategias diversas según el resultado de análisis de la obra de animación que se seleccione para su tratamiento en el aula.

Así pues, se explica el carácter analítico e intervencionista de la investigación, que, a través de la reflexión sobre los resultados, de las propuestas didácticas y de su difusión en línea, busca interpretar y comprender productos culturales relevantes en la formación de la ciudadanía, para mejorarla en aras de una futura sociedad más justa y comprensiva entre sexos, culturas, razas y demás realidades humanas.

El planteamiento inicial era categorizar un centenar de obras de animación, si bien para la segunda convocatoria se consideró más adecuado doblar el corpus. La animación es un campo de estudio que se ha incorporado dentro de los intereses de la didáctica de la lengua y la literatura, concretamente como campo de estudio de la LIJ (CANO CALDERÓN 1993; MÍNGUEZ-LÓPEZ 2012a, 2015), además de que cada vez se utiliza más frecuentemente como material de apoyo educativo formal, dada la motivación que supone para el alumnado trabajar con este tipo de soporte (BARAK, ASHKAR y DORI 2011; CHAN 2015; MÍNGUEZ-LÓPEZ 2001).

La mayor parte de la emergente investigación educativa llevada a cabo sobre animación, sobre todo en nuestro país, se ha centrado en el tema de la transmisión de valores. Sin menoscabar la importancia y pertinencia de esta perspectiva, queremos hacer notar que resulta imperioso llevar a cabo un acercamiento holístico a la transmisión de valores y no estudiarlos de manera aislada, sino conjunta. A la hora de estudiar la representación de la realidad que proponen las obras para niños y niñas, especialmente la realidad social y humana, nos parece adecuado utilizar el término *diversidad*, ya que podemos incluir en ella cuatro ejes importantes a través de los cuales desarrollar nuestra investigación: la educación intercultural/multicultural, los estudios de género, la diversidad afectivo-sexual y el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Es necesario aunar estos conceptos ya que, como afirma Oltra-Albiach, se trata de asumir “la diversidad, la pertenencia múltiple y la singularidad como riqueza individual y colectiva”, trascendiendo “la simple tolerancia para llegar al respeto y a la aceptación positiva de la diferencia como elemento enriquecedor” (2011: 1768).

Respecto a la educación intercultural, aunque se suele relacionar con la inmigración masiva de principios de siglo, en realidad el fenómeno llevó al personal docente a replantearse cómo abordar la nueva situación. La línea teórica más importante llevaba a definir la interculturalidad, a diferencia del multiculturalismo, como un paradigma en el que convergen diversas teorías con un ele-

mento común (JIMÉNEZ GÁMEZ 2004): adaptar la enseñanza a una sociedad multicultural en la que la diversidad es imperante. Para Aguado Odina: “Se trata de lograr la igualdad de oportunidades —entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos—, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia” (2003: 63).

El proyecto tiene también presentes las indicaciones de Banks y Banks (2001), que apuntan cinco líneas de actuación fundamentales: la integración del currículo, el proceso de construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, la pedagogía equitativa y el empoderamiento de la cultura escolar. Consideramos que, con el análisis de obras de animación desde la perspectiva de la diversidad y con vocación de transferir a la sociedad los resultados de este trabajo a través de guías didácticas y otros materiales, cumplimos con al menos tres de estas líneas de actuación.

Por otro lado, hay que destacar que nuestra visión de la interculturalidad es muy amplia e incluiría numerosas formas de diversidad, priorizando tres tipos de estudios que tienen ya tradición como investigaciones independientes, como son los estudios feministas y la educación inclusiva o la teoría *queer*, además de la ya citada educación intercultural.

Respecto de la crítica feminista debemos situar el origen de estas teorías a finales de los 60 con la aparición del emblemático libro *Sexual Politics* (MILLET 1969), a pesar de que existen numerosas obras que fueron saliendo poco a poco a lo largo del siglo XX. Se trataba de una reacción a la poca atención que los movimientos por los derechos civiles habían dedicado a las reivindicaciones de las mujeres, que acabó concentrándose en dos tendencias principales. Una que aspiraba a elaborar un discurso crítico moderado desde las instituciones que consiguiera mantener su feminismo sin contradecir excesivamente a la clase académica, y otra que proponía escribir fuera de los criterios académicos, ya que se consideraban reaccionarios y de poca importancia. Pero la figura que más influye en la perspectiva actual de la crítica feminista es la de Elaine Showalter (1981), que reclama un canon distinto para la literatura de la mujer y distingue entre crítica feminista y ginocrítica. Su contribución es complementada por Jehlen (1981), quien defiende la separación de la política y la estética, ya que debe ser necesario evaluar una obra de arte que se considere válida desde una perspectiva estética, con la cual se está políticamente en desacuerdo.

A principio de la década de los noventa, autoras como Judith Butler o Eve Kosofski Sedgwick plantearon una perspectiva alternativa a la crítica feminista y a los estudios de género, que beberá también de las propuestas de Foucault en su *Historia de la sexualidad* (2003) y que dio origen a un nuevo constructo teórico denominado teoría *queer*. La reivindicación de la equiparación de derechos por parte de las personas no heterosexuales ha dado lugar a su reconocimiento jurídico en cada vez más países, pero ello *per se* no consigue erradi-

car la discriminación y los estigmas sociales que aún hoy se le asocian, objetivo que necesita de un plan educativo enfocado a ello, igual que sucedió con la necesidad de la coeducación para avanzar socialmente contra el machismo. Por ello, partiendo de los postulados de esta teoría, surge la pedagogía *queer*, que pretende revertir la tendencia a la heteronormativización, si bien deben evitarse prácticas excesivamente invasivas para no caer en el mismo error que se critica. En todo caso, la escuela constituye el lugar donde la identidad de la gente joven se va forjando poco a poco, y en sus aulas se debe enseñar a compartir el espacio público con otra gente similar y diferente, en un ambiente de respeto en el que cabe trabajar con productos culturales que permitan mostrar una realidad más diversa y plural.

En el ámbito del sistema educativo español, resulta absolutamente necesario desarrollar una formación específica en el profesorado con el fin de incluir dentro de la cotidianidad escolar la educación afectivo-sexual, la perspectiva de género y la diversidad cultural, funcional, religiosa, etc. Colegios y centros de secundaria deberían desarrollar políticas no para inculcar ideologías, culturas o identidades, ámbitos que corresponden a la familia, sino para luchar contra los prejuicios y la discriminación que giran en torno a la existencia de la diversidad de todos los tipos y el reparto de roles entre sexos, y que pueden sentar las bases de una nueva educación que forme las bases de una sociedad más justa. Como se ha dicho, por la fuerza que ejerce en la educación informal, un elemento fundamental para trabajar los valores en los cauces formales de la escuela puede ser la animación infantil, junto con otros materiales creados para la infancia, como, por ejemplo, el álbum ilustrado, la publicidad, los videojuegos...

Sin embargo, no existe una larga tradición investigadora que explore las potencialidades didácticas de la animación infantil. Los estudios desde la educación se han centrado en personajes seleccionados (MÍNGUEZ-LÓPEZ 2012a; SANELEUTERIO y LÓPEZ-GARCÍA-TORRES 2018; VALVASSORI 2006), en su efectividad en la clase de ciencias (BARAK, ASHKAR y DORI 2011; KEOGH y NAYLOR 1999), en la presencia y alcance de la violencia (ALCANTUD-DÍAZ y CALVO 2014; BUSHMAN y HUESMANN 2001; COMSTOCK, SCHARRER y POWERS 2014; KIRSH 2006), de la empatía (GARCÍA-GONZÁLEZ 2017) o del humor (LÓPEZ-GONZÁLEZ y GARCÍA OYA 2015), en los referentes culturales (MÍNGUEZ-LÓPEZ 2012b, 2014; FERNÁNDEZ 2016; NAPIER 2016), en el tratamiento del género (AHMED y WAHAB 2014; MÍNGUEZ-LÓPEZ 2012a; NÚÑEZ Y LOSCERTALES 2008; OH Y CHOI 2014) y otros campos como la traducción (LÓPEZ-GONZÁLEZ 2015, 2017), la producción industrial o el caso de Walt Disney, que ha merecido una atención académica muy superior a la del resto de productoras internacionales (SANELEUTERIO y LÓPEZ-GARCÍA-TORRES 2018), entre las que destaca DreamWorks (LÓPEZ-GONZÁLEZ 2015). A pesar de que estos estudios confluyen parcialmente en el hecho de analizar la animación desde la perspectiva de la diversidad, no existe la mirada

holística de la que hablábamos anteriormente ni tampoco una línea de trabajo sólida que apunte hacia el uso de la animación en general y de los dibujos animados, a excepción tal vez de trabajos más generalistas que tienen el cine en general como objetivo, como el de AMBRÓS y BREU (2007) o PUJALS y ROMEA (2001).

Así pues, el proyecto abre la puerta a una línea de investigación de futuro que ayude a utilizar esta herramienta, que tiene una presencia inigualable en la vida cotidiana de jóvenes, niños y niñas, en un contexto escolar con fines muy específicos que abogan por una educación integral de las personas en edad de formación.

Los métodos de investigación más adecuados para los objetivos propuestos y la naturaleza de los datos que se quieren estudiar son los cualitativos: son naturalísticos, émicos y holísticos, por lo que resultan idóneos para el tratamiento que queremos conseguir. Desde hace algún tiempo, se ha ido configurando de forma progresiva en las Ciencias Sociales y Humanas un enfoque de investigación asociado a perspectivas de corte interpretativo y sociocrítico, y desde ahí precisamente parte nuestra investigación. Tres son las razones que motivan esta elección. En primer lugar, según la concepción de la realidad que queremos investigar, partimos de la idea de que la vida social requiere cambios para favorecer que los individuos en edad de formación desarrollen de manera plena sus potenciales. Además, la realidad educativa no es uniforme ni se puede desmembrar en esferas aisladas, sino que todo funciona de manera interrelacionada: en nuestro caso, vemos cómo la animación constituye un foco de educación informal cuya fuerza e influencia pueden ser aprovechadas para la formal.

En segundo lugar, en cuanto a la finalidad de la investigación, el análisis de la realidad de las producciones de animación que más se consumen pretende identificar el potencial de cambio que la actividad escolar puede tener en la composición cultural de la sociedad. En ese sentido, las guías didácticas pretenden dar herramientas al profesorado para construir sus propios objetivos educativos de manera respetuosa y emancipativa.

En tercer lugar, en cuanto a la causalidad del objeto de análisis, nos situamos en un modelo circular: no siempre hay relación lineal causa-efecto. La causa es fruto de la confluencia de muchas variables de naturaleza diversa y no es siempre susceptible de cuantificación: historia personal, contexto familiar, estructuras socioeconómicas, tradiciones religiosas o morales, etc.

Así pues, se explica el carácter analítico e intervencionista del proyecto: a través de la reflexión sobre los resultados, de las propuestas didácticas y de su difusión en línea se busca interpretar y comprender productos culturales relevantes en la formación de la persona, para mejorarla en aras a una futura sociedad más justa y comprensiva entre sexos, culturas, razas, etc.

Se opta, en consecuencia, por una metodología de investigación de corte cualitativo, que, como justifica MORAL SANTAELLA (2015), es la más adecua-

da a los propósitos de la investigación educativa. En concreto, para el análisis de contenido de la animación infantil actual producida por las tres grandes industrias elegidas, partiremos de una investigación documental que seguirá en proceso descrito en BARDIN (2002): formulación de objetivos; elección del corpus; categorización y codificación —para lo que se requiere un sistema de categorías que permita la clasificación de los elementos constitutivos de un conjunto en razón de sus caracteres comunes—; determinación de las unidades de registro y de contexto; identificación de los indicadores en que se fundamenta la interpretación; validación del instrumento categorial mediante juicio de expertos.

Los criterios de inclusión de una obra son tres: haber sido estrenada en el año 2000 o posterior, haber sido producida en el marco geográfico delimitado y haber recibido un premio o una nominación. En su defecto, y en caso de que el equipo lo considere oportuno, este último criterio podrá ser sustituido por la consideración positiva de la crítica especializada. Siguiendo estos criterios, o discutiéndolos si se considerara oportuno, se elaborará un sistema objetivo para la elaboración del corpus, con cuya aplicación se estima seleccionar unas 200 obras de animación.

Cabe señalar que no se establece, de partida, la duración de la película como criterio de selección porque consideramos los cortometrajes como especialmente aptos para trabajar en educación. Así pues, creemos que la inclusión de la categoría largometraje/cortometraje resultará operativa como variable, y no como filtro. El resto de las categorías descriptivas para la clasificación son las temporales (año), geográficas (industria cinematográfica a la que pertenece), de reconocimiento (premios, nominaciones, críticas positivas), de difusión (doblajes, distribución, alcance) y de edad recomendada (para todos los públicos, a partir de 7 o 13 años).

El criterio geográfico se establece por tres grandes grupos de industrias que no siempre coinciden con los límites estatales —no se agrupan siempre en continentes o países—. En este sentido, nos centramos en las industrias de animación más potentes, concretándolas en la norteamericana, la europea y la japonesa, y dejando otras para posibles derivaciones de este proyecto.

Respecto al criterio temporal, por ser una categoría continua, una vez completado el corpus se establecerán los límites temporales que acaso marquen épocas diferentes según sus diferencias. Por su relevancia en el público actual, nos centramos en obras del siglo XXI, entendiendo que ciertos tipos de diversidad tienen presencia creciente en nuestra sociedad desde los comienzos de la animación infantil. Igualmente, el análisis de obras del siglo anterior podría ser fructífero en futuras líneas de investigación.

Respecto a las categorías de contenido, partimos de siete dimensiones básicas de la persona —física, cultural, religiosa, social, familiar, funcional y afectivo-sexual, diferenciando en esta identidad, sexualidad y afectividad, y añadiendo relaciones entre los sexos y roles de género—, evaluables mediante

la díada presencia/ausencia. Para la *presencia* de estas dimensiones cabe establecer categorías cuya aparición conjunta marcará la diversidad en ese ámbito. Por ejemplo, si aparecen roles de género tradicionales o modelos que los cuestionan —y en qué sentido lo hacen—. Asimismo, se prevé que el sistema contemple cuándo las categorías son atendidas de manera problemática —por ejemplo, ambiente racista o ambiente de convivencia entre razas—. No obstante, el trabajo de investigación debe llevarnos al establecimiento de las subcategorías oportunas, o incluso, a la generación de nuevas o su reestructuración.

Cerrado el corpus y la estructura de las categorías, realizaremos un análisis de contenido exhaustivo de las obras, según un protocolo que consistirá en la detección de los ítems marcados. Este sistema, validado por juicio de expertos y reajustado si hiciere falta, será en sí mismo un resultado de nuestro proyecto, dado que lo publicaremos para que pueda ser usado en investigaciones futuras o en la categorización de producciones de animación de otras industrias, de otras épocas, o incluso para otro tipo de producciones culturales de contenido narrativo, en cualquier soporte.

El primer resultado del protocolo descrito en el apartado de metodología será una gran matriz de datos en la que se basarán los productos resultantes del proyecto, dependiendo de las categorías más productivas o llamativas: elaboración de un modelo de guía didáctica para trabajar una película favorable a la diversidad y otra para trabajar los prejuicios; elaboración y validación de un protocolo para medir la diversidad para obras cinematográficas de otros contextos, a partir de las categorías de análisis que se hayan revelado como más productivas; análisis comparativos de películas según categorías, atendiendo especialmente a los cuatro ejes descritos arriba; creación y mantenimiento de una web, asociada a la UV y a la entidad financiadora, dedicada a la *diversidad y cine de animación*.

Esperamos que, con la publicación en abierto de los resultados, la comunidad educativa pueda beneficiarse de este trabajo. Los modelos de guías asegurarán la base metodológica adecuada a su trabajo docente, y la consulta en línea del corpus creado permitirá a profesores de todas las etapas educativas ampliar su repertorio de obras de animación con las que trabajar en el aula la diversidad de la persona desde la perspectiva que necesiten en cada momento.

Cabe observar que este proyecto no agota las posibilidades de un campo de estudio que, a pesar de su relevancia social y educativa y quizás por su difusión en ámbitos de uso no formales, no ha recibido suficiente atención científica en las áreas de las didácticas específicas.

En cuanto a las líneas concretas que abre este proyecto, una vez finalizado el mismo quedarán algunos aspectos en los que merecerá la pena ahondar. Estos pueden ser futuros resultados que probablemente se derivarán de este proyecto en un medio-corto plazo. Por ejemplo, guías de animación para la educación inclusiva, a partir de las películas que hayan resultado

especialmente interesantes para trabajar un tipo concreto de diversidad: durante el tiempo del proyecto se incluirán solo obras pertenecientes al corpus, pero con el modelo quedará abierta una línea de investigación interesante de cultivar en el futuro, como también lo será la publicación de análisis más profundos de productos cinematográficos que den negativo en el test de diversidad, para hacer evidentes los prejuicios y combatirlos.

REFERENCIAS

- AGUADO ODINA, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, McGraw-Hill.
- AHMED, S., y WAHAB, J. A. (2014). Animation and Socialization Process: Gender Role Portrayal on Cartoon Network. *Asian Social Science* 10(3): 44.
- ALCANTUD-DÍAZ, M., y CALVO, J. J. (2014). El reflejo de la crueldad y la violencia en sucesivas traducciones de Rapunzel a la lengua inglesa. En: I. Hernández y P. Sánchez (coords.), *Los cuentos de los hermanos Grimm en el mundo. Recepción y traducción*. Madrid, Síntesis, pp. 163-171.
- AMBRÒS, A., y BREU, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Graó.
- BANKS, C. A. M., y BANKS, J. A. (2001). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (4.ª ed.). Boston, Allyn and Bacon.
- BARAK, M., ASHKAR, T., y DORI, Y. J. (2011). Learning Science via Animated Movies: Its Effect on Students' Thinking and Motivation. *Computers & Education* 56(3): 839-846.
- BARDIN, L. (2002). *El análisis de contenido* (3.ª ed.). Madrid, Akal.
- BUSHMAN, B. J., y HUESMANN, L. R. (2001). Effects of Televised Violence on Aggression. En: D. Singer y J. Singer (eds.), *Handbook of Children and the Media*. California, Sage Publications, pp. 223-254.
- CANO CALDERÓN, A. (1993). El cine para niños, un capítulo de la literatura infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18: 53-57.
- CHAN, C. K. Y. (2015) Use of Animation in Engaging Teachers and Students in Assessment in Hong Kong Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International* 52(5): 474-484.
- COMSTOCK, G., SCHARRER, E., y POWERS, J. (2014). The Contribution of Meta-Analysis to the Controversy over Television Violence and Aggression. En: *Media Violence and Children: A Complete Guide for Parents and Professionals*. Santa Bárbara, Praeger, pp. 381-412.
- FERNÁNDEZ, L. (2016) Life and Latinidad in Children's Animation. En: F. L. Aldama (ed.), *The Routledge Companion to Latina/o Popular Culture*. New York, Routledge, pp. 68-75.
- FOUCAULT, M (2003). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GARCÍA-GONZÁLEZ, M. (2017). Empathy and Materiality in Pixar's *Inside Out*. *Kids and Media* 1(17): 50-61. Disponible en <http://www.kids->

media.uzh.ch/dam/jcr:45551bc8-9c01-4e8e-b517-0a2d6e2cf906/garcia.pdf.

- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum*. La educación en una sociedad multicultural. Sevilla, MCEP.
- KEOGH, B., y NAYLOR, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: an Evaluation. *International Journal of Science Education* 21(4): 431-446.
- JEHLEN, M. (1981). Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 6(4): 575-601.
- KIRSH, S. J. (2006). Cartoon Violence and Aggression in Youth. *Aggression and Violent Behavior* 11(6): 547-557.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, R. C. (2015). *La alusión como fuente de creación de humor y su traducción: Análisis del cine de animación de DreamWorks (2001-12)*. Vigo, Universidade de Vigo.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, R. C. (2017). Humorous Elements and Translation in Animated Feature Films: DreamWorks (2001-2012). *Monti Monografías de Traducción e Interpretación* 9: 279-305, 2017. DOI 10.6035/MonTI.2017.9.10.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, R. C.; GARCÍA OYA, E. (2015). Fairy Tale Characters in Shrek: Subversion and New Canon. *Via Panoramica E-Journal of Anglo-American Studies* 4: 85-105.
- MILLETT, K. (1969). *Sexual Politics*. New York, Columbia University Press.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2001). La comprensión de los dibujos animados. *Primeras Noticias: Com. y Pedagogía* 176: 31-38.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2012a). Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: *Los Increíbles*. *Tejuelo* 13: 88-99.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2012b). Subversión e intertextualidad en la saga *Shrek*. *Didáctica. Lengua y Literatura* 24: 249-262.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2014). Folktales and Other References in Toriyama's Dragon Ball. *Animation: An Interdisciplinary Journal* 9(1): 27-46, 2014.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. *Lenguaje y Textos*, 41, 95-105.
- MORAL SANTAELLA, C. (2015). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1* 19(1). DOI 10.5944/educXX1.
- NAPIER, S. J. (2016). *Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation*. St. Martin's Griffin, 2016.
- NÚÑEZ, T.; LOSCERTALES, F. (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, 757-763.
- OH, D. I., y CHOI, H. R. (2014). A Research on Gender Discourse of Animation Character: Focused on Female Characters of Disney Animation Frozen. *Journal of Digital Contents Society* 15(5): 613-620.

- OLTRA-ALBIACH, M. À. (2011). Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil. En: P. NÚÑEZ y J. RIENDA (eds.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Situación actual y perspectivas de futuro*. Granada, SEDLL, 2011, pp. 1763-1780.
- PUJALS, G., y ROMEA, C. (2001). *Cine y literatura*. Relación y posibilidades didácticas. Barcelona, ICE.
- SANELEUTERIO, E; 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: 209-224. DOI 10.18002/cg.v0i13.5390.
- SHOWALTER, E. (1981). Feminist Criticism in the Wilderness. *Critical Inquiry* 8(2): 179-205.
- VALVASSORI, M. (2006). El personaje *trickster* o “burlador” en el cuento tradicional y en el cine de dibujos animados. *Culturas Populares*. Revista Electrónica 1: 1-27. Disponible en:
<http://www.culturaspopulares.org/textos%20I-1/articulos/Valvassori.pdf>

LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LA REPÚBLICA DEL ECUADOR

Galo Guerrero-Jiménez (UTA)
grguerrero0812@gmail.com

1. ANTECEDENTES

En el año 2009, por primera vez en todo el ámbito de la geografía ecuatoriana, la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, ofrecía la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil desde la modalidad a distancia. Hasta el 2014 en que estuvo vigente, tuvieron la oportunidad de graduarse aproximadamente 400 maestrantes, en su mayoría, maestros de educación inicial, básica y de bachillerato.

Fue muy grato elaborar y proponer a la UTPL este programa de maestría gracias a la colaboración de uno de los más connotados escritores de literatura infantil y juvenil que ha tenido el Ecuador, Francisco Delgado Santos, y con el cual seguiremos apoyando nuevas propuestas como la diseñada y recientemente aprobada por el Consejo de Educación Superior propuesta por la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, a partir del mes de octubre de 2021 en que arranca este programa literario con un equipo de profesores nacionales e internacionales del más alto nivel académico como el del doctor Xavier Frías Conde, profesor de la UNED, España.

2. JUSTIFICACIÓN

Frente a la ausencia de estudios que específicamente no se dan en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en el Ecuador, dentro de las carreras de Lengua y Literatura que tienen las facultades de Educación y/o Humanidades y Artes, y dada también la ausencia de estudios de literatura infantil y juvenil dentro de las carreras de Educación Inicial, Educación Infantil y Educación Básica, nace esta propuesta de la Maestría en Literatura con mención en Literatura Infantil y Juvenil, de manera que, desde esta realidad ecuatoriana y universal, un magíster en literatura infantil y juvenil pueda orientar y formar artística, axiológica y humanísticamente en el campo de la lectura y de la escritura a nuestros niños y jóvenes que pueden muy bien sentirse satisfechos y con ánimos para leer literal, inferencial, antropológica, filosófica, hermenéutica y metalingüísticamente textos literarios que estén acordes a su realidad existencial y educativa de niños y jóvenes que necesitan disfrutar desde el ámbito de lo estético-socio-cultural-educativo este muy bien trazado campo de la ficción literaria para este tipo de edades que en la infancia y en la juventud son necesarias para despertar el amor y el disfrute por la lectura y la escritura lúdico-recreativa

de la literatura. Y, ante todo, por la importancia que la literatura, de una o de otra manera, ejerce en la construcción de la personalidad. Pues, en este orden,

una de las funciones de la literatura infantil es la de abrir la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término de 'imaginario' ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. (COLMER 2010: 16)

Por tal razón, necesitamos expertos que en una maestría como la que se propone, bien pueden llegar a profesionalizarse para, según lo afirma el crítico, escritor y académico Hernán Rodríguez Castelo (2011: 5), que comprendan que

su dominio de este quehacer se funda sobre su dominio de aquello que deberá dar al pequeño lector –u oyente– de aquello hacia lo cual debe guiar a ese lector, o incipiente o futuro, de eso que debe enseñar a gustar y entender a esos lectores que comienzan o están dando sus primeros pasos o, aún niños, se están embarcando ya en empresas más ricas, más audaces, más libres de lectura.

Y aquello son textos, que pueden realizarse básicamente como cuentos o pequeñas novelas, en una ladera, y lírica o teatro en otras.

Resulta, pues, de decisiva importancia que un proyecto fundador de especialistas en literatura infantil -como la maestría que ha fundado la Universidad Técnica Particular de Loja- [o como la que acaba de fundar la Universidad Técnica de Ambato] guíe a los aspirantes a tan compleja y sutil especialización hacia un conocimiento acertado, exacto y profundo de esos textos con los que animará y formará a los destinatarios de esa literatura. Lo cual implicará también que sepa rechazar los que no merecen ser asumidos para tan importante empresa.

Tal capacitación para llegar al conocimiento y valoración e inteligencia de los textos destinados a los niños implica dos destrezas: análisis y crítica de esos textos. El análisis es el camino para llegar a la valoración crítica de un texto.

3. LA PROPUESTA EN SÍ

La propuesta de esta maestría centra su atención en el estudio de todo lo referente a las concepciones teóricas en el campo de la literatura infantil y juvenil: teoría de la literatura, de la lectura y de la escritura; y, fundamentalmente, basa su estudio en el análisis de la creación literaria atendiendo a todos sus géneros: narrativa, novela, lírica, drama, oralidad y ensayo, y en consideración a la selección de lo más granado que han producido los escritores clásicos desde la época antigua hasta la época actual; además, las concepciones humanísticas y metodológico-investigativas de la literatura infantil y juvenil conforman todo un acierto de posibilidades para el estudio, análisis y fomento de la

creatividad lúdico-recreativo-estético-social y cultural que son los condimentos que desde la concepción teórica, práctica y epistemológica abrigan todo un componente académico para que los maestrantes puedan embarcarse intelectual, emocional y educativamente en este programa de formación literaria.

Por lo tanto, esta propuesta justifica su accionar a través de un enfoque multidisciplinario y analítico de las realidades actuales e históricas de la concepción de este tipo de literatura que siempre ha formado la conciencia socio-cultural y crítica de las personas. Para ello, nuestro propósito social de impacto educativo pretende la formación integral del maestrante, desde un modelo socio-constructivista-crítico-estético-humanístico, colaborativo y dialógico-lector-investigativo que se concentra en los ámbitos de la formación integral, el diálogo didáctico mediado, el aprendizaje autorregulado, el equipo docente y tutorial y desde el currículo por objetivos de alto y mediano alcance profesional.

En tal sentido, la Maestría en Literatura Infantil y Juvenil permitirá formar individuos con sólidos conocimientos avanzados en diversas propuestas literarias aplicadas a la conducta humana de la niñez y de la juventud. Es vital, por lo tanto, que los maestrantes posean un amplio dominio de la disciplina y tengan la capacidad para desarrollar investigación aplicada y relevante en el ámbito de la literatura, con competencias para el análisis y diseño de soluciones a problemas educativo-humanístico-literarios y de gestión de los sectores de la educación formal y no formal.

Así mismo, el desarrollo de planes de acción por medio de la utilización de instrumentos humanísticos, estéticos, teóricos y metodológicos, permitirán bosquejar soluciones a los problemas de índole educativo en el campo de la lengua y de la literatura infanto-juvenil. En base a lo expuesto, la maestría propone varios módulos secuenciales que incluye una serie de análisis sobre diversas obras de la literatura clásica y contemporánea. Con el estudio de estos módulos, el maestrante tomará una serie de referentes teórico-metodológico-investigativos para aplicarlos en el desarrollo de su trabajo de titulación.

Paralelamente, los maestrantes trabajarán sus proyectos de titulación y de vinculación en temas acordes a las necesidades de la región, del país y del mundo, en concordancia con los sectores estratégicos de la educación y de las artes, sin descuidar la interculturalidad y la inclusión social. Los maestrantes, al estudiar en una universidad estatal, altamente preparada para formar al estudiante de manera integral, en donde se propone el diálogo didáctico, el aprendizaje responsable, el currículo por objetivos, la investigación para el aprendizaje y el uso de las tecnologías educativas a partir de una plataforma virtual eficientemente elaborada con variedad de herramientas diseñadas para que el estudio y el desarrollo de las actividades, sea la más eficiente.

En este orden, este programa de maestría en Literatura, con mención en Literatura Infantil y Juvenil pretende beneficiar a los actores culturales, a los escritores, a los bibliotecarios y a los profesores de educación básica y de bachillerato, en especial a los que se han formado a través de la licenciatura en

Educación Inicial, Educación Infantil, Educación Básica, Psicopedagogía, Psicología Clínica, Psicología general, Psiquiatría, en Lengua y Literatura, en Filosofía, en Comunicación Social, en Bellas Artes, en Educación Musical, en Educación Plástica y demás carreras afines al ámbito de la educación y de la literatura.

Y, por supuesto, el beneficio, la complacencia, la ilusión de que como estudiante de una maestría en LIJ, este profesional asuma, en su más preciada realidad personal el valor axiológico-estético-emotivo-hermenéutico que tiene la lectura como recreación humana y, por ende, como el primer paso para que pueda inmiscuirse en un proyecto literario de la magnitud como el que estamos proponiendo, porque,

en realidad, uno de los primeros y más estimados lazos que un lector establece con un libro tiene que ver con la conexión afectiva que este libro despierta y la capacidad que genera para que el lector se entregue, ya sea porque establece un pacto de credibilidad, porque toca experiencias que lo conmueven o le son familiares, porque expande su conocimiento del mundo o le permiten vivir de forma impostada experiencias en espacios reales o imaginarios. (DÍAZ 2012: 7)

4. OBJETIVO GENERAL

El programa pretende conocer, reflexionar, debatir e investigar sobre las características y particularidades que tiene la literatura infantil y juvenil para solventar los vacíos académicos e investigativos que existen en la adquisición y transmisión de los saberes literarios en niños y jóvenes en los diferentes niveles de la educación formal y no formal.

4.1. Objetivos específicos

1. Conocer y analizar la producción literaria que los escritores y los investigadores han creado en torno a la literatura para niños y jóvenes.
2. Formular y desarrollar propuestas de investigación que contribuyan al conocimiento, reflexión y difusión de la literatura infantil y juvenil en diferentes aspectos: oralidad, interculturalidad, cultura e identidad.
3. Analizar la vinculación que la literatura infantil y juvenil tiene con respecto a temas cruciales en la discusión social contemporánea: género, etnia, ciudad, urbanidad, enfermedad, diálogos de saberes, poder, cuerpo, política, religión, cultura, tecnología, literatura, artes, etc.
4. Proponer estrategias de mediación y promoción de la literatura para niños y jóvenes.
5. Ofrecer instrumentos literarios, teórico-críticos para la selección de textos literarios destinados a niños y jóvenes atendiendo a diferentes temáticas e intereses.

4.2. Propuestas temáticas de investigación

Los maestrantes, para poder obtener su título de postgrado, necesitan elaborar un trabajo de investigación dentro del amplio campo que tiene la literatura infantil y juvenil, circunstancia que no es difícil, quizá en virtud de lo que señala Teresa Colomer: “Los humanos nacen con una predisposición innata hacia las palabras, hacia su capacidad de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza” (2010: 20), lo cual sí es factible que las diversas propuestas temáticas de investigación en LIJ sean asumidas por los maestrantes en asocio con cada uno de los docentes. Al respecto, el escritor de literatura infantil y juvenil, Xavier Frías, sugiere una variedad de temas que se podrían trabajar:

1. Temas recurrentes en la LIJ actual
2. El tratamiento de temas "sensibles" en la LIJ actual (homosexualidad, familias monoparentales, violencia, racismo, xenofobia, etc.)
3. El problema del acceso al libro infantojuvenil en Ecuador
4. Los nuevos modos de escritura como el de la microficción.
5. Los nuevos soportes (internet)
6. El lugar de la literatura tradicional en la LIJ del siglo XXI
7. La narrativa infantojuvenil
8. El teatro infantojuvenil
9. La poesía infantojuvenil
10. El debate de los valores en la LIJ
11. La censura en LIJ
12. La relación entre educación y LIJ en Ecuador
13. Las técnicas y las diversas posibilidades creativo-artístico-hermenéuticas de animación a la lectura y la escritura
14. El mundo editorial de la LIJ
15. El papel de las bibliotecas en la difusión de la LIJ
16. La importancia de los mediadores y las ONG en la empoderación de la infancia a través de la LIJ
17. Motivar a la lectura desde los ámbitos educativos, culturales, estéticos, sociales y humanístico-científicos.
18. La formación del profesorado en cuanto a la LIJ
19. El álbum, un extraño que quiere entrar
20. El cuento o la novela, lucha de subgéneros
21. La LIJ en el ámbito de la familia
22. La educación, la antropología, la filosofía, la cultura, la religión, la política, la lingüística, la ética y el ensayo en la LIJ.

Temáticas, por supuesto, que no son las únicas. Pues, el campo de la literatura infantil y juvenil es tan rico y amplio en infinidad de visiones que pueden ser investigadas dada la enorme producción de lenguaje oral, gráfico y escrito que se ha producido a lo largo de la historia humana. Así, por ejemplo,

pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor medida, el disco. Y no solo esto, sino actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor. (CERVERA 1991: 12)

O también toda aquella trayectoria gráfica de las ilustraciones y del libro álbum que hoy está convirtiéndose en un nuevo género de la literatura infantil, como una manera tan idónea para atraer lectores, incluso, antes de que el niño aprenda a leer desde o con el alfabeto. Por lo tanto, un investigador, un estudioso de esta temática, puede llegar a

demostrar que las ilustraciones cuentan muchas cosas al lector y muchas de ellas con un claro contenido axiológico: 'El discurso de los libros ilustrados está orientado hacia una construcción social particular de la representación de la realidad. La mayoría de libros ilustrados instruyen implícitamente a la audiencia en un proceso interpretativo que necesita de la comprensión del código del libro ilustrado, y que también incluye la ubicación del sujeto determinando la suya propia en el mundo. (OBIOLS SUARI 2004: 14)

La investigación puede también ser motivo de estudio y de propuestas prácticas en el campo de la edición, que un magíster en LIJ bien podría llevar a cabo una actividad como eminentemente productiva, económica, cultural, educativa y estéticamente concebida para la edición y circulación de libros, tal como la que propone Francisco Delgado Santos:

Ante todo, depende de quien desea editar. No es lo mismo el pobre autor-editor, sin más recursos que su talento, y sin más experiencia que la de su trabajo de creación, que una empresa nacional o transnacional, con todo un equipamiento, tecnología, servicios, personal y experiencia en respaldo de su voluntad editorial. Y, en ambos casos, toda una matizada gama de potenciales editores: ONG, universidades, asociaciones, fundaciones, clubes, organismos públicos y semipúblicos, nacionales e internacionales, medios masivos de comunicación entre otros.

Depende también de si se trata de un proyecto esporádico, fugaz o coyuntural, para editar uno o pocos títulos, o si se constituye una iniciativa de largo aliento, planificada para trascender, que conciba no títulos sino colecciones y se cobije

en el contexto de una filosofía mayor. Todos estos factores influyen decisivamente en el diseño del producto editorial. Mediante esta breve reflexión que se me ha pedido, trataré de dirigirme al pequeño y mediano editor: no precisamente al autor-editor, pero tampoco al gran empresario.

Diseño del proyecto editorial

1. Necesitamos definir una línea editorial, es decir, determinar qué tipo de libros se va a publicar, dentro de qué contexto y filosofía se inscriben, etc.
2. Debemos definir y seleccionar autores, títulos, colecciones y criterios de calidad.
 - En la selección de títulos puede optarse por alternativas como las siguientes: tradición oral, re-edición de libros, encargo de manuscritos, desarrollo de nuevos talentos, traducción de obras extranjeras, etc.
 - En la definición de colecciones, se puede considerar opciones como estas: por edades, por géneros, por temáticas, etc.
3. Identificar fuentes de documentación
4. Definir la propuesta de publicación, en la que se debe considerar los siguientes factores: público al que va dirigido, características físicas del libro, características del autor, el manuscrito y los derechos de autor, cronograma de producción, características del mercado y plan de promoción, distribución y venta, costo e información financiera (inversión total, PVP [precio de venta al público], utilidad esperada, tiempo de recuperación de la inversión, etc.), fijación del precio, señalando los porcentajes correspondientes al editor, autor, impresor y librero, así como el factor multiplicador, que fluctúa alrededor de 3.5, consideración de los costos de administración, producción y ventas. (DELGADO SANTOS 2004: 19-21)

5. TRABAJO DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

Y como

todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (COLOMER 2010: 22)

es pertinente que, a más del trabajo de titulación de grado, el maestrante se vincule con la comunidad, se propone dos opciones para el trabajo de vinculación con la sociedad que realizarán los maestrantes de conformidad con los lineamientos que exige el Consejo de Educación Superior de Ecuador:

Opción 1: Trabajar juntamente con aliados estratégicos como la CASA de MONTALVO para convertirla en un laboratorio literario al cual tengamos acceso todas las personas a nivel nacional o internacional: acceso a la información y al estudio detallado de las obras y pensamiento de Montalvo.

Opción 2: Elaboración de proyectos recreativo-lúdicos de lectura y escritura de textos literarios dedicados a la niñez y juventud con los cuales trabajará el maestrante dentro de las aulas de las escuelas y colegios y otras instituciones que haya seleccionado, las más cercanas a su lugar de residencia, con el fin de mejorar la formación de los profesionales en relación al desarrollo de las competencias lingüístico-literarias, con énfasis en la lectura y en la escritura.

De esta manera se pretende

dilucidar, pues, los territorios pertenecientes al dominio de la palabra literaria (...) [en virtud de que,] la tarea consiste en sacar a la luz las contradicciones que, a pesar de los avances cualitativos conseguidos por la literatura infantil, subsisten -y de manera abundante- entre la práctica de la escritura y la práctica de la estética. (SÁNCHEZ CORRAL 1995: 14)

tan vital para determinar, como objetivo supremo, “el espacio específico que debe ocupar la literatura infantil” (SÁNCHEZ CORRAL 1995: 19). Y, en este orden, tanto docentes como estudiantes debemos contribuir para que, según lo puntualiza Juan Cervera: “La voluntad integradora de nuestra definición quiere alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor” (1991: 13), puesto que, la literatura infantil y juvenil, y toda la literatura en general, se sustenta en el placer, en el disfrute pleno que el lector debe sentir a partir de lo que otro ha escrito.

6. EN CONCLUSIÓN

Una maestría de literatura infantil y juvenil, como la que está ya en camino, para que sea la expresión sustantiva de lo que con elocuencia y pertinencia señala Luis Daniel González:

Toda la literatura infantil-juvenil tiene una función de preparación para la vida. Ya sé que no leemos novelas para aprender, pero al leer aprendemos, pues todas las obras literarias tienen una inevitable función de espejos y todo aprendizaje se realiza a partir de modelos. Tan pernicioso y absurdo es reducir la literatura a un instrumento educativo, como ignorar su papel en la formación de la inteligencia, voluntad y afectividad del lector joven. (GONZÁLEZ 1999: 13)

Al respecto, y para cerrar esta comunicación, tres preguntas básicas las formulé a los escritores Francisco Delgado Santos (ecuatoriano) y a Xavier Frías Conde (español): Por qué es necesario leer literatura infantil y juvenil. Por qué debe estudiársela como una sección aparte o separada del resto de literatura. Y por qué es necesario crear una maestría sobre la LIJ.

Francisco Delgado Santos (2021) señaló que:

Es necesario leer LIJ porque la mayoría de la población mundial corresponde a esas edades y necesitan libros que les ayuden a construir un mundo mejor:

debe estudiársela independientemente, porque sus múltiples especificidades así lo exigen, y se debe crear una maestría en LIJ porque es necesario formar mediadores especializados que la promuevan y difundan en una sociedad que ha trastocado los valores esenciales de la humanidad.

Xavier Frías Conde (2021) sostuvo que:

La LIJ es el único tipo de literatura que acompaña al ser humano en su desarrollo evolutivo. Tiene, pues, un papel importante en el acompañamiento del desarrollo del ser humano en sus primeras etapas vitales. Es una literatura que tiene que evolucionar al tiempo que evolucionan sus lectores.

Evidentemente no todo texto que se escribe para niños es literario. Eso causa errores en la percepción de lo que es literatura infantil. No toda historia es literaria, pues la historia puede ser o no literaria, pero sí lo es el cuento, un subgénero bastante bien estudiado.

Por otro lado, dada la importancia de la LIJ, se requieren varios elementos formativos para que esta cumpla su papel (que no es ni remotamente la transmisión encorsetada de valores) en el acompañamiento a la infancia y la adolescencia.

En primer lugar, la correcta formación de educadores y padres para que entiendan y valoren los textos que ofrecen a sus hijos. Para los primeros, sería ideal que cuenten con formación específica en sus carreras universitarias.

En segundo lugar, el acompañamiento a otros actores del mundo que rodea a la LIJ, tales como bibliotecarios, mediadores y, por qué no decirlo, también autores y editores.

Una formación idónea requiere de estudios superiores. Por ese motivo, aquellas personas que se dediquen a la mediación, edición, creación y gestión de la LIJ podrían contar con una maestría propia, con contenidos específicos, distintos de los que se ofrecen en maestrías de literatura convencional. Está, pues, plenamente justificada una maestría en literatura infanto-juvenil por las grandísimas diferencias que existen entre esta literatura y la literatura de adultos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Universidad de Deusto, Ediciones Mensajero.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. 2ª Edición ampliada. Madrid, Editorial Síntesis.
- DELGADO SANTOS, F. (2004). La edición y la circulación de libros. En *Literatura para niños y jóvenes. La littérature Jeune Public. Seminario Regional andino 2004 / Séminaire Regional Andin 2004*. Lima, Ambassade de France au Pérou.
- DÍAZ, F. (2012). *Análisis de obras contemporáneas de la literatura infantil y juvenil*. Loja, Universidad Técnica Particular de Loja.

- GONZÁLEZ, L. (1999). *Guía de Clásicos de la Literatura infantil y juvenil (hasta 1950)* (1). Madrid, Ediciones Palabra.
- GUERRERO-JIMÉNEZ, G. (2009). Proyecto de Maestría en Literatura Infantil y Juvenil. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador.
- GUERRERO-JIMÉNEZ, G (2020). Proyecto de Maestría en Literatura, Mención en Literatura Infantil y Juvenil. Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- GUERRERO-JIMÉNEZ, G (2021). Entrevista a Francisco Delgado Santos y Xavier Frías Conde: “Por qué es necesario leer literatura infantil y juvenil. Por qué debe estudiársela como una sección aparte o separada del resto de literatura. Y por qué es necesario crear una maestría sobre la LIJ”. Loja, Ecuador.
- OBIOLS SUARI, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes, Psicopedagogía.
- RODRÍGUEZ CASTELO, H. (2011). *Análisis de las obras clásicas de la literatura infantil y juvenil*. Loja, Universidad Técnica Particular de Loja.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós / Papeles de Pedagogía.

LECTURAS LITERARIAS A TRAVÉS DEL JUEGO

Gilda Correa (ISFD 9)
correagilda87@gmail.com

Cecilia Díaz (ISFD 9)
diazcecim@yahoo.com.ar

1. INTRODUCCIÓN

La literatura denominada “infantil” surge a partir de considerar a la infancia, más bien, infancias¹⁵, como un momento particular en la vida de las personas, con sus intereses, y con la capacidad de comprender el mundo desde una perspectiva diferente que la de los adultos. Debemos entender a la “Literatura infantil” como un producto serio, consciente y con el despliegue de recursos literarios variados e imágenes que enriquezcan a los textos que la componen. Por eso, entendemos que este tipo de Literatura nunca debe “infantilizar”, es decir, menospreciar la capacidad de lxs niños, niñas y jóvenes para interpretar, dar sentido, y construir sentido a partir de las lecturas propuestas. Desde este punto de partida, proponemos, tal como lo postula L. DEVETACH (1996), desplegar una variada gama de textos, considerados infantiles o no, entre los cuales lxs niñxs puedan elegir¹⁶. Esta oportunidad debería darse en cualquier contexto, dentro y fuera de las aulas.

Además, debemos tener en cuenta, cuando pensamos en la acción de leer, a los nuevos dispositivos tecnológicos con los que las infancias cuentan en la actualidad y que ofrecen variadas formas de leer. No existe una única forma de leer, como tampoco hay un único medio desde donde leer. En otras palabras, cada niño, niña, niñe posee una trayectoria única, la que le permitirá seleccionar, relacionar y dar sentido al o los textos elegidos; y esa lectura la podrá hacer de diferentes maneras, desde un texto concreto, desde una pantalla de celular, Tablet; o bien, a partir de la reconstrucción de un texto en forma de juego, dramatización, como proponemos en este trabajo.

¿Cómo se trabaja la Literatura en nuestro país? En buena parte del país, la literatura en las aulas se trabaja a partir de la llamada “conversación literaria”, como propone Cecilia Bajour¹⁷ (2015). Aclaramos que, como docentes de instituciones formadoras, nos interesa analizar cómo se trata la literatura dentro

¹⁵ Infancias es un concepto que se construye socialmente en un momento determinado, y que cambia de acuerdo con las particularidades que viven diferentes niños, niñas, niñes.

¹⁶ Devetach se pregunta en primera persona si tenemos derecho a conocer lo que no está cercano a nosotros, pues la propuesta de los docentes es seleccionar lo más cercano a los niños. ¿Cercano, en qué sentido, además? en Oficio de Palabrería.

¹⁷ “La conversación literaria como situación de enseñanza” de Cecilia Bajour.

de las instituciones educativas. Partiendo desde esta metodología se les brindan lecturas a los niños y a continuación se habilita la palabra para que ellos mismos otorguen sentido a esa lectura a partir de sus vivencias, lecturas previas, saberes populares, etc. En este proceso surgen algunos conceptos propios de la literatura, que no necesariamente deben ser trabajados como categorías teóricas sino como construcciones que permitan dar sentido a las lecturas. Pero también aparecen otros sentidos ligados a esa lectura que tienen que ver con sus vivencias, creencias, otras lecturas, etc. En este contexto, la lectura de solamente el título de una obra puede ser un disparador para la fantasía.

Relacionado con lo anterior, y teniendo en cuenta los aportes del enfoque etnográfico y los estudios de la sociología, el análisis del discurso, los aportes de la psicolingüística, “se propone relevar y estudiar sentidos que docentes y alumnos ponen al ruedo en la cotidianeidad escolar, y que no siempre son recuperados en los desarrollos sobre la enseñanza de la literatura, o que vienen siendo trabajados a medio camino” (SAWAYA, CUESTA 2016: 22). La idea es hacer foco en la cultura escolar, aquello que resulta de la convivencia entre lo que proponen las políticas educativas y lo que realmente sucede en el aula, con docentes quienes hacen híbridos¹⁸ de los diferentes enfoques, métodos, y estudiantes que aportan a la comprensión y otorgamiento de sentido desde sus vivencias, otras lecturas.

Hace ya más de dos décadas que en la Patagonia, sobre todo en el valle de las provincias de Río Negro y Neuquén, se viene planteando y trabajando sobre el tema de la literatura y los niños/as y jóvenes. Nuestra formación comienza a partir de cursos avalados por la Universidad Nacional del Comahue, pero organizados desde un centro denominado CE.PRO.PA.LIJ, ubicado en una Facultad de Ciencias de la Educación, en Cipolletti, y desde el Instituto de Formación docente, N°12, de la ciudad de Neuquén. Nuestro trabajo en institutos de formación de nivel inicial y primario nos condujo a incursionar aún más en este terreno. Actualmente, seguimos formándonos en capacitaciones virtuales de la Unipe, universidad pedagógica de Buenos Aires en la Licenciatura en la Enseñanza de la lectura y escritura en la escuela primaria. Por otra parte, los trabajos de investigación llevados a cabo desde nuestro propio campo nos han conducido a conocer literaturas regionales con autores desconocidos por el “canon” que circula en las escuelas. Sus autores han compartido sus obras a través de talleres gratuitos, sus textos se trabajan luego en las aulas con la esperanza de que nuestras alumnas sean las transmisoras de esta nueva literatura a les niñas.

En otro orden de cosas, a nuestra zona a veces no llegan todos los autores o títulos de textos literarios denominados “infantiles”, por lo tanto, debemos conformarnos con los que encontramos en el mercado o los que nos facilitan las bibliotecas. Un aporte significativo al área lo constituyó el envío de cajas de

¹⁸ Híbrido, en el sentido que se utilizan más de un enfoque y diversas metodologías para hacer las transposiciones didácticas en el aula

libros de literatura desde Nación, durante los años 2012-2015. No hemos vuelto a recibir otro aporte de estas características. Por lo tanto, los docentes a veces hacemos circular los libros para poder enriquecer nuestra tarea. Hay autores que siempre aparecen en escena, lo que no quita que surjan otros menos conocidos. Por ejemplo: Teresa Andruetto, María Cristina Ramos, Liliana Bodoc, Graciela Montes, Ana María Shúa, Itsvan, Gustavo Roldán, María Elena Walsh, Esteban Valentino, Sylvia Iparraguirre y muchos otros autores y autoras argentinx o de otras nacionalidades.

A continuación, expondremos dos propuestas de lectura que van de la mano con el juego para estimular a les niñes a leer literatura.

2. PROPUESTAS LÚDICAS DE LECTURA

El rincón del juego es en el nivel inicial un espacio dentro de la sala que ha adquirido características distintas, que invita a experimentar; se ha transformado para jugar. Es un método pedagógico que conjuga la palabra y el movimiento, estimula la creatividad y se constituye en un material excelente para la estimulación literaria. Pensando una propuesta de rincón, o lúdica dentro del aula, para un público adulto, se nos ocurrió que podíamos planificar un Lectorante. Esta idea apareció vinculada con el trabajo que se venía desarrollando en el espacio de Literatura y formación de lectores, de nuestro Instituto, es decir, la lectura de libros álbum.

2.1. El lectorante

Es una práctica de lectura que copia la idea culinaria de los restaurantes para motivar a los jóvenes a compartir distintas experiencias, puesto que se basa en la dinámica de un típico lugar para degustar platos. Estará conformado por una entrada, un plato principal, un postre y una bebida.

¿En qué consiste esta práctica? Las docentes proponemos una jornada de juego ya planificada para la cual hemos elegido textos literarios de toda clase como cuentos, Libros álbum, poemas, adivinanzas, letras de canciones, etc. El día señalado, los niños y niñas llegan a una sala ya preparada como si fuera un restaurante donde podrán ver el menú del día, una carta con los platos principales, entradas, postres (conformados por distintos textos literarios). En lugar de ser degustados como habitualmente lo hacemos con la comida, en esta ocasión compartirán –los que deseen- con los demás lo que les vaya tocando. En todo momento serán atendidos por mozas (las docentes), las que repartirán distintos tipos de textos para que vayan compartiendo, charlando a partir de sus lecturas. En estas lecturas podrán surgir sus propias vivencias, sus lecturas ya hechas. Y si quieren repetir no será ningún problema. La que sigue es una propuesta trabajada con adultos, estudiantes que serán futuros profesores de nivel primario.

Menú del día

Opción 1:

Entrada: Canapés de epígrafes o aforismos

Bebida: Suspiros de haikus

Plato principal: El plato feroz: *Lobos* de Emiliy Gravett

Postre: Helado de *Táctica y estrategia* de M. Benedetti

Opción 2: Plato clásico

Entrada: Frases inolvidables

Bebida: suspiro de haikus

Plato principal: cuentos clásicos (J. Cortázar, J.L. Borges y R. Walsh)

Postre: Canciones revitalizantes del rock nacional.

Infusión: Té energizante de chistes o adivinanzas.

Los comensales tomarán asiento y luego armarán su menú en relación a lo propuesto en la pizarra. Las profesoras tomaremos el pedido y se los entregaremos a las distintas mesas. Antes realizaremos las sugerencias de la casa en este caso: plato tradicional (Borges, Cortázar, M. Benedetti) en ese caso el haiku corre a cuenta del restaurante.

Materiales para utilizar:

Afiches y carteles

Tizas de colores

Atuendo de cocina

Manteles

Platos de plástico

Carta de lecturante:

Libro de sugerencias: (Cuaderno)

Selección de textos

Entrada: Epígrafes, Chistes, Trabalenguas, Adivinanzas.

Plato principal:

Animalario universal del profesor Revillod, de Javier Sáez y Miguel Murugarren.

Mascotas inventadas, de Ana María Shua.

Solgo de María Andruetto.

Cuentos: *Continuidad de los parques*, de Julio Cortázar; *El outro*, de Borges; *Tres portugueses bajo un paraguas sin contar el muerto*, de R. Walsh.

Lobos, de Emily Gravett

Postre: Poesías, Parodias, Fragmentos de teatro, Canciones,
Bebida: Jugo de Haikus.

Una vez que se repartan los platos de entrada, se las/los va a invitar a compartir las lecturas de los textos que les han tocado, y, si quisieran, hacer pequeñas reflexiones acerca de los mismos.

Seguidamente, se servirá el plato principal, acompañado por una bebida, es decir, un haiku. Aquí la moza leerá en voz alta el libro álbum seleccionado y los comensales podrán hacer sus apreciaciones acerca del texto literario. Se irá intercalando cada lectura de los libros con un rico haiku.

Para finalizar se pondrá sobre las mesas el postre que consistirá en una canción o un poema, y dejaremos que los comensales compartan estas delicias de la forma que ellos prefieran: sentados, parados, leyéndole sólo al que está al lado, a todos o para sí mismos.

Además, contamos con el libro de sugerencias para que los lectores puedan sugerir otros platos que hayan disfrutado anteriormente y además dejar una apreciación sobre lo que han leído y sobre la actividad en general.

2.2. Club de lectores

La tarea de planificar un club de lectores nos estimula gratamente, puesto que nosotras mismas, en algún momento de nuestras vidas, formamos parte de un grupo en el que compartimos nuestras lecturas con los demás. Tal vez no lo nombramos de esta manera, pero con el simple hecho de juntarnos y leer, o contar lo que habíamos leído, ya estábamos experimentando la riqueza de estos encuentros. Como dice G. MONTES (2006): “leer es construir sentido”, y aquí no solo se refería a la lectura de libros sino a todo lo que leemos e interpretamos durante toda nuestra vida, incluso cuando no poseíamos la palabra, en nuestra primera infancia. Y son esas lecturas las que debemos recuperar en la escuela, las que han hecho nuestros alumnos/as a lo largo de sus vidas, animándolos a que exploren, hurguen, busquen indicios, nunca censurándolos porque “no leen como nosotros esperaríamos que lo hagan”. Es también vital acercar a los niños/as al libro, a su léxico, su sintaxis y su particular organización, y a su materialidad, corporeidad, tocándolos, sintiéndolos en sus manos.

La escuela es la gran ocasión, dice MONTES (2006), teniendo en cuenta que muchos/as niños/as no pueden acceder fácilmente a la cultura escrita. En algunos casos, la escuela es la única oportunidad de acercar a los niños a la literatura. Para ello debemos garantizar un espacio, un tiempo, textos, mediaciones, compañía para que el lector se instale en su posición de lector. La lectura debe ser una experiencia única, de esa forma se podrá apreciar la lectio¹⁹ de cada lector. En este contexto, nos interesa la propuesta de Montes de for-

¹⁹ Lectio: Representaría la experiencia individual de cada lector con el texto, según Michael de Certeau, mencionado por Graciela Montes.

mar un “círculo” (escena de lectura en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad) para recuperar la comunidad del aula, proponer textos porque esta es una manera de “enseñar a leer”, generar el enigma para invitar a participar. Los textos serán literarios porque nos permiten muchas entradas, no son unívocos. Esa capacidad de extrañamiento y de seducción que ejercen este tipo de textos, los hace únicos para esta clase de propuestas. Al final, tal vez habremos contribuido con la formación de un lector, inmerso en una sociedad de lectura, respetándolo, no manipulándolo ni ideológica ni afectivamente.

a. Propósitos

Seleccionar un corpus de textos literarios variados con el objetivo de mostrar algunos autores de reconocimiento nacional y propuestas estéticas de autores internacionales que pueden resultar ricas por su valor estético su valor cultural.

Lograr que las y los alumnos se acerquen a los textos literarios desde otro lugar, el de la construcción de sentidos que implica el descubrimiento de nuevos mundos y experiencias apoyados en el desarrollo de la imaginación.

Pensar la ficción como un lugar que permite expandir nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos.

Promover la apropiación de la lengua escrita y el desarrollo de la lengua oral en el proceso de construcción de nuevas maneras de decir.

La lectura como un espacio para el esparcimiento y el placer de dejarse llevar.

b. Selección de textos

- *Papelitos*, de María Cristina Ramos, ilustraciones de Claudia Legnazzi.
- *Mascotas inventadas*, de Ana María Shúa, ilustraciones de Eugenia Nobati.
- *Mateo y su gato rojo*, de Silvina Rocha, ilustraciones de Lucía Mansilla.
- *Solgo*, de María Teresa Andruetto, ilustraciones de Cynthia Orenszajn.

c. Contenidos

- I. La lectura como práctica social. Construcción de lectores como trabajo social.
- II. La construcción de estrategias lectoras.
- III. Recursos estéticos para el abordaje de los textos literarios y de las ilustraciones que los acompañan.

- IV. Los procedimientos polifónicos (intertextualidad, voces, diálogos inter e intratextuales, parodia) del texto literario.
- V. Polisemia del texto literario y socialización y apertura a diferentes interpretaciones.
- VI. La lectura y la experiencia estética como prácticas liberadoras.
- VII. Problematización del concepto de Literatura Infantil. Mercado vs Calidad literaria.
- VIII. La literatura como el espacio de la duda y no de las certezas.

d. Actividades

Inicio:

- I. Presentación de la actividad: Le contamos a las alumnas la dinámica del club de lectores que queremos implementar en las asignaturas Alfabetización Inicial, Literatura y Formación de lectores, y Lectura, Escritura y Oralidad, en el Instituto como prácticas formativas para el trabajo social docente. Para ello habremos ambientado las aulas: en el ingreso habrá un cartel con una frase motivadora, telas delimitando un espacio, sobre el piso habrá dispuesta una manta circular, almohadones, música instrumental, imágenes de cuentos dispuestas sobre el pizarrón o paredes y una mesa con libros para que luego se lleven una lectura.
- II. Convocatoria: Se realizará en la plataforma de la institución y se anunciará con carteles y con avisos en los distintos cursos la semana anterior a la actividad.

Desarrollo

Encuentros: 1ra Semana. Estaremos esperando a las alumnas en el ingreso, les llamaremos la atención sobre lo que aparece sobre la puerta de ingreso, las invitaremos a tomar un libro e ir sentándose en ronda. Una vez que todas estén ubicadas, les propondremos la lectura de los diferentes títulos de los libros que tomaron. Una vez que hayan anticipado de qué pueden tratarse los textos, se les leerá un cuento de los elegidos o dos.

Luego se hará una segunda lectura, en la deberán detenerse en los siguientes aspectos:

- Procedimientos literarios, modos de decir, musicalidad, construcción de los personajes, ambientación.
- Focalización en los detalles de las ilustraciones (uso de los colores, contrastes, formas, planos, perspectivas)
- Pensar intervenciones para cada texto.

Luego se les pedirá que redacten cuáles serían las recomendaciones que harían si tuvieran que presentarlo a alumnas de otro año del Instituto.

Intervenciones

Papelitos, de María Cristina Ramos.

- Tanto la escritura del maestro como lo que dice ¿en qué tipo de letra se reproduce? ¿Qué letra se usa en las escrituras de los niños?
- ¿Observaron lo que sale de la boca del maestro? ¿Qué significará, qué les dice esta forma de ilustrar su explicación?
- De qué forma aparecen reproducidas las escrituras de los niños, a qué género pertenecerán, aquí aparecen procedimientos literarios, ¿cuáles observan? ¿Qué les sugiere la frase “las tizas van cerrando sus ojos de ceniza”?
- ¿Qué imágenes representan al niño, y a la niña?
- ¿A quién se le habrá perdido Teresa? ¿Quiénes no han visto a la niña?
- Fíjense en esta imagen: Teresa llevaba “una sonrisa dobladita en esquela”
- ¿Las ilustraciones responden a estereotipos, son convencionales?

Mascotas inventadas, de Ana María Shúa.

- ¿Adónde habrá comprado su marmolía el personaje? ¿A quién se la habrá regalado después?
- Según el narrador, que es un niño, ¿las mascotas son útiles para la vida cotidiana? ¿Qué mascota te inventarías para que te ayude en algo que realmente te cueste?
- ¿Qué estilos musicales te gustaría que cante tu rebudillo?
- ¿Qué alimento inaceptable para vos te agradecería que se comiera tu mascota?
- ¿Cómo surgen las mascotas del narrador?
- ¿Qué características físicas, aptitudes, actitudes, sentimientos tendría tu mascota inventada? Dibújala, descríbela como lo hace el narrador en el cuento.
- Observa las imágenes, desde dónde se nos da un plano en la página 11.
- ¿Qué más observan en las ilustraciones, se ajustan a algún estereotipo?

Mateo y su gato rojo, de Silvina Rocha:

Las palabras dicen cosas, pero ¿cómo se completan los sentidos? De esta manera, podemos deducir quién le regaló el cuaderno a Mateo ¿Qué habrá

pensado este personaje cuando decidió regalarle el cuaderno? ¿Qué otras cosas hacían el gato y el ratón además de lo que se cuenta? ¿Por qué Mateo dibujó una ventana con una luna y estrellas? ¿Qué hicieron su gato y su ratón frente a esto?

- ¿Qué colores se usan en las ilustraciones? ¿Por qué creen que se usan solo esos colores?
- Las palabras también se escriben en dos colores: ¿por qué se destacarán algunas y por qué esas y no otras?
- Piensen ¿Qué harán los gatos cuando estén contentos? ¿Por qué el personaje dibuja elementos alrededor de su gato y no simplemente vuelve a dibujarle una sonrisa?
- ¿Qué hacían los papás de Mateo mientras él dibujaba, qué les sugiere esto?
- Fíjense dónde deja el cuaderno Mateo cuando se va a dormir, ¿por qué cambia de lugar?
- ¿Cómo logra explicarnos la imagen que “Mateo estuvo pensando largo tiempo”?
- ¿Por qué te parece que sólo al final se nos muestra toda la habitación de Mateo y no antes? ¿Qué planos se destacan de su habitación antes?

Solgo, de María Teresa Andruetto.

La historia comienza con una fórmula que se usaba en los relatos tradicionales, pero luego se cuenta la historia a través de un género específico ¿Cuál es?

- ¿Qué recursos rítmicos observan? ¿Qué aportan al relato?
- Se pueden encontrar también recursos expresivos, ¿qué producen en el lector estas frases?
- Observen las imágenes del cuento, ¿qué sucede con la imagen del emperador en cada página y con la de Solgo? También ocurre cuando aparecen los monjes. Miren el resto de las imágenes, ¿con qué las relacionan?, los colores, los tamaños, los detalles. Fíjense en la página central, las dimensiones de las puertas de palacio con respecto a la figura de Solgo.
- Una vez analizadas las lecturas, se socializará lo que hayan hecho los distintos grupos y luego cada grupo recomendará uno de los textos por escrito a los alumnos de otro año. Lo pueden hacer en forma oral, mediante la presentación de una reseña, un power point, una representación, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- DEVETACH, L. (1996). *Oficio de la palabrería, Literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- HANÁN DÍAZ, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Grupo Edit. Norma, Bogotá, 2007.
- KAUFMAN, A. M. (coord.) (2013) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Aique, Bs As, 2013
- MOLINARI, S. (1999/2005) Enseñar a aprender a leer, en CASTEDO, M. L. (compil.), *Una actividad permanente: Club de lectores*. Bs As, Ediciones Novedades educativas, pág 37.
- MONTES, G. (2006). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura.
- NEMIROSVKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*, Paidós, México.
- SEPIA, E., DUARTE y ALMADA (2001). *Entre libros y lectores I. El texto literario*, Colección Relecturas, Bs As.
- PRUAÑO RADIO, A. M. (s/d). *Método pedagógico, los rincones*
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/09/educacion-infantil-metodo-pedagogico-rincones.pdf>
- SAWAYA, S.; CUESTA, C. (coord). (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata Edulp

EL LUGAR DE LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO

Ivonne Ponce Naranjo (Proyecto Pedagogía y Lecturas)
lecturasacp@gmail.com

1. ANTECEDENTES

El presente texto recoge una experiencia investigativa con estudiantes de primer año de universidad en la titulación de Licenciatura en Educación Básica, durante el ciclo octubre 2019 - febrero 2020. Se describen algunos de los efectos provocados por el tratamiento de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Comunicación, cuando se usó la literatura como elemento armonizador del curso. Pero también se hace un ejercicio de retrospectiva desde el relato estudiantil hacia los momentos donde parece haberse originado el acercamiento -o distanciamiento- con la lectura y la importancia de las formas de acceso a los libros durante la infancia y adolescencia.

El curso de Enseñanza y Aprendizaje de la Comunicación Humana establecía el análisis de las dimensiones de la comunicación para el desarrollo colectivo, así como el dominio de diversos niveles de comprensión, también la expresión verbal y no verbal. El planteamiento de actividades de lectura y escritura fue una forma de transferir los contenidos curriculares a momentos específicos donde los estudiantes pudiesen identificar particularidades del lenguaje y sus facetas.

La literatura fue considerada como uno de los ejes de la conversación, de ella se desprendieron narraciones, imágenes y formas expresivas que enriquecieron la materia. Principalmente se produjo un desplazamiento desde la comunicación fija que establece un movimiento de ida y vuelta entre interlocutores y receptores a la dinámica de concepciones sociales, lingüísticas y culturales que atraviesan el diálogo y toda interacción comunicativa.

2. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación inicial estaba relacionada a la búsqueda de nuevos diálogos con la lectura. El desarrollo de un curso dentro de la universidad está sujeto a ciertos parámetros de evaluación y a la exhibición de evidencias de aprendizaje, por lo que era necesario priorizar una aproximación literaria con curiosidad y cierto deleite. De ahí que se considerasen lecturas específicas para dedicarles un tiempo de revisión y discusión en grupos pequeños o en sala abierta, así como un espacio posterior de escritura o reescritura a propósito de lo que se presentaba dentro de las plenarias grupales.

La indagación precisamente surgía de la interrogante al respecto de los elementos que favorecían la lectura, no únicamente dentro del curso de comunicación. Los estudiantes de primer semestre se encuentran muy cercanos a las premisas y referentes establecidos en la educación media. Los hábitos desarrollados -o no- en los años de la educación básica superior y específicamente en el bachillerato constituyen el punto de partida al iniciar la titulación universitaria. Es así como la investigación buscaba aquellos modos en los que los jóvenes integraban el libro como objeto cultural en sus estudios.

Principalmente se estableció una perspectiva fenomenológica que permitiese registrar los diferentes efectos de los materiales considerados, mientras avanzaba el curso. De esta manera se definieron tres instrumentos de recogida de información:

1. Un registro de actividades derivado de las actividades de lectura y escritura que consistía en las impresiones y comentarios que surgían cuando los textos y fragmentos eran compartidos en clase o en grupo. El registro era digital y físico. Una parte correspondía a las tareas desarrolladas y entregadas por los estudiantes y otra sección eran las observaciones al final de las actividades, que muchas veces resaltaban libremente un concepto, una palabra nueva o una interpretación sobre la lectura.
2. Notas recogidas a partir de los ejercicios de escritura. Al terminar de leer los textos en el aula, regularmente se proponía un ejercicio de escritura o reescritura. Se buscaba que cada estudiante explore la lectura desde consignas distintas a la extracción de ideas principales y secundarias, tarea heredada desde el bachillerato. Las notas representaban las características y comentarios de los nuevos textos.
3. Grupos focales, en los que la riqueza de los relatos de los estudiantes permitió vislumbrar otras posibilidades sobre la lectura y orientaciones sobre los intereses y aficiones de los jóvenes.

3. PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE LA LECTURA

El uso de recursos literarios puede ser visto desde dos vertientes. Una asociada al contenido y la didáctica, en el que se involucra el objeto de representación (libro, cuento, imagen) para el enfoque curricular de la materia. Mientras que, desde una óptica meramente cultural, la palabra es el hilo conductor, y en ese caso la literatura no es una estrategia, sino el relato que nos permite existir e identificarnos (CHAMBERS 2006: 39).

Durante los años de la educación general básica (media y superior) como en el bachillerato, se busca que los jóvenes ecuatorianos encuentren varias opciones para crear hábitos lectores. El proyecto del Plan Lector, por ejemplo, establece al aula de clase como lugar para la mediación lectora. Existe un especial interés en que los estudiantes desarrollen destrezas comunicativas y expresivas, así como pensamiento lógico y crítico, que puedan ordenar ideas y

conceptos, tengan la habilidad para representar y estructurar lo que ven a su alrededor, al igual que comprender emociones propias y ajenas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2021).

La experiencia desde los niños y jóvenes con las lecturas seleccionadas durante sus años escolares no dejan de estar ancladas al cumplimiento de una tarea, por lo que es beneficioso crear una relación más estrecha con los textos. La escritura literaria como territorio de lo privado admite la interpretación del yo lector con la participación de la conciencia. Chambers (2006: 39) dice que durante la adolescencia y la vida misma “ciertos libros son una epifanía, un asomarse a lo que está por venir, que nos ayuda a saber quiénes somos, qué somos y qué podemos ser”.

Las intervenciones y mediaciones que provienen del Ministerio de Educación, con la introducción de lecturas en todas las asignaturas del currículo, poseen un trasfondo epistémico que reafirma la posibilidad de aprender en diferentes campos académicos a través de la lectura y la escritura. Cuestión abordada desde hace algunos años y en diferentes niveles educativos (CARLINO 2017; MÁRQUEZ BARGALLÓ 2005; SANMARTÍ 2002) y que plantea la idea de profesores que enseñan distintas ciencias y que son también profesores de lengua. Así se establecen modos diversos de ingreso a la lectura y a otras áreas de estudio.

4. OBSERVACIONES Y HALLAZGOS DESDE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Durante el desarrollo del curso una de las primeras observaciones y cuestionamientos parte de la selección de textos. Algunos de los fragmentos y libros que se usaron inicialmente fueron: El libro de los Abrazos de Eduardo Galeano, Ensayo de la Ceguera y Ensayo sobre la Lucidez de José Saramago y Momo de Michael Ende. Los enlaces de las lecturas con aquellos tramos que deben tratarse dentro del currículo eran fácilmente detectables para los jóvenes. Sin embargo, las propuestas de leer y escribir a partir de los textos del curso, regularmente se orientaban a cuestiones más mediáticas.

Por un lado, se superaba la tarea arraigada de obtener ideas principales y secundarias de una lectura. Por otro, los jóvenes empezaban a escribir pequeños poemas, cuentos, relatos, diálogos y crónicas cortas sobre problemas que los aquejaban o preocupaciones que tenían que ver con su futuro y su lugar de origen.

Un elemento reseñable fue que los primeros meses del curso coincidieron con la tensión social y política que se vivía ese momento en el país. Al parecer esta situación motivaba a que las reescrituras que los estudiantes realizaban abordasen las noticias y la fantasía que podía encontrarse en los textos del curso tendía a desaparecer cuando se producía una confrontación con lo más cercano.

Aquí cabe preguntar si una selección de textos enmarcados en la literatura infantil y juvenil hubiese despertado otras necesidades expresivas. O es que el entorno influía más que los propios materiales de estudio.

Recoger información con notas de actividades y reacciones permitió poner atención a la importancia que tenía la conexión a internet para los jóvenes. Se podría decir que las ganas de descubrir solo podían contemplarse a través de las pantallas de dispositivos tecnológicos. Esto nos remite a la consideración del hipertexto con sus formas interpretativas y cómo la posible lectura -y escritura— solo podrían ser posibles para el prisma de la navegación, como aporte de sentido (BORRÀS CASTANYER 2003).

Las reuniones con grupos pequeños de estudiantes (cuatro a ocho) aportaron gran riqueza como información primaria. Las historias personales y las percepciones de los estudiantes generan otras preguntas y reflexiones. Se pueden citar elementos comunes que consolidan lo que se conoció con los registros y notas, y que explicitan caminos para incentivar la lectura por medio de la literatura infantil y juvenil.

El primer aspecto concurrente tiene que ver con la longitud y temática de los textos. Los jóvenes, en sus narraciones, reconocían la tendencia a interesarse por libros de pocas páginas y que contaran algo vinculado a su vida actual. En este sentido, hay un salto hacia lecturas más procedimentales y no necesariamente literarias. Se mencionaron, por ejemplo, las publicaciones de *influencers* y *youtubers*, asociadas a viajes y consejos de la vida diaria.

Otro aspecto que confluía en la percepción estudiantil es la existencia de un vacío temporal con respecto a la lectura. Los jóvenes veían su infancia y adolescencia, como etapas en la que los libros no circulaban en su entorno, a excepción del caso de una estudiante cuya madre era maestra de primaria. La asociación directa de la compra de libros era el cumplimiento de tareas en las instituciones educativas.

Un último elemento coincidente es el uso de redes sociales. Los jóvenes admitían pasar más de “seis o siete” horas al día revisando internet con la finalidad de entretenerse, más que de informarse.

5. CONCLUSIONES

El planteamiento del curso y la información recabada permite pensar sobre las opciones de lectura que tienen a disposición los jóvenes, principalmente fuera del medio escolar. El bachillerato ofrece espacios para leer, como un camino de aprendizaje. Pero, a pesar del profundo direccionamiento escolar hacia los dominios de lenguaje, el inicio de la lectura no tiene un inicio propiamente escolar, dado que hay evidencias de que los orígenes del conocimiento inician antes de esta etapa (FERREIRO 2006).

Las historias de los estudiantes reafirman la importancia del medio social para facilitar o restringir el acceso a la lectura. Lo cual también reafirma la in-

fluencia de los materiales de estudio que los docentes seleccionan. El encuentro que los estudiantes pueden tener con la lectura, la palabra, la fantasía, la composición textual; precisa de afinidades, de tiempo y de referentes.

Luego de la experiencia de investigación se conserva la pregunta sobre las mejores alternativas para que la interpretación individual del mundo que hacen niños, adolescentes y jóvenes, se acompañe de la lectura como soporte y horizonte. Específicamente la literatura infantil y juvenil, así como la inclusión del hipertexto y los formatos digitales se despliegan como otras maneras para propiciar el encuentro literario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORRÀS CASTANYER, L. (2004) *De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual*. Barcelona, Hermeneia.
- CARLINO, P. (2017). *Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas*. Enunciación, v. 22, n. 1, pp. 110–124.
- CHAMBERS, A. (2006). *Lecturas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, v. 3, pp. 1–52.
- MÁRQUEZ BARGALLÓ, C. (2005). *Aprender ciencias a través del lenguaje*. Educar, v. 2.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Proyectos Yo Leo*. Disponible em: <<https://educacion.gob.ec/proyectos-yo-leo/>>. Acceso em: 30 abr. 2021.
- SANMARTÍ, N. (COORD) (2002). *Aprender ciències tot aprenent a escriure ciències*. Barcelona: Editorial 62.

AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ, LITERATURA E LABOR A PROL DA LINGUA

Lucía Martínez García (UNED)
lmartinez248@alumno.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

Con este capítulo faremos un percorrido pola traxectoria do autor máis recoñecido e lido da literatura infantil e xuvenil escrita en lingua galega, Agustín Fernández Paz, tanto no seu labor literario coma no da defensa e normalización lingüística do galego.

A amplitude da súa obra, escrita en lingua galega e traducida a varios idiomas, o seu interese por situar o idioma galego no sitio que merece (para alén de prexuízos históricos e denunciando a situación de desigualdade fronte á outra lingua oficial en Galicia, o castelán), a súa actitude académica e pedagóxica, a repercusión que tivo no fomento da lectura entre os rapaces e xoves galegos durante os últimos vinte ou trinta anos, sen esquecer tampouco aos maiores, así como os seus traballos sobre normalización lingüística, e as conversas e palestras realizadas en centros educativos sobre educación lingüística, entre outras cousas, fan deste autor unha figura imprescindible, tanto da narrativa en lingua galega como da defensa e estudo do idioma galego.

Comezaremos cun breve repaso á súa biografía e traxectoria profesional, para continuar cas correntes e temas da súa narrativa, as súas obras principais de literatura infantil e xuvenil (de agora en adiante LIX) escrita en galego, a súa labor no terreo da educación, planificación e normalización lingüística da lingua galega, e rematarei facendo tamén un repaso ás súas charlas e conferencias e ca mención dos seus ensaios e libros de non ficción.

2. BIOGRAFÍA E TRAXECTORIA PROFESIONAL

Agustín Fernández Paz Naceu en Vilalba no ano 1947 e morreu en Vigo no ano 2016. É probablemente o autor máis recoñecido da literatura infantil e xuvenil escrita en lingua galega. Os seus libros foron ademais traducidos para outros idiomas, coma o castelán, inglés, portugués, catalán, etc.

Estudou Peritaxe Industrial Técnica, mais a súa paixón pola escritura, a súa preocupación pola lingua galega e pola educación no noso país levárono a estudar tamén Maxisterio, Ciencias da Educación e Filoloxía Galega.

Traballou durante máis de trinta anos na ensinanza primaria e secundaria. Ao mesmo tempo, escribiu numerosas obras e dedicouse á investigación docente ou da didáctica da lingua e á divulgación de novos métodos educativos, ben como á promoción da lingua galega nun contexto bilingüe e ó fomento da

lectura. Froito deste labor investigador e divulgativo son os seus numerosos traballos e materiais didácticos da lingua e da literatura.

Viviou durante moitos anos en Pontedeume (Ferrol), onde apareceu “Nova Escola Galega”, un movemento con moita forza, de esquerdas, nacionalista galego, con moita xente implicada, e onde el mesmo tamén se implicou.

Foi coordinador docente e deu moitos cursos para profesionais de renovación pedagóxica, con numerosas publicacións, e impartiu cursos e obradoiros de animación á lectura, sen esquecermos as publicacións que realizou sobre cómics, etc.

Estivo, ademais, no Gabinete de Reforma do PSOE, na Xunta de Galicia. Neste Gabinete involucráronse moitas persoas, grandes pedagogos que traballaron para preparar todo para que entrara en vigor na Lei.

Participou tamén na asociación da *Revista Galega da Educación* e no Plan PROA (Programa de Reforzo, Orientación e Apoio). Ademais foi coautor, xunto con Xosé Lastra e César Martínez Yáñez, da *Nova Escola Galega e a lingua (1983-2005): 25 anos na defensa do idioma*. Foi tamén o presidente do Patronato Rosalía de Castro.

Aqueles que o coñeceron afirman que foi unha persoa paciente, reflexiva, que sabía chegar ás persoas, respectuoso e de ideas progresistas. Tiña unha grande capacidade lectora, e moitos dos profesores e alumnos que, ou ben participaron nalgún dos seus cursos, ou ben asistiron a algunhas das súas palestras, aseguran que era un bo orador, que “enganchaba”.

Nos últimos anos da súa vida tivo moitos problemas de corazón, polo que se xubilou axiña e puido dedicarse a tempo completo ao que máis lle gustaba, escribir, así como a preparar e leccionar palestras sobre a situación lingüística de Galicia polos centros escolares.

3. LITERATURA INFANTIL E XUVENIL

Agustín Fernández Paz é unha das figuras máis salientables e recoñecidas da literatura infantil e xuvenil escrita en lingua galega, se cadra até a que máis. Algúns o consideran o creador deste tipo de literatura no noso idioma, como afirman algúns profesores de Lingua Galega entrevistados. Ademais, mantivo relación con outros escritores tamén coñecidos nestas modalidades literarias como Fina Casalderrey, Víctor Freixanes e Ramón Caride, entre outros.

Moitas das súas obras foron publicadas pola colección “Fora de Xogo”, de Edicións Xerais, e moitas foron traducidas a diferentes idiomas, desde o castelán, éuscaro e catalán, dentro do territorio nacional, como a outras internacionais como a portuguesa, a bretoa, a árabe, a inglesa, búlgara, a eslovena, a chinesa ou a coreana, entre outras.

Moitas das súas obras obtiveron prestixiosos premios, tanto no ámbito galego como no ámbito estatal, como por exemplo o Lazarillo, Barco de Vapor,

Edebé Xuvenil, Merlín, Xosé Neira Vilas, etc. Tamén foi recoñecido varias veces como mellor autor do ano, por exemplo en 2004 pola Federación de Libreiros de Galicia, ou no ano 2007 pola Asociación Galega de Editores. Obtivo en tres ocasións o premio ao mellor libro infantil do ano pola Asociación de Escritores en Lingua Galega.

3.1. Correntes e temas na súa narrativa.

Agustín Fernández Paz fai numerosas referencias a autores como H.P. Lovecraft, polo que demostra o seu amor polos libros de terror e de misterio, e isto reflícteo tamén escribindo el mesmo varios deles, que ademais en moitos casos resultan ser dos máis coñecidos e apreciados polos seus lectores. Moitos dos seus libros conteñen tamén elementos de ciencia ficción.

Especialmente para os máis pequenos, Agustín Fernández Paz escribiu numerosas obras de narrativa fantástica, algunhas delas baseadas en contos e lendas populares, e maxistralmente adaptadas polo autor. Nalgúns casos tamén adapta outros personaxes da narrativa fantástica doutros autores, como é o caso do dragón Smaug que aparece nos libros de J.R.R. Tolkien.

A mudanza da infancia para a adolescencia e como isto afecta aos rapaces e ás rapazas é un dos temas aos que máis recorre o autor nas súas obras, especialmente naquelas pensadas para os máis pequenos.

Outros temas de interese para o escritor, e que aborda en varios dos seus textos, son a importancia e o respecto pola diversidade e pola diferenza, a defensa da terra e do idioma, ben como a defensa e o respecto pola natureza e pola biodiversidade.

Nos seus escritos, o escritor amosa tamén o seu rexeitamento pola discriminación de calquera tipo, ben como pola exclusión social. De ideas progresistas, vense nos seus libros críticas ao modo de vida actual que poderían ser consideradas dunha ideoloxía anticapitalista. A represión franquista e as súas consecuencias son outro dos temas que lle interesan e que aborda en varias das súas obras.

Tamén se observan nos seus libros o seu amor pola lectura, polos libros e as librarías, e fai numerosas referencias a autores galegos do pasado século especialmente.

Os medos infantís e a súa superación tamén lle interesan ao escritor galego.

3.2. Obras principais da súa narrativa.

Estas son as principais obras de literatura infantil e xuvenil do autor, ordenadas cronoloxicamente desde as máis antigas até as máis actuais:

- **A cidade dos desexos (1989):** Novela fantástica e de aventuras protagonizada por un grupo de nenos e a fada chamada Ana, que lles permite a cada

un deles realizar tres desexos, sempre que ningún deles sexa formulado con afán egoísta. Nel predomina a temática ecoloxista e a idea de que se pode mudar o mundo á comezar co que se ten máis próximo.

- ***As flores radioactivas (1990)***: Conta a historia dun estraño resplandor que aparece no alto mar no ano 1989, na zona coñecida como a Foxa Atlántica, situada a unhas trescentas millas das costas galegas. Ese lugar foi no que, hai anos, varios países europeos verteron para a auga residuos radioactivos procedentes das súas centrais nucleares. Na obra amósanse as ideas críticas do autor acerca da destrución dos recursos naturais do planeta e, en concreto, de Galicia, e da manipulación informativa.
- ***Contos por palabras (1991)***: Este foi o primeiro libro escrito en galego que recibiu o prestixioso Premio Lazarillo, mais non foi este o único premio que obtivo con esta novela. Acadou tamén o Premio lecturas Galix (2003). Ademais, foi incluído na selección *Dez títulos imprescindibles da literatura infantil e xuvenil española do século XX*, estivo na Lista de Honra do IBBY para o bienio 1990-1992, e foi finalista do Premio Nacional de Literatura no ano 1992. Consiste nunha serie de relatos a partir de anuncios por palabras publicados en periódicos. Como anécdota, gustaríame comentar a inclusión dunha alusión no mesmo a Arkham, facendo referencia aos cómics, dos que o autor foi un lector apaixonado.
- ***O tesouro do dragón Smaug (1992)***: Cunha clara alusión á literatura de J.R.R. Tolkien (non esquezamos que Agustín Fernández Paz era un namorado de *O señor dos aneis*, entre outras obras do escritor inglés, e que Smaug é o nome do dragón que aparece na súa obra *O hobbit*), nesta novela fantástica é unha princesa (non un príncipe) quen se enfrenta co terríbel dragón que ten aterrorizada a xente da comarca. Unha mostra de como o escritor foi sempre defensor da igualdade entre homes e mulleres, o cal reflectiu nos seus libros de literatura infantil e xuvenil, libros cos cales ademais podía influír nos mozos que se achegaban á súa literatura e coñecer as súas ideas.
- ***Rapazas (1993)***: Sete relatos nos que se mostran as vidas de varias rapazas, todas elas na etapa na que se abandona a infancia e se entra na adolescencia, con todo o que isto supón para elas. Os ditos relatos pertencen, cada un deles, a diferentes xéneros narrativos, desde os de ciencia ficción até os de misterio. O libro ten interesantes puntos de vista sobre as mulleres, o feminismo e o racismo, entre outras cousas.
- ***Fantasmas no corredor (1993)***: Neste relato, o autor trata o tema dun dos medos infantís máis correntes: o medo á escuridade. Todo salpicado de grandes doses de humor.
- ***Trece anos de Branca (1994)***: Aquí podemos ler retallos do diario infantil dunha nena chamada Branca, a cal é obrigada a gardar repouso durante dous meses por mor dunha hepatite. Grazas a el coñecemos os seus pen-

samentos máis íntimos, ben como as súas vivencias e primeiras impresións do mundo que lle rodea.

- **Cartas de inverno (1995):** É unha das súas obras máis encomiadas e coñecidas. Claramente influenciada pola narrativa do escritor norteamericano H. P. Lovecraft, nela Agustín Fernández Paz narra a historia de Xavier Louzao, un escritor que, tras unha longa estadía en Quebec, volve para a súa terra, Galicia, e le as cartas que durante ese tempo o seu amigo, Adrián, un famoso pintor, lle escribira durante toda a súa ausencia. Nelas, o seu amigo nárralle as súas vivencias na nova casa que mercara para estar lonxe do ruído e da xente e poder largar a súa creatividade. Pouco a pouco, as cartas amosan a inquietude que esa casa lle provoca co paso dos días, até desembocar nun claro medo polos acontecementos que suceden na vella mansión. Por todo isto, Xavier decide ir na axuda do seu amigo e decide viaxar até o lugar en que este se atopa. A obra recibiu o Premio Rañolas no ano 1995, e foi finalista do Premio Protagonista Jove do Consell Català del Llibre. Ademais, foi seleccionada pola revista CLIJ (*Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*) coma un dos cen mellores libros de LIX publicados en España no século XX. Como anécdota, gustaríame comentar que o creador e ilustrador Antonio Seijas elaborou un cómic baseado nesta novela de Agustín Fernández Paz, publicada pola editorial Xerais no ano 2012. O dito cómic recibiu, pola súa parte, o premio Isaac Díaz Pardo ao mellor libro ilustrado dese ano.
- **Avenida do parque, 17 (1996):** Novela de misterio no que a súa protagonista, unha xove que se traslada ca súa familia a unha nova cidade, descobre que pode comunicarse a través do ordenador co fantasma que vive atrapado na súa nova casa, unha mansión na Avenida do Parque. Nela abórdanse cunha mirada crítica algúns programas de televisión e os castigos físicos.
- **O centro do labirinto (1997):** Nel o autor fala dun futuro non tan distante no que nos atopamos cunha Europa unificada, cun único idioma (o euroinglés), e cunha sociedade uniforme onde a variedade de culturas e de idiomas son só un recordo do pasado. Nesta novela crea un mundo no que a identidade, a cultura e o idioma propios, así como a tolerancia e a diferenza son trazos positivos. Nela podemos atisbar moitas ideas e crenzas de Agustín Fernández Paz, como a súa oposición á neoglobalización e á uniformación da sociedade.
- **O laboratorio do doutor Nogueira (1998):** Aquí o escritor, en clave de comedia, crítica e parodia os códigos que rexon na sociedade actual. A obra relata a historia dun idealista doutor que pretende erradicar a infelicidade no mundo, polo cal é ridiculizado polos seus compañeiros de profesión e obrigado a traballar na clandestinidade.
- **As fadas verdes (1999):** Esta novela de fantasía narra a historia da amizade entre unha nena de oito anos chamada Diana, e unha pequena fada

verde chamada Goewin, a cal é a derradeira da súa especie que sobrevive a un terríbel incendio que arrasa o bosque onde vivía coas súas irmás, encargadas da protección do lugar. Coa axuda da nena, a fada podería continuar co seu traballo de preservación da natureza. A obra obtivo a Placa de Prata do Barco de Vapor no ano 2007.

- ***Cos pés no aire (1999)***: Cántanos a historia de Daniel, un home que vive unha vida gris e rutineira, até que un día descobre que pode voar. A obra narra e intenta explicar as dificultades polas que poden atravesar todas as persoas que, dun xeito ou doutro, son diferentes ás demais. O autor fala tamén da necesidade de asumir esas diferenzas desde a propia valoración e a autoestima. Este libro obtivo o Premio “Raíña Lupa” da Deputación da Coruña no ano 1998, e foi finalista do Premio Protagonista Jove 2002 e do Premio Nacional de Literatura no ano 2000. Nesta ligazón pódese observar ademais un interesante proxecto de lectura realizado para este libro:
http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00084901_1.pdf
- ***A nube de cores (1999)***: Con este relato fantástico e cheo de maxia, Agustín Fernández Paz reivindica un sistema educativo máis orixinal e novidoso para motivar os rapaces.
- ***O soño do merlo branco (2000)***: A narración conta as memorias dunha merla adulta. Nela resáltanse os coñecementos e a convivencia no medio natural, e rexéitase todo tipo de agresividade ou de racismo.
- ***Aire negro (2001)***: É outro dos libros máis coñecidos do escritor. Conta a historia de amor entre o doutor Víctor Moldes e Laura Novo, a súa primeira paciente na clínica psiquiátrica Beira Verde, a cal cando el chega ten borrada a súa memoria e ocupa todas as horas do día nas que está esperta a escribir compulsivamente o seu nome unha e outra vez, coma se fose o único resto dun naufraxio emocional. Coa axuda do doutor e da innovadora terapia que utiliza para axudar á paciente, Laura consegue rememorar o que lle acontecera nos meses anteriores ao seu ingreso na clínica. O que ningún dos dous sabe é que lle están a abrir a porta a una realidade terríbel. Con explícitas referencias na novela a outros escritores, como H.P. Lovecraft, Henry James, Joseph Conrad, Carl Gustav Jung ou Rosalía de Castro, a novela combina elementos do xénero fantástico cos de terror, dando como resultado un libro apaixonante e absorbente, cun clima de intriga e de suspense que consegue manter a tensión até o final do mesmo. A obra foi gañadora do Sexto Premio de Literatura Protagonista Jove no ano 2001, e foi incluído no The White Ravens 2001 da Internationale Jugendbibliothek de Múnic. Tamén foi incluída na Lista da Honra do IBBY do ano 2001. Ademais, Agustín Fernández Paz estivo moi ilusionado cun proxecto que finalmente non chegou a realizarse, a posibilidade de levar ao cine este libro.
- ***No corazón do bosque (2001)***: Após volver dunha excursión polas Fragas do Eume, Raquel, unha nena de nove anos, descobre que un trasgo do

bosque de máis de trescentos anos, Derdrín, escoou na súa mochila e dille que non quere pasar o verán el só. Na novela cóntanse os meses que pasan xuntos a nena e o trasgo. Nela reivindicase o papel da fantasía e a importante función que cumpren os mitos na sociedade moderna. A obra foi finalista do Premio Nacional de Literatura no 2002.

- ***Un tren cargado de misterios (2001)***: Neste libro de intriga e fantasía, onde a protagonista, unha nena chamada Ana, percorre os cinco continentes nun tren mentres resolve o misterio agochado en sete caixas azuis, o autor volve falar do valor dos libros e das historias, e fai referencia á pluralidade e á diversidade existentes no mundo.
- ***Ana e o tren máxico (2001)***: Versión abreviada da súa obra, *Un tren cargado de misterios*.
- ***Noite de voraces sombras (2002)***: Nesta obra, que combina elementos de misterio e intriga, amósanse os anos da represión do franquismo que sufriron moitos represaliados republicanos durante a Guerra Civil e a posguerra. Con ela, Agustín Fernández Paz fai o intento de recuperar a memoria do ocorrido en España durante eses anos, para transmitila ás novas xeracións. Poden verse ademais continuas referencias á literatura como patrimonio común de liberdade, amor e esperanza. Foi finalista do Premio Nacional de Literatura no ano 2003.
- ***O meu nome é Skywalker (2003)***: Aquí o autor fai un achegamento aos sen lar, abordando o tema da marxinação social, cunha visión respectuosa e solidaria con estas persoas, que pola súa condición de non ter lar son afastadas e invisibilizadas do resto da sociedade.
- ***A praia da esperanza (2003)***: Este relato, salpicado de elementos fantásticos, inspírase na traxedia do petroleiro *Prestige* e os vertidos que chegaron ás costas galegas no ano 2003.
- ***Laura e os ratos (2004)***: Este relato, con estrutura de álbum ilustrado, aborda o temor dos máis pequenos á escuridade e aos terrores nocturnos.
- ***Raquel ten medo (2004)***: Nesta obra Agustín Fernández Paz explora de novo os medos máis comúns dos máis pequenos, como son o medo á escuridade e aos “monstros” que nela espreitan.
- ***Tres pasos polo misterio (2004)***: Tres relatos de misterio, intriga e terror, que teñen en común seren contados por unha persoa que narra a experiencia dun suceso inexplicábel que lle mudou a vida para sempre.
- ***¡Qué medo, mamá Raquel! (2005)***: Novamente, o autor volve explorar os terrores nocturnos e o medo á escuridade que soen experimentar os máis novos da casa, especialmente en noites con treboadas ou cando se producen apagóns nas casas.
- ***A fuxida do mar (2005)***: Este breve relato narra a historia dun mar que vai e volve, e as consecuencias e os sentimentos que esperta tanto nos pequenos coma nos maiores dunha vila pesqueira.

- ***Amor dos quince anos, Marilyn (2005)***: Como xa fixera con *Contos por palabras*, este libro componse de varios relatos nos que a base son os anuncios por palabras dos periódicos. Xusto cando se cumpre o centenario do nacemento do cine, Agustín Fernández Paz faille unha homenaxe trasladando moitas das súas figuras e mitos ás páxinas dos seus contos, ao mesmo tempo que os liga coa tradición literaria galega e coa literatura infantil universal.
- ***A escola de piratas (2005)***: Parte da premisa de que a imaxinación é a única forza capaz de mudar o mundo, e máis cando se actúa de maneira conxunta. Toda unha apoloxía da fantasía e da forza da imaxinación.
- ***A noite dos animais (2005)***: Narra as divertidas situacións que vive Raquel a primeira noite da súa vida na que queda soa na casa. Unha historia chea de maxia, fantasía e con numerosos elementos de humor.
- ***Un radiante silencio (2006)***: Historia de amor na que dúas vidas se cruzan polo azar, todo isto mesturado co amor polos libros, nos que se dialoga cos textos doutros autores como Paul Auster ou Pablo Neruda, entre outros. O relato foi posteriormente incluído no libro titulado *O único que queda é o amor*.
- ***Corredores de sombras (2006)***: Conta a historia da descuberta dun esqueleto emparedado entre dous tabiques ao seren realizadas unhas obras de reforma no pazo dos Soutelo. Baséase en historias da Guerra Civil española e das súas dramáticas consecuencias.
- ***Querido inimigo (2006)***: Fala da superación do medo a través da relación de amizade que se establece entre unha nena que teme os cans, e o can do seu veciño, que lle salva das burlas duns rapaces.
- ***O único que queda é o amor (2007)***: Este libro recolle dez relatos, todos eles con temas de amor e desamor como fondo. Estes relatos amosan algunhas claves da poética de Agustín Fernández Paz: o diálogo con creacións culturais diversas, a mirada literaria e cinematográfica, a evocación do pasado, a homenaxe aos libros, a presenza do sobrenatural, os elementos fantásticos e misteriosos, e o imprevisíbel do azar. A obra recibiu varios premios e, ademais, apareceu na Lista de Honra do IBBY no ano 2010.
- ***UPA! (2008)***: Álbum para primeiros lectores, ilustrado por Noemí Villamuza, no que un pai e a súa filla afrontan os “perigos” que van atopando nas rúas da cidade. Todos estes “perigos” desaparecen cada vez que a nena di “Upa” e o seu pai a colle en brazos.
- ***A pastelería de dona Remedios (2008)***: Relato das travesuras dun neno chamado Luis na pastelería que rexenta a súa tía Remedios.
- ***Valados (2009)***: Este libro narra a historia de dous amigos, Adrián e Helena, aos que son forzados a separarse polo levantamento dun muro entre as dúas zonas da cidade en que moran. Con esta obra, o autor pretende realizar unha crítica contra os muros que existen na actualidade, que impiden as

migracións e separan as persoas, ben como aos muros invisíbeis, os que favorecen a exclusión social e a inxustiza.

- ***A dama de luz* (2009)**: Este libro de fantasía recrea o ciclo da vida e a eterna loita entre as estacións da primavera e do inverno. Para isto, o autor recrea unha atmosfera máxica, chea de lendas e misterios, cun desenlace simbólico e esperanzador.
- ***Lúa do Senegal* (2009)**: Na novela somos testemuñas do profundo sentimento de tristeza e desenraizamento que sofre unha nena senegalesa que ten que abandonar o seu país para mudarse á cidade de Vigo. Nela tamén se destaca o valor da multiculturalidade, da diversidade lingüística e da convivencia, ben como da importancia de conxugar memoria e futuro. Obtivo o Premio da AELG á mellor obra de LIX do ano 2009, e estivo na Lista de Honor da CCEI do ano 2010.
- ***O Raio Veloz* (2010)**: Este relato constitúe unha crítica mordaz a algunhas das actitudes presentes na vida social da época moderna.
- ***Fantasmas de luz* (2011)**: Nesta novela o escritor galego aborda o tema da exclusión social, provocada pola voracidade capitalista. Construída con elementos cinematográficos, tras o fin da narración inclúense seis “Tomas extra”, que consisten en relatos que amplían e ofrecen unha nova perspectiva sobre os personaxes e os feitos narrados. Ademais, no anexo titulado *As películas da novela* inclúense as fichas das 52 películas citadas no libro, e comentadas polo propio autor.
- ***Non hai noite tan longa* (2011)**: Esta novela negra ofrece unha minuciosa indagación moral e unha ácida mirada crítica sobre a nosa sociedade en dous períodos diferentes da nosa historia máis próxima: os últimos anos da ditadura franquista e os primeiros anos do século XXI.
- ***Corazón de pedra* (2011)**: Este libro de fantasía fala da fascinación dunha nena polos dragóns, e a busca que fai dos mesmos durante unhas vacacións de verán.
- ***O rastro que deixamos* (2012)**: Estas memorias de Agustín Fernández Paz están constituídas por varios escritos con dúas liñas de traballo esenciais. Por un lado, a memoria da infancia e, polo outro, o oficio de escribir e a paixón pola lectura, así como da súa fe na forza das palabras para cambiar o mundo e a vida das persoas. Os relatos deste libro demostran, como o fan a maioría das obras deste escritor galego, como Agustín Fernández Paz válese das súas vivencias para construír os seus textos de ficción e os seus personaxes.
- ***As fronteiras do medo* (2012)**: Seis relatos que constitúen unha explícita homenaxe a un dos autores preferidos de Agustín Fernández Paz, H.P Lovecraft.
- ***Zeralda e o dragón* (2012)**: Conto inspirado nos clásicos relatos maravillosos, destaca o rol da princesa protagonista, máis desenvolta cas princesas

dos relatos antigos, e que defende á xente da súa comarca do terríbel dragón Moghur.

- **Malos tempos para os fantasmas (2012):** Esta novela de misterio, escrita en clave de humor, acerca aos lectores ás dificultades que pode experimentar unha rapaza duns once anos ante cambios transcendentais na súa vida e o paso da infancia á adolescencia.
- **Desde unha estrela distante (2013):** Relato de ciencia ficción que narra a amizade entre unha nena de nove anos e un rato que atopa ao abrir un vello baúl no faiado da súa avoa e que ten diversos poderes. Realmente, como logo descubre a nena, trátase dun extraterrestre enviado á Terra para poder estudar ás persoas.
- **A viaxe de Gagarin (2014):** A novela narra as memorias de Miguel Gagarin, co que imos descubrindo pouco a pouco os segredos da vida na Galicia en plena época franquista, ca represión das liberdades dos individuos e a vida da oposición na clandestinidade. Para este libro, Agustín Fernández Paz elaborou un blog titulado *O blog de Gagarin*, con toda a documentación que utilizou para poder realizalo. Este é o link onde pode visitarse o mesmo: <http://agustinfernandezpaz.gal/gagarin/#>. Ademais, o autor empregou tamén una novidosa técnica para a promoción do mesmo, un Book tráiler da novela. Este é o ligazón para o seu visionado: <https://www.youtube.com/watch?v=Ol5FPnXukQ8>
- **O segredo da illa negra (2015):** Seguindo as pautas dos contos maravillosos da tradición oral, os dous relatos que compoñen este libro, *A sirena da illa Negra* e *A maldición da néboa*, engaden tamén elementos propios dos contos de medo e de misterio.
- **Amizades secretas (2015):** Nesta novela fálase da fascinación que exercen os animais nos nenos pequenos.
- **A neve interminable (2015):** Nesta novela de misterio explóranse os medos máis primitivos que acompañan os seres humanos do principio dos tempos, ben como os novos orixinados pola desorde mundial destes primeiros anos do século XXI.
- **A casa do medo (2016):** Conta a historia dun home que, xa na súa idade adulta, regresa á vila da súa infancia, que asocia cunha traumática experiencia vivida nesa época da súa vida.
- **O sono do Merlo Branco (2016):** Neste libro a merla Bulebule narra en primeira persoa as súas experiencias ao longo do seu primeiro ano de vida. Con el, o autor fala da imparábel Rolda da Vida, axudado polo que lle acontece a unha familia de merlos. Nel insístese na importancia da transmisión de coñecementos, ao respecto polas persoas maiores, a convivencia co medio natural e o respecto tamén pola diferenza.

4. EDUCACIÓN, PLANIFICACIÓN E NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA.

4.1. Normalización lingüística.

Traballou de coordinador docente no sur de Pontevedra, mentres no norte da dita. Dedicouse con paixón e con gran dedicación, e fixo tamén un portafolio con cursos de formación para o profesorado e de renovación pedagóxica.

4.2. Palestras e conferencias do autor

Agustín Fernández Paz daba palestras sobre actitudes lingüísticas. Era moi bo orador. Facía tamén presentacións de obras escritas por el. Elaborou, ademais, un proxecto lingüístico de centro. Para isto publicou un libro con Anxo Lorenzo Suárez, director xeral de política lingüística na primeira lexislatura de Núñez Feijóo.

Xubilouse cedo e dedicouse sobre todo a escribir e dar palestras polos centros escolares, tamén para adultos e cursos para inspectores e para xente da Universidade nos cursos finais da carreira de Filoloxía Galega. Os seus cursos adoitaban ter dúas partes, unha referente á lingua e outra referente á psicoloxía e á pedagogía.

4.3. Ensaio e libros de non ficción

Foi autor de libros de texto en lingua galega titulados *O Noso Galego*, que foron publicados pola editora Xerais. Sempre figurou como autor nos mesmos. Estes libros teñen moito mérito, porque cando saíron á luz non había nada, comezaba a funcionar a materia de Lingua Galega na escola e na educación secundaria, polo que aínda non había libros que cumprisen esta función. Partiron, xa que logo, de cero. Realmente, en principio non estaban pensados como libros de texto, mais como non había máis nada, tiveron moito éxito.

Tamén escribiu libros de animación á lectura e para a realización de cómics (*Facermos cómics*, *Para lermos cómics*, etc.).

Estas son as súas principais obras de non ficción, ordenadas cronoloxicamente das máis antigas até as máis actuais:

- **28 libros da literatura infantil e xuvenil galega (1989):** Este libro, que se complementa co escrito no mesmo ano *Os libros infantís galegos*, é unha selección por parte de Agustín Fernández Paz dos libros máis representativos da literatura infantil e xuvenil galega até o ano da publicación da obra, todos eles comentados por el.
- **Os libros infantís galegos (1989):** Aquí o autor realiza unha relación dos títulos máis representativos da literatura infantil escritos en galego até o momento da publicación da obra.
- **Para lermos cómics (1989):** Apaixonado e asiduo lector de cómics, neste volume Agustín Fernández Paz realiza una aproximación histórica e socio-lóxica do mundo deste tipo de literatura, ademais de facer unha minuciosa

análise da linguaxe verbo icónica empregada habitualmente neste medio narrativo. O libro remata cunha aproximación ao cómic escrita en galego e cunha escolla de álbums imprescindíbeis para a realización dunha “comicteca”.

- ***Ler en galego (1990)***: Nel o autor trata de fomentar a lectura en lingua galega nos centros educativos de educación primaria e secundaria. Para isto, en primeiro lugar, realiza unha análise do significado e da necesidade desta práctica lectora e, a seguir, presenta un conxunto de estratexias e de títulos recomendados para levar a cabo este labor nas salas de aulas.
- ***Animación á lectura (1991)***: Esta unidade didáctica, elaborada polo autor en colaboración con Xosé Lastra Murais e Miguel Vázquez Freire, está destinada de novo ao fomento da lectura entre os alumnos dos centros de ensino primario e secundario.
- ***Facermos cómics (1991)***: Nesta unidade didáctica elaborada por Agustín Fernández Paz danse as pautas necesarias para traballar a realización práctica dun cómic nas salas de aulas.
- ***Os cómics nas aulas (1992)***: Con esta guía, Agustín Fernández Paz pretende amosar como se poden utilizar os cómics nos diferentes niveis educativos de Primario e Secundario. O estudo está fundamentado na teoría e contrastado coa práctica do autor con este material nas salas de aulas desde hai máis de dez anos até o momento da súa publicación.
- ***A lingua galega no PEC e no PCC (1993)***: O escritor realizou esta guía informativa sobre a realización do PEC e do PCC dun centro educativo en colaboración con diversos autores.
- ***A maxia das palabras (1998)***: Con esta pequena guía, Agustín Fernández Paz tenta fomentar a lectura entre os máis pequenos.
- ***A literatura infantil e xuvenil en galego (1999)***: Nesta obra o autor fai unha relación da produción literaria infantil e xuvenil escrita en galego do ano 1960 até o ano 1998.
- ***O proceso de normalización do idioma galego 1980-2000 (2002)***: Obra dividida en catro volumes. O autor realiza aquí un diagnóstico do proceso de normalización da lingua galega na educación.
- ***A planificación lingüística nos centros educativos (2004)***: Agustín Fernández Paz realizou esta guía xunto con Anxo M. Lourenzo e Fernando Ramallo. Con ela visa axudar aos centros educativos galegos de primario e secundario na potenciación da lingua galega, fornecéndolles o apoio técnico necesario.
- ***Guía práctica para a planificación lingüística (2007)***: Complementa a escrita no ano 2004, *A planificación lingüística nos centros educativos*, de novo xunto a Anxo M. Lourenzo e Fernando Ramallo.
- ***En galego vigo Vigo, en galego Vigo vai***: Mostra da labor que Agustín Fernández Paz realizou no proceso de normalización lingüística galega e na defensa do idioma. Aquí fai un repaso sobre a visión sociolingüística de

Galicia en xeral e da cidade de Vigo en particular, observa os comportamentos lingüísticos presentes na sociedade galega e critica unha das pausas máis enraizadas do comportamento lingüístico no conxunto da sociedade galega, a de “cando o teu interlocutor non fale galego, ti tampouco debes falalo”. Seguidamente, o escritor fai unha análise dalgunhas opinións sobre a lingua galega, especialmente de preconceptos como o de que “o galego vale para a vida rural, mais non vale para o mundo da ciencia e da técnica”... O autor intenta analizar o porqué e a orixe destes preconceptos, ao mesmo tempo que trata de desmontar cada un deles. De contado, o autor analiza os avances no proceso de normalización da lingua galega. A seguir, repasa a lexislación no momento da realización deste portafolio informativo sobre a lingua galega, fornece algúns datos sobre o uso escolar das linguas no concello de Vigo, marcados, segundo el mesmo comenta, pola situación diglósica, e analiza o feito de que moitos adultos, cando se dirixen aos nenos, o fagan habitualmente en castelán. Por último, fornece algunhas propostas de actuación para a defensa do idioma nas salas de aulas. A seguir, o autor aborda algúns preconceptos sobre o uso do galego no ensino, preconceptos que teñen unha xénese histórica, como que “Coa clase de galego, xa abonda para que o aprendan”, “Ao teren clase en dúas linguas, os nenos non falan ben ningunha delas”... e trata de desmontar todos estes preconceptos. O escritor fala das vantaxes de medrar en dúas linguas, e destaca en que “a lingua é o sinal de identidade máis valioso que temos as persoas de Galicia”. De seguido, o autor aporta unha guía para a análise do contexto lingüístico dun centro educativo, e propón algunhas medidas para a normalización lingüística dos centros, falando da necesidade da planificación lingüística no ensino, entre outras cousas.

5. CONCLUSIÓNS

Queda visto que Agustín Fernández Paz foi, é e será unha figura imprescindible tanto no campo da literatura infantil e xuvenil escrita en lingua galega, coma no campo da normalización lingüística, a didáctica de lingua e a pedagogía en Galicia. É moi difícil ler algún dos seus libros de literatura e non decatarse do amor que sente o autor polos libros e pola lectura, así como pola diversidade, non só lingüística, senón de calquera tipo.

Pola outra parte, os seus ensaios, conversas e palestras impartidas por numerosos centros de ensinanza a favor da normalización lingüística e a didáctica da lingua, así coma os seus traballos con propostas novas de pedagogía nas aulas, fan del un referente en canto a estes temas no noso país.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2017). *Con los pies en el aire*. 1ª ed. [libro electrónico] Madrid: Grupo Anaya, S.A., p. 10. Disponible en: http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ0008490_1_1.pdf[Acceso 22 Abr. 2017].
- FERNÁNDEZ PAZ, A. *En galego vivo Vigo, en galego Vigo vai*.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *A cidade dos desexos*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *28 libros da literatura infantil e xuvenil galega*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *Os libros infantís galegos*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989). *Para lermos cómics*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1990). *Ler en galego*. Vigo, Ir indo.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1990). *As flores radioactivas*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A; Lastra Muruais, Xosé; Vázquez Freire, Miguel. (1991). *Animación á lectura*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1991). *Facemos cómics*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1991). *Contos por palabras*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992). *O tesoro do dragón Smaug*. Vigo, Galaxia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1993). *Rapazas*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1993). *Fantasmas no corredor*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1993). *A lingua galega no PEC e no PCC*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1994). *Trece anos de Branca*. Vigo, Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1995). *Cartas de inverno*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1996). *Avenida do Parque, 17*. Vigo, Edicións SM.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1997). *O centro de labirinto*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1998). *O laboratorio do doutor Nogueira*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1998). *A maxia das palabras*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999). *A literatura infantil e xuvenil en galego*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999). *As fadas verdes*. Vigo, Edicións SM.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999). *Cos pes no aire*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1999). *A nube de cores*. Vigo, Sotelo Branco.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2000). *Aire negro*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2000). *O soño do merlo branco*. Vigo, Ed. Everest.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). *No corazón do bosque*. Vigo, Edicións Xerais.

- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). *Un tren cargado de misterios*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). *Ana e o tren máxico*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2002). *Noite de voraces sombras*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2002). *O proceso de normalización do idioma galego 1980-2000*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2003). *O meu nome é Skywalker*. Vigo, Edicións SM.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2003). *A praia da esperanza*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2004). *Laura e os ratos*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2004). *Raquel ten medo*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2004). *Tres pasos polo misterio*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *¡Qué medo, mamá Raquel!* Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *A fuxida do mar*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *Amor dos quince anos, Marilyn*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *A escola de piratas*. Vigo, Ed. Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2005). *A noite dos animais*. Vigo, Ed. Galaxia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2006). *Un radiante silencio*. Vigo, Ed. Anaya.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2006). *Corredores de sombra*. Vigo, Ed. Anaya.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2006). *Querido inimigo*. Vigo, Ed. Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2007). *O único que queda é o amor*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A.; M. Lourenzo, Anxo; Ramallo, Fernando. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A.; M. Lourenzo, Anxo; Ramallo, Fernando. (2007). *Guía práctica para a planificación lingüística*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2008). *UPA!* Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2008). *A pastelería de dona Remedios*. Vigo, Ed. Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2009). *Valados*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2009). *A dama de luz*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2009). *Lúa do Senegal*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2009). *Rapazas*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2010). *O Raio Veloz*. Vigo, Ed. Planeta-Oxford.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2011). *Fantasmas de luz*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2011). *Non hai noite tan longa*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2011). *Corazón de pedra*. Vigo, Ed. Oxford.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2012). *O rastro que deixamos*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2012). *As fronteiras do medo*. Vigo, Ed. Edebé.

- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2012). *Zeralda e o dragón*. Vigo, Ed. Galaxia.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2012). *Malos tempos para os fantasmas*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2013). *Desde unha estrela distante*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2014). *A viaxe de Gagarin*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2015). *O segredo da illa negra*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2015). *Amizades secretas*. Vigo, Ed. Edebé-Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2015). *A neve interminable*. Vigo, Edicións Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2016). *A casa do medo*. Vigo, Ed. Edebé-Rodeira.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2016). *O sono do Merlo Branco*. Vigo, Edicións Xerais.
- ROIG RECHOU, B. (2015) *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, Anaya.
- S/A. Agustinfernandezpaz.gal/gagarin. (2017). *Agustín Fernández Paz*. [En liña] Dispoñíbel en: <http://agustinfernandezpaz.gal/> [Acceso 22 Abr. 2017].
- S/A. Agustinfernandezpaz.gal. (2017). *Agustín Fernández Paz*. [En liña] Dispoñíbel en: <http://agustinfernandezpaz.gal/gagarin/> [Acceso 22 Abr. 2017].
- S/A (2017). *A viaxe de Gagarin*. [En liña] Dispoñíbel en: <https://www.youtube.com/watch?v=OI5FPnXukQ8> [Acceso 22 Abr. 2017]

LITERATURA DRAMÁTICA

PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD DEL SIGLO XXI

Luis Fernando de Julián (Dramaturgo. Miembro de ASSITEJ-España)
fdejuliang@gmail.com

La presente comunicación tiene por objeto aportar y abordar desde una radiografía rápida la literatura dramática, es decir, el teatro, que se está escribiendo y publicando en lo que llevamos de siglo XXI. Para ello, dividiré esta exposición en tres apartados.

Empezaré con una pregunta: ¿El teatro también se lee?

A continuación, pasaré a esbozar los dos paradigmas o matrices por los que ha pasado el teatro infantil y juvenil anterior al siglo XXI; así como el nuevo paradigma que se va configurando a través de las producciones literarias creadas en nuestro siglo.

Por último, cerraré esta comunicación con la muestra de algunos textos teatrales y sus temáticas.

Alguien podría decir que la pregunta -¿El teatro también se lee?- parece encerrar deliberadamente en su forma un matiz de respuesta. Y así es: El teatro también se lee. Tan fácil como eliminar los signos de interrogación, tan difícil como superar la idea en la que nos han educado socialmente: el objetivo del texto teatral es ser visto y escuchado en escena o ser trabajado para su representación. Si nos trasladamos por un momento a la narrativa, al cuento, caemos con facilidad en la cuenta de que éste puede ser leído pero además también puede ser escuchado gracias a la narración oral. No nos cuesta ningún esfuerzo asumir la idea de sacar las palabras del libro y colocarlas en el aire que sale de la boca del narrador o narradora. Y, sin embargo, las palabras que están sobre un escenario, en las bocas y cuerpos de los actores y actrices, nos cuesta asumir que también pueden ser disfrutadas al ser leídas en un libro. Nos cuesta porque no nos han educado, entrenado ni animado a hacerlo. Tenemos que entender que cuando asistimos a una representación teatral, lo que estamos viendo es la interpretación y versión que la persona encargada de la dirección escénica ha hecho sobre el texto, aportando sus propios matices y tonos al texto originalmente escrito y que seguramente, esta interpretación del mismo será diferente a la que otra persona pueda hacer de él. Otro tanto parecido ocurre dentro del aula cuando se toma un texto teatral para trabajar sobre su puesta en escena con el grupo de escolares como protagonistas del proyecto. Pero ¿qué ocurre cuando abordamos individualmente la lectura de un texto teatral transformado, recogido en su forma original, escrito sobre el papel, presentado forma de libro? Ocurre que quien lo lee aporta su propia interpretación sobre la historia que allí se cuenta y que, además, descubre una nueva forma de leer pues tiene que saltar de la voz de un personaje a la réplica de otro e incluso a la voz del propio autor o autora que en las acotaciones indica lo que

acontece y desarrolla la acción. A menudo charlo con chicos y chicas que han leído alguna de mis obras. En sus comentarios sobre las mismas suelen empezar con una fórmula común: *Me ha costado un poco... Tenía que saltar de un personaje a otro... Tenía que imaginarlos hablando...* Y terminan su preámbulo de una forma rotunda: *Pero luego he entendido cómo se lee teatro y me he leído la obra entera.* Esto, además de revelar la capacidad de la infancia y la juventud para leer teatro, vuelve a abrirnos otro interrogante: ¿El teatro tiene una fórmula propia para ser leído? Apuntadas quedan algunas pistas para responder a la pregunta, pero por si no fuesen suficientes, aporto la fórmula gallega de responder preguntando: ¿se leen de la misma forma la narrativa y la poesía?

Paso ahora a la segunda parte de esta comunicación. Los paradigmas del teatro para la infancia y la juventud. En este terreno cabe destacar su similitud con otras formas literarias dirigidas al público lector que nos concierne. Al igual que la narrativa clásica, el teatro también ha tenido su paradigma moralizador y/o educador. Obras que desde la ficción pretendían hacer llegar un mensaje que se convirtiese en respuesta y dogma cerrado ante una situación o asunto y que debía servir de guía inequívoca ante situaciones futuras del mismo corte que el niño o niña pudiese vivir en el plano de su realidad. Entra aquí una educación social en valores y modelos que, si bien podía ser bienintencionada para la época, también era parca en flexibilidad y heterogeneidad. Posteriormente surge un nuevo paradigma que, nuevamente desde la ficción, lleva al público al otro extremo, el de la evasión y la fantasía; la fuga. Una fórmula de escape ante los múltiples conflictos que rodean al público infantil y juvenil y que tan solo persiguen tenerlo entretenido durante un lapso para luego volver a arrojarlos a las fauces de la realidad. Una copa brillante pero vacía, de la que solo queda el recuerdo de su brillo cuando se apagan las luces del escenario y que, con suerte, puede convertirse en refugio ante la carencia de recursos y la incapacidad de afrontar/resolver la realidad. En el filo, en *la frontera indómita* como lo llama Graciela Montes (1998) en los estertores del siglo pasado, emerge un tercer paradigma. Aunque sus palabras se refieren a la narrativa, su eco se expande a toda la literatura, en la que, recordemos, también se incluye la dramática. Las hacemos extensivas pues a un teatro que desde la misma ficción que supone el artificio teatral, se centra en el aquí y el ahora. No debemos obviar que los adultos ejercemos un papel protector sobre la infancia y la juventud, velando o escondiendo los temas que salpican nuestra realidad de crudeza. Una función que también ejercía el padre del joven Siddharta en la famosa novela de Herman Hesse. Pero esas realidades, llegan siempre. Unas veces a través de la información que se encuentra en la televisión y redes sociales, otras en el mismo contexto de la realidad cuando un nuevo compañero de otros país ingresa en la escuela, aquí tenemos el tema de la migración, o cuando un ser querido enferma. Todas estas realidades que han sido apartadas de los ojos de la infancia y la juventud, les han dejado con escasos recursos y cono-

cimientos para participar en ellas y afrontarlas, ya no digo de forma airosa, sino tan solo afrontarlas con un mínimo de recursos e inteligencia emocional. En esta misma línea escribe la dramaturga quebeense Suzanne Lebeau (1988): *Escribir para los niños es más una forma de mirar el mundo que la necesidad de inventar uno distinto y maravilloso, más alegre, más colorido, más sonriente*. Llegamos por tanto a un teatro escrito por autoras y autores que no buscan evadir al público infantil y juvenil de la realidad ni indicarles cuál debe ser el camino a tomar, sino que construyen espacios y tiempos que participan de todos los temas y realidades que rodean a la infancia y la juventud. No ofrecen una respuesta que deba ser reproducida sino una oportunidad de conexión del público con el texto donde va a encontrar en la intimidad de los personajes una posible reacción a la vida, entre otras muchas, que no se cierra a la dualidad correcto/incorrecto sino que expande el abanico de posibles respuestas, reacciones y opciones. La heterogeneidad de respuestas y emociones que pueden suceder cuando en la ficción se juega y experimenta con distintos barro y arenas. Este tercer paradigma en el que nos encontramos, y que aún convive con los dos anteriores, este teatro que puede ser visto, representado y también leído, no ofrece una vía de sentido único y cómodo, sino, como dice Lola Fernández de Sevilla (2018): “un mapa del viaje, dibujado a mano, limitado y subjetivo como en definitiva todo lo que somos capaces de legar [...] tan poco pretencioso como útil y personal”.

Antes de abordar la tercera parte de esta comunicación, la concerniente a textos teatrales publicados para la infancia y la juventud, quisiera detenerme brevemente en la labor editorial. En España existen varias entidades que publican regularmente teatro para la infancia y la juventud. Tenemos a la asociación ASSITEJ-España que además de publicar títulos de autoras y autores españoles, también tiene una línea internacional para que textos de otras latitudes lleguen aquí o sean traducidos. También cabe mencionar la colaboración entre la Fundación SGAE y la editorial Anaya para publicar anualmente el texto ganador del premio de teatro infantil. En el terreno de los títeres, debo mencionar a la editorial Arbolé y su colección Titirilibros. También podemos encontrar la publicación de textos teatrales para la infancia y la juventud en revistas especializadas en artes escénicas; es el caso de las revistas Primer Acto y Fantoche el arte de los títeres. Por último, añadir el incipiente interés por el teatro infantil y juvenil que han demostrado editoriales como lanua, Alfasur o Ediciones Invasoras al publicar sus primeros textos teatrales para este público. Sería interesante abordar en un debate el estado de la realidad editorial y la distribución, en tanto textos teatrales para la infancia y la juventud, al respecto en cada uno de los países que participan en este simposio, pero me temo que eso escapa a esta comunicación. Menciono este asunto no sólo por su interés, sino también por justificar que los textos de los que hablaré a continuación son los que llegan hasta mis manos. Ahora sí, cierro esta comunicación mostrando algunos títulos teatrales y esbozando brevemente sus temáticas o construcciones con el obje-

tivo de ejemplificar las dos cuestiones de las que he hablado: El teatro también se puede leer, y para ello disponemos de numerosos títulos publicados, y el teatro para la infancia y la juventud puede y está desarrollándose más allá de los paradigmas de lo moralizante o lo evasivo.

Empezaré con *Pim, pam, clown. La guerra de los payasos* de Tomás Afán (2004) y *Bajo el cielo de Gaza* de Luis Matilla (2014). En ambas, dirigidas al público joven, encontramos el escenario del conflicto bélico. En este escenario se encuentran el miedo, la injusticia, la guerra, la miseria, pero también la determinación de los personajes planteada desde un enfoque cómico y absurdo la primera y uno más humanista la segunda.

En la producción de Suzanne Lebeau (2012) me detengo a destacar tres de sus títulos. Por un lado, *El oírigo*, su obra más influyente sobre el conjunto de dramaturgos y dramaturgas que escriben para la infancia y la juventud, y *Zapatos de Arena*, publicadas conjuntamente por ASSITEJ-España. En ambas encontramos una construcción que mueve a sus personajes por los terrenos de la libertad individual, la búsqueda de un camino propio, la lucha entre el bien y el mal, el destino, la tradición. Por otro lado, *Tres hermanitas* (2018), donde Lebeau se sumerge en la enfermedad terminal, el miedo extenso que produce la palabra cáncer.

Con un trasfondo de preocupación por el medio ambiente que se trenza con otras temáticas, encontramos *El árbol de Julia* de Luis Matilla (2003) y *El estómago de la ballena*, de quien realiza esta comunicación, Luis Fernando de Julián (2019). En la primera este trasfondo medioambiental se trenza con una historia de empoderamiento, la del personaje de la niña Julia, que se instala a vivir en la copa de un árbol para defenderlo de los adultos que quieren talarlo en pos de un beneficio económico. En la segunda, la problemática de las cantidades ingentes de plásticos que flotan a la deriva en los océanos, se trenza con la progresiva demencia de un ser querido, la abuela, que vive apartada de todo y obsesionada con sacar los plásticos del estómago de su amiga la ballena.

Con distintos matices y tonos, pero una misma temática y preocupación, la migración, la búsqueda de un futuro mejor y el cuestionamiento de la propia identidad, encontramos las obras de las autoras mexicanas *Maribel Carrasco* (2020), *Los cuervos no se peinan*, Mónica Hoth (2020), *Martina y los hombres pájaro*, y Valentina Sierra (2020), *Una bestia en mi jardín*.

En una línea orientada al público juvenil, destacamos *Clic, cuando todo cambia* de Amaranta Osorio e Itziar Pascual (2020). Una obra enmarcada en la adolescencia, donde se habla a través de sus personajes de abuso, acoso, soledad e incompreensión; pero también sobre la importancia de compartir nuestros miedos y nuestros sueños, la necesidad de escuchar a los más jóvenes y de acercarnos a ellos con amor y responsabilidad.

Termino con un volumen publicado por Alfasur Juvenil (2020) que recoge dos de mis obras para público juvenil; *Prohibido*, una distopía en la que las chi-

cas demuestran su empoderamiento ante la prohibición de hacer uso de un columpio, y *Made in*, una radiografía sobre la explotación infantil en las empresas manufactureras del sector textil.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, L. (2018). *Ogros, espinacas y demás... Cómo contar lo terrible a niñas y niños en el teatro*. Madrid, ASSITEJ-España.

LEBEAU, S, (2019). *Escribir para el público joven*. Madrid, ASSITEJ-España

MONTES, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ciudad de México, Fondo De Cultura Económica.

RODARI: UN GIMNASIO LINGÜÍSTICO TAMBIÉN PARA LOS ADULTOS

Michela Costa (EOI Madrid)
costamic5@gmail.com

1. JUSTIFICACIÓN

En el ámbito de este primer simposio de Literatura Infantil y Juvenil organizado por la UNED, he querido aportar mi grano de arena recordando a un genio de la literatura infantil y juvenil del cual, además, se acaba de celebrar el año pasado el centenario de su nacimiento. Me refiero a Gianni Rodari que hoy en día sigue siendo un punto de referencia en ámbito literario, pedagógico y didáctico. En el 2020, a pesar de la pandemia, ha sido recordado y homenajeado por todo lo alto a nivel mundial con iniciativas, exposiciones, concursos y con la creación de páginas web dedicadas al centenario. No podía, por lo tanto, faltar una aportación, aunque modesta, relacionada con este autor.

Si pienso en Gianni Rodari, como italiana nacida en los años '70, claramente mis recuerdos van a mis lecturas de infancia. Los libros de Rodari, sus novelas y sus cuentos, representaban sin duda momentos de lectura en el cual iban incluidos la diversión, la fantasía y el juego. Hace unos años, cursando el máster de la UNED en Ciencia del lenguaje y Lingüística hispánica tuve la oportunidad de realizar mi Trabajo de fin de Máster sobre los aspectos traductológicos de las versiones en español de la obra de Gianni Rodari, por esta razón volví a reencontrarme con este autor. El hecho de volver a leer sus obras para una investigación de tipo académico me permitió analizar Rodari con respecto al lenguaje. Es más, siendo profesora de italiano en Escuela Oficial de Idiomas, mi atención se centró en la complejidad lingüística y la multiplicidad de usos de la obra rodariana en el ámbito didáctico. Pues, mi simple testimonio, aquí, abarca la obra de Rodari desde un punto de vista lingüístico y cultural y está enfocado al acercamiento de sus técnicas de escritura a la enseñanza de idiomas a adultos.

2. EL UNIVERSO LINGÜÍSTICO DE GIANNI RODARI

Profundizando en las obras de Rodari nos damos cuenta de que su prosa constituye un verdadero gimnasio lingüístico. Para dar algunos ejemplos de ello vamos a considerar brevemente algunos de los recursos lingüísticos que Rodari emplea en sus cuentos. Para empezar, destacamos su uso amplio e innovador de modismos y juegos de palabras, que, además, en muchos cuentos se convierten en verdaderos recursos narrativos, dado que, a menudo, Rodari basa un cuento entero en un único modismo, usado tanto metafóricamente cuan-

to literalmente. Es esto lo que ocurre en el cuento *A toccare il naso del re*, construido en el doble sentido, literal y figurado, de la expresión “prendere per il naso”, tomar el pelo, que se alterna constantemente en toda la narración:

– Ma che, mi sta prendendo per il naso? [...] saltavano sulla carrozza, acchiappavano il re per il naso e gli davano una buona scrollatina. [...] non gli davano tregua e continuavano allegramente a prenderlo per il naso. (RODARI 2015a: 38-40)

Seguimos recordando el mundo de infinitas posibilidades de juegos lingüísticos que ofrecen los errores ortográficos, a los cuales Gianni Rodari ha dedicado tantos poemas en *Filastrocche in cielo e in terra*. Una sola palabra se convierte en eje central de un poema donde encuentran cabida fantasía, irreal y sinsentido. Y es exactamente un error ortográfico que lleva a juicio el protagonista del brevísimo cuento *Processo al nipote* donde Rodari nos entretiene con el quid pro quo que genera la grafía de “l’ozio”, la pereza, y “lo zio”, el tío:

Si figuri che in un tema ha scritto: “Lo zio è il padre dei vizi!” [...] Avvocato difensore Signor Giudice, l’imputato Rossi Alberto aveva intenzione di scrivere: “l’ozio è il padre dei vizi”. Ma l’apostrofo, forse consigliato dai cattivi compagni, è fuggito dalla penna. (RODARI 2015a: 161-62)

Gianni Rodari homenajeó el concepto del error con un libro entero, *Il libro degli errori*, y creó incluso un nuevo proverbio a partir de uno famoso: «Sbagliando s’impara è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s’inventa.» (RODARI 2013: 53). No podemos no recordar aquí la idea pedagógica que subyace a esto uso creativo del error. El cambio que propone Rodari a nivel didáctico desmitificando el error, jugando incluso con él, anticipa en parte la teoría del lingüista Stephen Krashen (1985) y su hipótesis del filtro afectivo que, en el proceso de enseñanza y adquisición de una segunda lengua, se identifica como uno de los principales obstáculos.

Finalmente, observamos como Gianni Rodari juega con el aspecto exterior e interior de las palabras. El uso de la rima marca el ritmo de las retahílas en *Filastrocche in cielo e in terra*. Es más, en un breve cuento de unas veinte líneas, *Lo spaventapasseri*, el significado de las palabras se potencia gracias a la figura retórica de la aliteración. Pues la reiteración de unos sonidos intensifica el enunciado:

Gonario doveva fare lo spaventapasseri, per tenere lontani gli uccelli dai campi. [...] L’esplosione spaventava gli uccelli che fuggivano, temendo i cacciatori. [...] Il suo tuffo spaventò le rane, che fuggirono con clamore, e il loro clamore spaventò i grilli e le cicale, che smisero per un attimo di cantare. Ma il più spaventato di tutti era lui, Gonario [...]. Ma i passeri non possono consolare uno spaventapasseri. (RODARI 2015a: 74)

El sonido se apodera de estas líneas en las cuales las palabras se hacen sonoras y nos transmiten no solo significados sino también sonidos a través de su forma, del significante, en sentido saussuriano.

Para acabar esta sección dedicada a la riqueza lingüística en las obras de Gianni Rodari no podemos no mencionar su capacidad de jugar con la lengua italiana inventando incluso términos a partir de prefijos existentes, como ocurre en *Il paese con l'esse davanti* (RODARI 2015a: 74), donde Rodari basa todo el cuento en el uso del prefijo s- con sentido limitativo y de privación. A palabras realmente existentes se mezclan nuevos antónimos perfectamente justificables desde el punto de vista lingüístico: Como la “macchina sfotografica” que sirve a hacer caricaturas y “lo scannone” que es un cañón que deshace la guerra. Se fomenta así la creatividad lingüística, el experimentar y el jugar perdiendo el miedo a las normas, dejando espacio a la fantasía tan importante en la metodología didáctica de Rodari, que, no nos olvidemos, fue maestro y pedagogo.

3. CULTURA Y MODERNIDAD EN EL MUNDO DE RODARI

La importancia de la obra de Gianni Rodari y de su utilidad a nivel didáctico no reside únicamente en la parte lingüística. De las páginas de sus libros emergen también distintos aspectos socioculturales. En las clases de idiomas el aprendiz es un “attore sociale”, como nos recuerda el *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue* (2020), MCER en español²⁰, que amplía la versión publicada en 2001:

Il QCER amplia la prospettiva dell'educazione linguistica in molti modi, in particolare attraverso la sua concezione di chi usa / apprende la lingua come attore sociale che co-costruisce il significato nell'interazione, e attraverso le nozioni di mediazione e di competenza plurilingue/pluriculturale (QCER 2020:20).

Cuando se aprende un idioma se aprende a interaccionar en un determinado contexto social, se aprende la cultura compartida por un país y sus miembros. De ahí que en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera es imprescindible vehicular las características culturales y socioculturales de una sociedad que afectan a la comunicación lingüística. La lengua vehicula cultura y la cultura se vehicula a través de la lengua.

En Rodari hallamos alusiones a la sociedad contemporánea de la época, que permiten al alumno de italiano como lengua extranjera acercarse al contexto social descubriendo así algo más sobre la sociedad italiana abordando de este modo la cultura italiana con c minúscula. De hecho, en varios cuentos se aprecia la Italia de aquellos años, el mundo del trabajo y de la escuela, las rutinas y las vacaciones de entonces, las casas de los italianos que, gracias al

²⁰ Se utiliza aquí la versión italiana con su acrónimo, QCER, del Marco Común Europeo de Referencia.

boom económico, cambian. Para ilustrar esto con un ejemplo, pensemos que en aquellos años entran en los hogares los nuevos electrodomésticos y con ellos la televisión con sus concursos y sus anuncios. Así que se hallan referencias a personajes famosos, que salen en la tele, entre otros, icónicos presentadores de programas televisivos populares:

Un coccodrillo si presenta alla sede della Rai-tv, viale Mazzini 14, Roma, e chiede di essere ricevuto dal direttore del programma Rischiatutto.» (RODARI 2015b: 7)

«Il coccodrillo compare su tutti i teleschermi, tranne quelli spenti, ma il presentatore del telequiz, un certo Bongiorno, continua a chiamarlo “signor Cocco”, attenendosi alle istruzioni ricevute. (RODARI 2015b: 9)

No solo nombres si no expresiones que caracterizan al famoso presentador nombrado antes, que al comentar los aciertos de los concursantes solía decir:

– Allegría, allegría! Il signor Cocco si rivela un esperto anche in musica operistica! (RODARI 2015b: 9)

Al leer *Allegría!*, a los italianos que han vivido aquella época inmediatamente resuena en la cabeza la voz, la expresión facial y corporal de Mike Bongiorno, el presentador por antonomasia durante décadas, y que por mucho tiempo ha sido utilizada irónicamente en distintos contextos.

Las referencias literarias convierten el mundo de Rodari en la oportunidad para los alumnos de acercarse a algunos aspectos de la cultura italiana, esta vez con la *c* mayúscula, es decir el saber literario, histórico y artístico de un país. Autores emblemáticos para cualquier italiano de cultura media, como Pascoli, Leopardi, Manzoni o Carducci, están presentes con alusiones más o menos explícitas, caracterizando el sustrato cultural del país:

Basta così. Questo matrimonio non s’ha da fare» y «[...] ma su Vincenzina ha messo gli occhi lo Sceriffo, dandosi arie da don Rodrigo (RODARI 2015b: 66, 80)

– Ha provato a recitarsi il Piemonte di Giosuè Carducci?
– Con pessimi risultati: lo sforzo di ricordare un verso dopo l’altro mi tiene sveglio.
– Provi a studiare a memoria i Promessi Sposi. (RODARI 2009a: 39)

Pensemos que ya en las clases de idiomas de los niveles básicos se va más allá de la lengua para acercar al alumno la realidad italiana, con sus elementos culturales, históricos, geográficos. Es más, el sustrato cultural se convierte en fundamental en los niveles avanzados para captar la ironía, los sobrentendidos, los acuerdos implícitos entre hablantes, así como comprender lo que evocan y transmiten las alusiones culturales que se pueden encontrar en

reclamos publicitarios, películas, novelas contemporáneas o incluso en las canciones.²¹

En el volumen complementario del QCER para alcanzar el nivel de usuario competente, de maestría, el nivel C2, entre otros muchos descriptores, se establece:

È in grado di individuare le implicazioni socioculturali nella maggior parte delle interazioni nell'ambito di discussioni informali condotte a una velocità naturale.

È in grado di fare inferenze appropriate, quando le relazioni e le implicazioni non risultano esplicite. È in grado di capire battute umoristiche o allusioni in una presentazione.

È in grado di comprendere le sfumature e i significati impliciti nella maggior parte dei film, delle rappresentazioni teatrali e dei programmi televisivi, a condizione che la lingua usata sia standardo in una varietà familiare (QCER 2020: 52-53, 56).

Se trata, entonces, de llegar a tener un buen dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales, comprendiendo los niveles connotativos del significado y sus implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural.

Además, cabe recordar que muchos cuentos de Gianni Rodari no están suspendidos en tiempos y lugares muy lejanos como ocurre para los cuentos tradicionales. En muchas de sus obras las referencias al territorio italiano son precisas. Una novela entera que se basa en una localización geográfica bien determinada es *C'era due volte il barone Lamberto*. Rodari elige desarrollar la historia en la isla de San Giulio, en el lago de Orta, rindiendo de este modo homenaje a su tierra natal, Omegna, de la cual se hallan precisos elementos geográficos:

Il lago d'Orta, nel quale sorge l'isola di San Giulio e del barone Lamberto, è diverso dagli altri laghi piemontesi e lombardi. È un lago che fa di testa sua. Un originale che invece di mandare le sue acque a sud, come fanno disciplinatamente il Lago Maggiore, il Lago di Como e il Lago di Garda le manda a nord, come se le volesse regalare al Monte Rosa, anziché al mare Adriatico. Se vi mettete a Omegna, in piazza del Municipio, vedrete uscire dal Cusio un fiume che punta diritto verso le Alpi. Non è un gran fiume, ma nemmeno un ruscelletto. Si chiama Nigoglia e vuole l'articolo al femminile: la Nigoglia. Gli abitanti di Omegna sono molto orgogliosi di questo fiume ribelle e vi hanno pescato un motto che dice in dialetto: La Nigoja la va in su e la legg la fouma nu. La Nigoglia va all'insù e la legg la facciamo noi. (RODARI 2009: 147-48)

²¹ Para ofrecer solo un par de ejemplos basta pensar en la campaña publicitaria de la Regione Toscana del 2014, *Divina Toscana*, con alusiones a la *Divina Commedia* o en la famosa canción de Antonello Venditti *Notte prima degli esami*, con una cita de la *Divina Commedia*, o en los juegos de palabras contenidos en el calendario del 2020 de la cadena de supermercados *Esselunga*.

La cita concluye con un proverbio en dialecto, pero la cultura regional tiene cabida en toda la novela, puesto que Rodari para geolocalizar la historia hace uso no solo de los topónimos, sino también de la cultura enogastronómica, que emerge con fuerza entre las páginas. Se trata de referencias regionales, no solo a la zona de Lago de Orta, sino a todo el territorio italiano que permiten situarnos perfectamente a través de nombres de vinos (Ghemme, Gattinara, Spanna, Sizzano, Fara, Merlot, Tocai, Amarone), platos típicos del norte y del sur de Italia (polenta, risotto, cassata, mostarda, zampone baccalà alla vicentina) y tipos de quesos (gorgonzola, caciocavallo, robiola).

Por último, cabe destacar que Rodari introdujo en la literatura juvenil italiana temas innovadores en aquel entonces como las diferencias sociales, el trabajo y la explotación, el antimilitarismo y otras cuestiones esenciales como el tiempo, la muerte, la memoria, como en su última obra *C'era due volte il barone Lamberto*. Pero también encontramos temáticas sociales importantes por aquel entonces y que siguen despertando mucho interés hoy en día. Recordemos aquí, a modo de ejemplo, el famoso poema del 1979 *Un signore maturo con un orecchio acerbo* donde se lee un mensaje premonitorio de futuras catástrofes medioambientales o el cuento *Il mondo in scatola*²², donde la familia Zerbini, cuyo apellido contiene una curiosa ironía, se encuentra completamente invadida por la basura, así como montañas enteras y monumentos. Resulta asombrosa la modernidad de Rodari en esta atención por el medio ambiente y su afán para concienciar sobre estas cuestiones a las jóvenes generaciones. El ojo crítico de Rodari no salva siquiera los medios de comunicación, prensa y televisión. Pues, el cuento de 1962 que da el título al libro *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, contiene una crítica despiadada del medio televisivo que fagocita literalmente jóvenes y adultos adictos a él. La actualidad de estas temáticas resulta abrumadora si pensamos en la época en las cuales estas obras se escribieron. Es más, muchos de estos temas están recopilados en el currículo de EOI a partir del nivel B2, por eso cuentos y poemas de Rodari pueden perfectamente ser una valiosa herramienta en fase de motivación de la unidad didáctica o para introducir y fomentar debates, poniendo de manifiesto oposiciones y analogías con la actualidad.

4. ANÁLISIS DE UN TEST LINGÜÍSTICO-CULTURAL

Con el fin de poner de relieve la riqueza de la prosa de Gianni Rodari y las dificultades que pueden conllevar los elementos lingüísticos-culturales en el aprendizaje de un idioma extranjero, comentaré brevemente algunos de los resultados de un test que proporcioné en el año 2016 a estudiantes de lengua italiana y en un contexto de aprendizaje italiano. El test ha sido suministrado de forma anónima a alumnos de italiano de los niveles A2 y B1 de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid en soporte digital a través de formu-

²² G. Rodari, *Novelle fatte a macchina*, p.108-115. RCS MediaGroup, Milano, 2015.

larios online y en papel a dos clases de Primaria de la Scuola Italiana de Madrid, la *terza* y la *quinta*. El primer factor era comprobar si existen diferencias entre lectores adultos en un contexto español y lectores niños en un contexto de aprendizaje italiano en España. El segundo factor ha sido la franja de edad para los alumnos de Primaria (a partir de 9 años) y el nivel lingüístico para los alumnos de EOI, para que el tipo de texto y el nivel lingüístico no fuesen un obstáculo a la hora de la comprensión de las preguntas del test. Se han elegido citas en lengua original pertenecientes a distintos ámbitos: lingüístico, cultural, literario, etc. con el objetivo de sondear qué mensajes pasan y cuáles son los elementos que se pierden a pesar de conocer el idioma. Efectivamente, a pesar de tratarse de estudiantes de la lengua italiana (en el caso de los encuestados de EOI) y de lectores bilingües y/o nativos (en el caso de la Scuola italiana), es posible detectar algunas curiosidades sobre la comprensión de los matices del texto al tratarse de lectores que no están totalmente impregnados de la cultura del país del texto original.

Cabe destacar que en las preguntas relacionadas con las frases hechas en las que Rodari modifica solo algunos elementos lingüísticos, la mayoría de los alumnos no han reconocido el proverbio o el modismo de partida. Este hecho revela la dificultad que conlleva el lenguaje de Rodari para que la lectura de sus obras pueda ir más allá del simple significado de las historias que el autor nos cuenta, como vemos en estos dos ejemplos (figura 1).

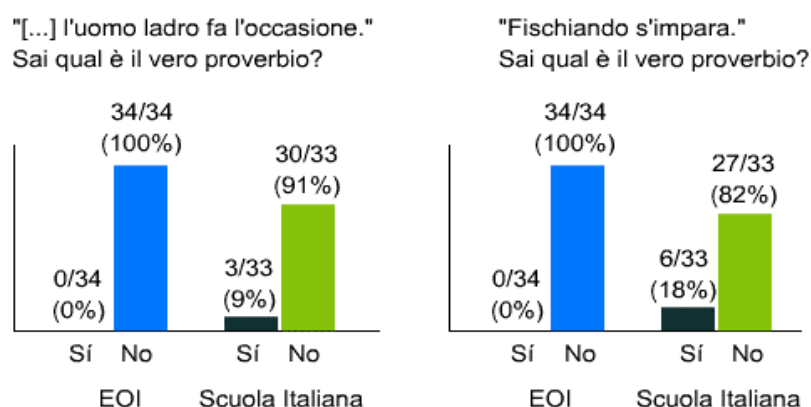


Figura 1

Ninguno de los encuestados de la EOI reconoce los dos proverbios, mientras que entre los alumnos de Primaria el primer proverbio es reconocido por el 9% de encuestados y el segundo por un 18%.

En cuanto a las preguntas relacionadas con el territorio se vea el siguiente ejemplo (figura 2).

"La siora Zanze porta Bepi, Nane e Nina a nuotare dalle parti di Cannaregio. Molte ragazzi del popolare sestiere [...]." Sai in che città siamo?

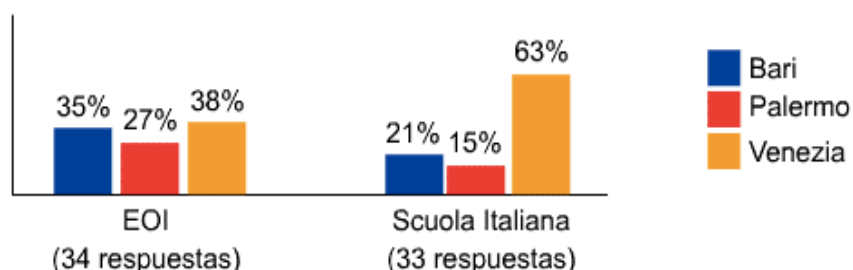


Figura 2

Aunque en ambos casos predomina la respuesta correcta, Venecia, se destaca que el porcentaje de éxito es menor entre los alumnos de la EOI, mientras que para los alumnos de Primaria se nota un porcentaje mucho más elevado, dado que el 63% contesta correctamente. Para el lector español no familiarizado con esta ciudad la indicación topográfica no es tan evidente. Sin embargo, en el ámbito escolar italiano resulta más claro.

Con respecto a los platos típicos regionales (figura 3) no resulta complicado clasificar “polenta e coniglio” como plato típico del norte de Italia (reconocido por un 59% de alumnos de EOI y un 45% de Primaria) mientras algo más difícil es saber lo que es lo *zampone*, dado que solo un 35% en EOI y un 42% en la Scuola Italiana elige la respuesta correcta.

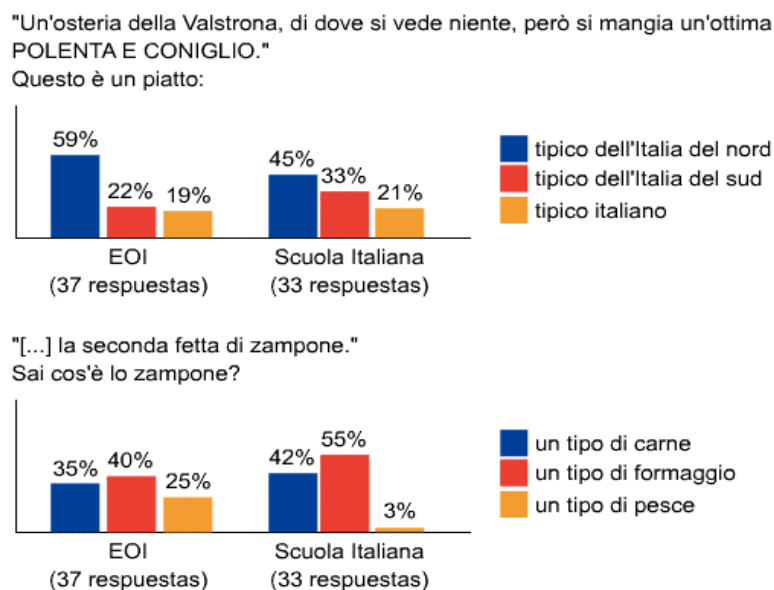


Figura 3

En cuanto al *caciocavallo* (figura 4), queso típico del sur de Italia, hallamos los porcentajes del 30% para los alumnos de EOI y del 44% para los de la Scuola italiana. Fijémonos que la cita en cuestión hace referencia a la forma de dicho queso. Queda claro que, si no se sabe que es el *caciocavallo*, será imposible tener en la mente la imagen de su forma peculiar.

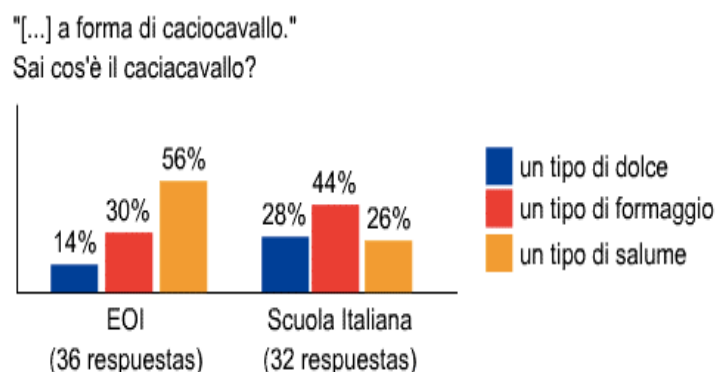
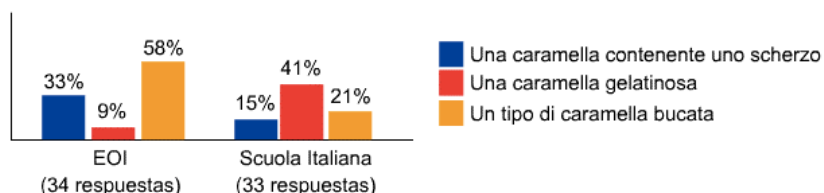


Figura 4

También la pregunta inherente “el caramelo con el agujero” (figura 5) está relacionada con una determinada imagen visual. Como vemos, aciertan la respuesta correcta un 58% de encuestados de la EOI y un 21% de los de la Scuola Italiana. En este caso contestar correctamente no es tan difícil dado que a nivel lingüístico la pregunta contiene la clave de la respuesta.

"E dopo la mamma vi rimbocherà le coperte, vi darà una
CAREMELLA COL BUCO e un bacetto in fronte."
Sai cos'è la caramella col buco?



Sai come si chiama questa caramella?

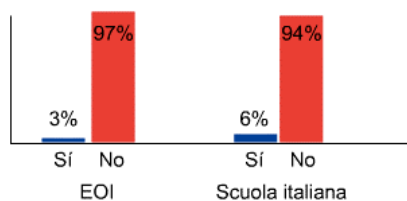


Figura 5

Sin embargo, a la hora de decir de que caramelo se trata y de escribir su nombre, *Polo*, solo un 3% de alumnos de la EOI y un 6% de los de Primaria lo saben. Es muy probable que solo este porcentaje de lectores tenga clara la imagen visual del caramelo.

Finalmente concluimos con las respuestas a dos referencias literarias. Destaca cómo la referencia a la famosa frase de *I promessi sposi* (figura 6) de

Alessandro Manzoni resulta clara para ambos grupos de encuestados: el 76% de los alumnos de EOI y el 71% de los de la Scuola Italiana.



Figura 6

Sin embargo, en el caso de la alusión al *piccolo scrivano fiorentino* (figura 7), cuento contenido en el libro *Cuore* de Edmondo De Amicis, es seguramente más complicado reconocer la alusión, dado que ni un tercio de los encuestados acierta la respuesta (32% en EOI y 24% en la Scuola Italiana).

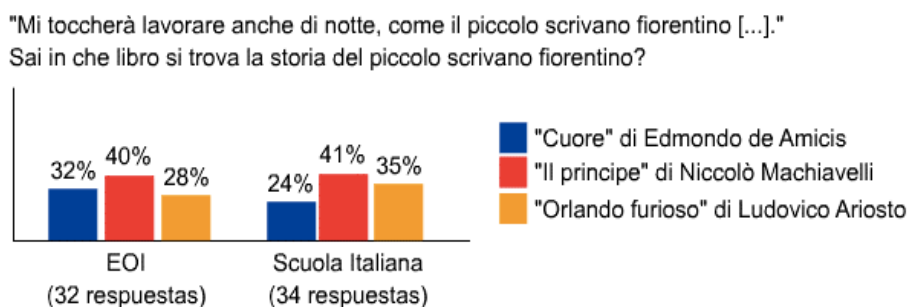


Figura 7

Queremos hacer hincapié en el hecho de que las dificultades a la hora de contestar a las preguntas no dependen de la edad o del grado de instrucción, sino más bien del contacto previo con la cultura del país. Para detectar ulteriores diferencias, se necesitaría profundizar y analizar las respuestas en base a las experiencias y a los conocimientos previos del encuestado tanto de la lengua como de la cultura del país (ámbito familiar, viajes, formación y estudios...). Aun así, nos pareció interesante mencionar, aunque solo brevemente, algunos resultados del test, puesto que este análisis nos permite hacer luz sobre dos aspectos. El primero es claramente lingüístico: a pesar de ser Rodari un autor que se puede leer ya en los primeros años de estudio del italiano como lengua extranjera (A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), vemos como para llegar a captar algunos juegos de palabras relacionados con modismos y frases hechas, o el significado connotativo de algunos términos es necesario un dominio del idioma mucho más alto. Es más, desde

una perspectiva lingüístico-cultural el conocimiento de los realia requiere no solo conocimientos lingüísticos del idioma en cuestión, sino el conocimiento de los contenidos conceptuales, es decir la cultura lingüística y extralingüística (DÍAZ ROJO, 2004).

5. AULA VIRTUAL DEDICADA A GIANNI RODARI

En esta última parte se ilustra un pequeño proyecto que se ha llevado a cabo en la Escuela Oficial de Idiomas de San Sebastián de los Reyes. A finales de noviembre del presente curso escolar, 2020-2021, en ocasión de las celebraciones del centenario de Gianni Rodari, el departamento de italiano ha dedicado a Gianni Rodari un aula virtual dentro de la plataforma de Educamadrid, cuyo acceso está permitido a todo el alumnado de italiano de la escuela. Hemos pensado que el objetivo de este espacio, tal como nos imaginemos le habría gustado a Rodari, fuese la participación activa por parte de los alumnos. Por eso, las profesoras hemos creado en el aula virtual distintas secciones con la finalidad de animar a los alumnos a contribuir con la realización de cuentos en formato de texto o audio/video.

Para que los alumnos pudiesen descubrir algo más sobre Rodari, más allá de sus cuentos, hemos puesto en la primera sección del aula virtual algunas entrevistas al autor, breves informaciones sobre la escritura creativa y la *Grammatica della fantasia*. Nos hemos dado cuenta de que, en general en España, pocas son las personas que conocen la importancia de este autor aparte su fama como escritor de literatura infantil-juvenil.

A continuación, cada sección ha sido destinada a una de sus técnicas de narración, que ha sido explicada previamente a través de unas pocas líneas, siempre seguidas de un ejemplo tomado de una obra de Rodari.

Una de las técnicas que nos pareció imprescindible utilizar ha sido, por supuesto, el famoso *binomio fantástico* (Rodari, 2013) gracias al cual, a partir de dos palabras elegidas al azar, se crea una historia. Curiosamente en esta sección han participado alumnos de niveles A1 y A2, que corresponden al usuario básico del Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas. Es decir, que, aunque en estos niveles el hablante puede entender y utilizar expresiones básicas y comúnmente utilizadas, no se han rescontrado limitaciones a la hora de dar espacio a la fantasía y poder crear con sus propios medios lingüísticos breves historias que han resultado verdaderamente fascinantes.

Otra sección ha sido dedicada al libro *Favole al telefono*. En este apartado, retomando la idea de Fabian Negrin en su *Favole al telefonino* (2010), se propuso la creación de microcuentos de máximo 160 caracteres, los permitidos en un SMS. En realidad, las obras creadas por los alumnos han superado ampliamente este límite, escribiendo de media 160 palabras. Hay que reconocer que escribir microcuentos, además en otro idioma, no es tarea lingüísticamente fácil, quizá esta propuesta haya sido algo pretenciosa por nuestra parte. De

todas formas, se ha fomentado igualmente la escritura creativa, que era el objetivo primordial del aula virtual. Es más, al no respetar las indicaciones dadas, se elaboraron cuentos breves como los contenidos en *Favole al telefono*, donde se justifica al inicio del libro la brevedad de estos cuentos con el truco del señor Bianchi, el viajante de comercio de Varese, que por trabajo tenía que viajar mucho y cada noche le contaba un cuento por teléfono a su hija y en aquella época, en el 1962, las llamadas tenían que ser cortas si no salían muy caras.

Una tercera sección ha sido inspirada al *Libro degli errori*. Hay que decir que seguramente se trata de la que requiere más fantasía y conocimiento lingüístico para jugar con la lengua, dado que hay que crear una breve historia o un poema a partir de un error. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera la reflexión metalingüística recubre un papel importante. Analizar el error y, tal como hacía Rodari, jugando con él, descubriendo cómo puede cambiar, por ejemplo, el significado de una frase por culpa de un simple error ortográfico potencia la conciencia lingüística del alumno. No solo, convirtiéndose en creativo, el error pierde importancia y disminuye para el alumno ese miedo a equivocarse, ese miedo al fracaso que, tantas veces y sobre todo en contexto de enseñanza a adultos, crea cierta ansiedad en fase de producción.

Por último, una sección del Aula virtual iba dedicada al libro *Tante storie per giocare*, donde los cuentos presentan tres opciones de final. La idea es que es el lector mismo a convertirse en autor, eligiendo por sí mismo su final o uno de los posibles finales que Rodari sugiere. Hemos propuesto una de las historias contenida en el libro, *Il giro della città* (RODARI 2015c: 57-64), sin los tres finales, de manera que fuesen los alumnos mismos quienes inventen su propio final.

Para concluir, dejemos unas conclusiones abiertas, un final abierto, como las historias de *Tante storie per giocare*, porque aún siguen siendo múltiples las ideas que nos ofrece Gianni Rodari para seguir enseñando, seguir jugando, seguir equivocándonos y soñando con la fantasía que nos hace continuar aprendiendo de adultos una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ ROJO, J. A. (2004). Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos* N. VII, Junio.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman. 1985.
- NEGRIN, F. (2010). *Favole al telefonino*. Orecchio Acerbo, 2010.
- QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO. (2020). Volume complementare. Apprendimento, insegnamento, valutazione. Università degli Studi di Milano "Italiano LinguaDue".

- RODARI, G. (2009). *C'era due volte il barone Lamberto*. Illustrazioni di Francesco Altan. Einaudi ragazzi.
- RODARI, G. (2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. 40 anni edizione speciale arricchita da contributi inediti, Torino: Einaudi.
- RODARI, G. (2015a). *Favole al telefono*. Disegni di Bruno Munari. Milano, RCS MediaGroup.
- RODARI, G. (2015b). *Il libro degli errori*. Illustrazioni di Bruno Munari. Milano, rcs MediaGroup.
- RODARI, G. (2015c). *Novelle fatte a macchina*. Illustrazioni di Valero Vidali. Milano, RCS MediaGroup.
- RODARI, G. (2016a) *Gip nel televisore e altre storie in orbita*. Illustrazioni di Giulia Bracesco. Milano, RCS MediaGroup.
- RODARI, G. (2016b). *Tante storie per giocare*. Illustrazioni di Anna Laura Cantone. Milano, RCS MediaGroup.

LA LITERATURA DE CORTE TRADICIONAL EN EL SIGLO XXI: MI EXPERIENCIA EN TALLERES DE HAIKU CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

Montserrat Doucet
doucet.montserrat19@gmail.com

“Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar en este momento”
BASHO (1644-1694)

1.- MI CONTACTO CON ESTA ANCESTRAL DISCIPLINA JAPONESA

El haiku es un breve poema japonés que trata de captar en tres versos la eternidad del instante. Se ha definido al haiku como una poesía de brevedad límite; solo diecisiete sílabas que el tópico y la tradición van a fijar con el metro 5-7-5. Se denomina haijin al poeta o poetisa que hace haikus.

Para escribir haiku hay que tener AWARE, conmoción profunda de nuestro espíritu aquí y ahora. Sin AWARE no tenemos derecho a escribir haiku, pero si tenemos AWARE, estamos obligados a escribirlo. Os muestro como ejemplo un bello haiku escrito por la haidin Chiyo-Ni (1701-1775) nacido de la conmoción profunda, del sentimiento de pérdida por la muerte de su hijo pequeño:

El cazador de libélulas,
¿hasta qué región
se me habrá ido hoy?

Otro requerimiento para ser un buen haijin es tener conciencia de que hay conexiones invisibles entre los objetos. El haiku es el acta notarial de lo que sucede, no es literatura. Volviendo al haiku de Chi yo Nin (Masajo 2011)

El cazador de libélulas,
¿hasta qué región
se me habrá ido hoy?

Sería interesante preguntarnos lo siguiente: ¿qué conexiones invisibles podemos establecer?, ¿por qué no es literatura?

Se denomina *haimi* al saboreo del haiku, al sentir que con la escritura, la lectura o la escucha atenta de un haiku identificamos como “momento haiku” (el tiempo se detiene y podemos ver, sentir esa conexión invisible con los objetos, el paisaje, lo cósmico, sin introducir el pensamiento). Tampoco al traducir hay que meter la mente. Si meto la mente, el pensamiento y no el *coroco* no es co-

recto. La sensibilidad suple el desconocimiento del idioma. El haiku ha de llevarnos al lugar, es error si no lo hace.

Para escribir un haiku se parte de la no reflexión. El haiku es como una instantánea con olor y sabor, como cuando hacemos una fotografía: podemos comprobar cuando la vemos impresa más tarde, que no sólo está ahí lo que vemos sino todas las sensaciones que percibimos en el momento de realizarla.

El haiku admite las expresiones coloquiales porque está más cerca del niño que del habla literaria., ya que para poder escribirlo hay que mirar el mundo con los ojos de niño, con el asombro con que miran los niños y esta última característica es indispensable tanto para un haikin como para un poeta.

Se debe buscar la naturalidad y la ausencia es necesaria, el dejar algo a la imaginación. Se debe sugerir. No redundar y no decir demasiado. Sólo se puede poner el yo objetivado. Es un poema de sentidos en el que no debe haber juicio moral.

También es importante la *kire* (pausa) y la musicalidad, aunque los haikus no deben rimar.

Todo lo expresado anteriormente lo aprendí en un curso de verano de la Universidad de Castilla La Mancha en julio de 2007 y en que tuve el inmenso honor de asistir al taller impartido por Vicente Haya denominado ¿Por qué dices que no es bueno mi haiku?, que como podemos ver ya lleva implícito en el título la actitud que se debe tener cuando se transita por esta disciplina centenaria. Ahora bien, mi contacto con el haiku data de muchos años antes: mi primer encuentro tiene lugar hace 22 años, en el otoño de 1999 cuando asisto al Taller de los poetas costarricenses Laureano Albán y Julieta Dobles, allí se habla de haiku y me cautiva tanto que desde entonces no he podido dejar de escribirlos ni de impartir talleres sobre ellos. Resultado de dicho taller fueron mis dos primeros poemarios: *Culpable de milagros* y *Paisajes hacia lo hondo* En el primer poemario los haikus de su última parte, denominada “Epílogos del silencio” recogen el paisaje en el que transcurren los poemas de amor, abandono y reencuentro con uno mismo que constituye la historia que se canta en el poemario; *Paisajes hacia lo hondo* es una colección de haikus míos y de la poeta Almudena Urbina con ideogramas en japonés.

2. POSICIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES COMO LECTORES DEL SIGLO XXI

Los niños y adolescentes de nuestros días son personas que han crecido leyendo imágenes ya sean de la televisión, del móvil o de libros ilustrados (son muchos los libros para niños de 0 a 3 años que carecen de grafías pero cuyas imágenes cuentan una historia).

En edades más avanzadas tienen contacto en la escuelas con textos muy breves y asimismo acompañados de imágenes por lo que se puede decir que nuestros pequeños lectores cuando llegan a la edad de 7 años son avezados

en recrear una historia construida mayormente con el visionado de imágenes sucesivas y muy poco texto. Por otra parte, la vida cotidiana de los adolescentes está rodeada de tecnologías donde priman las imágenes: televisión, móviles, redes sociales.

El haiku lleva implícita una imagen, de hecho, sus palabras deben llevarte a la imagen como hemos expuesto en el primer punto. El haiku es breve y su vocabulario muy sencillo, lo que los hace muy atractivos para su construcción y trabajo en el taller

Un punto a favor de niños y adolescentes es su poderosa intuición y capacidad para conectar y empatizar con las cosas. En todos los talleres de haikus impartidos hasta la fecha raro es el niño o adolescente que no lo haya logrado con mayor o menor éxito. Se plantea como un juego y acaba siendo un momento de conexión con lo que le rodea y con él mismo, lo que siempre es muy satisfactorio.

Para ilustrar lo que acabo de exponer veamos dos haikus escritos por niños japoneses de 6 años:

Las hormigas
suben por una hoja de hierba
y en seguida bajan
Kataoka Yumiko (6 años) (HAYA 2013: 2)

Un niño contempla algo que está sucediendo, lo que sucede a nuestros pies aunque no reparemos en ello. Un niño de 6 años contempla el mundo desprovisto de juicio moral, y constata el milagro de lo que está ocurriendo: las hormigas suben y bajan por la brizna de hierba pero está observando también un principio Zen: todo vuelve y retorna y esto implica al diminuto mundo de las hormigas en la hierba y al universo, mas el pequeño no lo sabe, no reflexiona, no enjuicia: solo constata lo que está ocurriendo y que nos había pasado desapercibido.

Una libélula-diablo
sin que me diera cuenta
me estaba mirando fijamente.
Hironobu Takematsu (6 años) (HAYA 2005: 11)

Aquí, otro pequeño repara en que el mundo también lo observa a él, poniendo de manifiesto la profunda relación entre todas las cosas y criaturas incluidas las más pequeñas.

3. REESCRITURA ACTUAL DEL HAIKU POR NIÑOS Y ADOLESCENTES DE NUESTROS DÍAS

Mi experiencia en este campo es diversa pero siempre muy gratificante. Les voy a compartir dos experiencias:

3.1. Taller en el IES Pablo Picasso

Tuvo lugar en el marco del programa del Ministerio de Educación para la promoción de la lectura.

En dicho taller casi todos los alumnos lograron muchas de las características de los haikus y demostraron una gran sensibilidad. Algunos destacaron especialmente en algunos de los siguientes aspectos: logro del AWARE, Logro de la estructura métrica del haiku y logro del KIRE o pausa. A continuación les comparto algunos ejercicios con mis sugerencias de mejora:

(a) Logro del aware:

En el siguiente y bello ejemplo, si cambiamos el verbo por el artículo y le ponemos el kire (pausa) nos queda un magnífico haiku pleno de aware:

Las luciérnagas
son almas reflejadas
en la oscuridad
(Laura Arroyo)

Las luciérnagas:
las almas reflejadas
en la oscuridad.

En este haiku, que estaría en la frontera de haiku-pequeño poema, propongo el kire (pausa) detrás de ojos.

Y vi en sus ojos
camino a la estación
de no retorno
(Elena Castillo)

Y vi en sus ojos:
camino a la estación
de no retorno

Este otro haiku gana en intensidad al generalizar el concepto “vida” y sustituir el kire, por dos puntos:

Enamorado,
al sentir una vida
por primavera.
(Sandra Navarro)

Enamorado:
el sentir de la vida
por primavera.

Con kire y un pequeño cambio de estructura, este haiku mejora en sencillez e intensidad:

La luna mira
cómo el sueño comienza
y el alma vuela.
(Noelia Martínez)

Miro la luna:
como comienza el sueño
y el alma vuela.

Este haiku tiene aware pero incumple alguna de las características como la de la rima pues los haikus no deben rimar. Propongo dos posibilidades para reflejar ese momento en que el haikjin contempla a los caracoles sacando sus cuernos al calor del sol:

Al calor del sol
los caracoles sacan
sus cuernos al sol.
(Noelia Durán)

Los caracoles
sobre la tibia yerba:
sus cuernos al sol.

Los caracoles
al calor de la hierba:
sus cuernos al sol.

(b) Logro de la estructura métrica del haiku, aunque no son haikus

En todos estos poemas se ha logrado construir la estructura del haiku: 17 sílabas 5/7/5:

El viento fluye
y arrastra los recuerdos
como tu amor.
(Marina Lorca)

Tú eres el sol
que mantiene mi ser

en este mundo.
(Álvaro Herrero)

Los días rápidos
se vacían buscando
un sueño feliz.
(César Vega)

Estos además han sabido interpretar el kire:

Sin su mirada
destruida mi vida,
sin mi amada.
(Wiktoría Kordek)

Era brillante,
brillante cual estrella
que alumbra sola.
(Gemma Fernández)

3.2. Taller de haikus en colaboración con Concepción González (Cukiko)

Tuvo lugar con motivo de la presentación del libro *Cent haïkus pour la paix*²³ en el Taller de creación literaria del IES Príncipe Felipe de Madrid.

Los trabajos de los alumnos tras el taller se recopilaron en un volumen que recoge también otros trabajos literarios con otros autores (JOSÉ LUIS PÉREZ FUENTE 2017). Lo emocionante fue que los propios alumnos tradujeron los haikus a otros idiomas: los que cursaban en el instituto y los maternos de alguno de ellos, captando así el carácter universal del libro presentado. A continuación les comparto dos de los haikus elaborados por uno de los alumnos, Carlos Mendigutía Gómez, en el taller:

Terraza en marzo
Nuestra roja photinia
Se asoma al mundo

Dos niños saltan
Sobre el montón de arena
Vuela la hormiga

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En todos estos talleres podríamos destacar lo siguiente: la espontaneidad del haiku; la mirada desprejuiciada de los niños y adolescentes, más inten-

²³ Lo más llamativo de esta antología es que cada uno de sus cien haikus aparecen en el idioma del autor y en otros idiomas

sa cuanto más pequeños son; la gran capacidad de asombro por todo lo que ven y de concentración en lo que hacen si les agrada.

Siempre he obtenido buenos resultados siguiendo estas pautas en mis talleres: leer en voz alta de algunos haikus; invitar a los participantes a expresar sus sensaciones y sentimientos con preguntas como ¿has experimentado algo parecido? ¿Cómo lo expresarías tú?; proponiendo algunos de estos ejercicios: recrear una fotografía mental, completar un haiku, ofrecer sustantivos KIGO²⁴: nieve, flor de ciruelo, membrillo, playa,,,

5. BIBLIOGRAFIA

- AUSÓNSOLO, I. (2015). *Cent haïkus pour la paix. (Collectif)*, L'iroli, Beauvais.
- HAYA, V. (2013). *Aware. Iniciación al haiku japonés*, Kairós, Barcelona.
- HAYA V. (2005): *Haikus de vuelo mágico*, Azul, Barcelona
- MASAJO, S.; CHIE, K. & SACHICO, N. (2011). *70 haikus y senryûs de mujer*, traducción de Vicente Haya y Yurie Fujisawa, Hiperión, Madrid.
- PÉREZ FUENTE, J. L. (2017). *Carpe Literam. II Taller de creación literaria. IES Príncipe Felipe (Antología)*, Poesía eres tú, Madrid.

²⁴ Palabras que refieren a una estación concreta del año.

LA LIJ EN LAS BIBLIOTECAS MUNICIPALES DE PARLA: GLORIA FUERTES E ISAAC ALBÉNIZ

Rosa M^a Baños Granado, Clotilde Blázquez García, Carlos Lapeña Morón
(Red de bibliotecas municipales de Parla)
biblioteca@ayuntamientoparla.es

1. INTRODUCCIÓN

Parla, es una ciudad situada al sur de Madrid. Tiene unos 130.000 habitantes y cuenta con dos bibliotecas municipales, la biblioteca Gloria Fuertes (BGF) y la biblioteca Isaac Albéniz (BIA).

La BGF se inauguró en noviembre de 2000. Si bien el nombre está ligado al reciente fallecimiento de la poeta (27 de noviembre de 1998), ha terminado por convertirse en una señal de identidad de la biblioteca en relación al papel que juega la LIJ en ella.

La BIA se inauguró en 2010, comparte edificio con la escuela municipal de música y danza.

Disponer -al fin- de una sala dedicada exclusivamente al fondo infantil y juvenil (veníamos de un edificio con una sala única común para todo tipo de usuarios y servicios), nos brindaba la oportunidad de trabajar más y mejor en aspectos como su organización, su utilización, la adquisición de fondos...

2. ESPACIOS Y RECURSOS PARA USUARIOS INFANTILES Y JUVENILES

2.1. BGF

La sala de lectura y estudio tiene 2 zonas que diferencian usuarios y fondo: **Infantil**. Para usuarios de 0 a 7 años. Cuenta con mobiliario específico:

- Mesas y sillas más bajas, taburetes, alfombras.
- Otros modelos de estanterías y cajones para libros.
- Otra decoración.
- Fondo específico.

El uso habitual es el de madres y padres con hijos pequeños.

El **juvenil** es para usuarios de 8 a 14 años. La distribución del espacio y la clasificación del fondo son más parecidas a las que seguimos en la sección de adultos. Creemos que dar continuidad a estos aspectos facilita el uso de la biblioteca a medida que el usuario crece.

El fondo tiene alguna peculiaridad que luego explicaremos.

Los usos más frecuentes de la sala son hacer los deberes, hacer trabajos para el colegio, tanto individualmente como en grupo o con acompañamiento de un adulto.

Tanto la sección infantil de la sala como la juvenil, se suelen utilizar para más cosas además de la lectura y el estudio. En ellas realizamos visitas escolares, encuentros con autores, talleres y cursos de formación.

Además de la sala de lectura infantil y juvenil, la biblioteca cuenta con otros espacios que también son utilizados para servicios y actividades infantiles y juveniles.

- **Sala multiusos:** Cuentacuentos, talleres, exposiciones, presentaciones.
- **Sala de trabajo en grupo:** talleres, cursos, presentaciones.

La biblioteca también cuenta con conexión a Internet, lo cual permite ampliar la oferta de actividades y servicios, como información de novedades, eventos, actividades..., en redes sociales y web municipal.

2.2. BIA

Cuenta con sala infantil (de 0 a 7 años) separada del resto. Sus características son similares a las expuestas para la BGF.

La zona juvenil (de 8 a 14 años) comparte espacio con la zona de adultos, lo cual supone una limitación y condiciona el funcionamiento de la sala y las actividades pensada para esa franja de edad.

Ambas bibliotecas también cuentan con conexión a Internet, lo cual permite ampliar la oferta de actividades y servicios, como información de novedades, eventos, actividades..., en redes sociales y web municipal.

3. EL FONDO INFANTIL Y JUVENIL

El fondo infantil (de 0 a 7 años), cuenta con un sistema específico de clasificación. Se trata de etiquetas de colores que se colocan en la parte superior del lomo de cada libro (lo llamamos “el tren de la biblioteca”), para distinguir el contenido de los libros informativos y de ficción. En los informativos distinguimos materias específicas (De la naturaleza, Del espacio y del mundo en que vivimos, En otros idiomas...) y en los de ficción establecemos una graduación en relación con la destreza lectora (Para tocar y jugar, Sin Palabras, Con pocas palabras, Con muchas palabras...).

En el fondo juvenil (de 8 a 14 años), destaca el uso de indicadores (etiquetas circulares de colores en el lomo) para distinguir el contenido en los libros de narrativa. (Aventuras, en rosa; Misterio, en amarillo; Humor, en verde...). Por otro lado, y dado el volumen que representan en el conjunto, los cómics tiene un espacio y señalización propios dentro de la sección juvenil.

Además, diferenciamos otros dos tipos de libros infantiles y juveniles que ofrecen otras posibilidades de uso:

Libros útiles para padres y profesores. Son libros que por su contenido resultan interesantes como materiales de referencia: derechos de la infancia, educación sexual, co-educación...

Libros curiosos. Son libros que por sus peculiaridades físicas (gran formato, pop-up...) creemos conveniente utilizar solo en sala y no llevar en préstamo.

4. ACTIVIDADES

4.1. Talleres infantiles y para adultos

Se desarrollan durante el curso escolar o durante las vacaciones de verano. Tienen duración y periodicidad variables: una sola sesión de dos horas, un taller intensivo de tres sesiones en una semana, o de larga duración, con diez sesiones semanales repartidas a lo largo de un trimestre.

Talleres de escritura creativa infantil y juvenil. Grupos diferenciados (de 8 a 12 años, de 13 a 17...). La mayoría de las estrategias que se plantean se ilustran con ejemplos tomados de libros infantiles y juveniles que tenemos en la biblioteca.

En boca abierta. Laboratorio de lectura en voz alta. A partir de 6 años. La mayor parte del material utilizado procede del fondo bibliotecario: poemas, relatos, fragmentos, obras de teatro, kamishibai...

Había una vez: taller de acercamiento a la LIJ para madres (y padres). Utilizando álbumes ilustrados y libros infantiles y juveniles del fondo bibliotecario, acercamos a los padres (pocos), a las madres, a algunas profesoras..., la LIJ y la lectura.

Talleres específicos en fechas señaladas: carnavales, navidad..., 8M, Día de la Biblioteca, verano... De manualidades, para fabricar máscaras, por ejemplo; sobre coeducación, a veces relacionado con una sesión de cuentos; de escritura; de lectura....

4.2. Concursos

1. *Ilustra un poema de Gloria Fuertes.* Concurso escolar de dibujo dirigido a los centros educativos de la localidad, organizado en tres categorías: 1º a 3º, 4º a 6º y ESO. Seleccionamos tres poemas de Gloria Fuertes (uno por categoría) que las clases participantes deben ilustrar con arreglo a unas bases. Hay un ganador por categoría, que recibe como premio un lote de libros y material multimedia y un curso de 3 meses en la Escuela Municipal de Pintura. Con los trabajos presentados se organiza una exposición en la biblioteca.
2. *Concurso de marcapáginas.* De participación libre. Organizado en tres

categorías: infantil (de 6 a 11 años), juvenil (de 12 a 16 años) y adultos. Un premio por categoría, que consiste en impresión de los marcapáginas ganadores y un lote de libros y material multimedia y un curso de 3 meses en la Escuela Municipal de Pintura. Con los trabajos presentados se organiza una exposición.

4.3. Clubes

El Club de Gloria. Revista infantil elaborada por un grupo de trabajo con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Se trabajaban diferentes aspectos: la escritura creativa, entrevistas y reportajes (sobre todo a narradores que visitaron la biblioteca para realizar una sesión de cuentos), reseñas de libros infantiles leídos, ilustraciones, colaboración de centros educativos.

El club era una actividad que duraba todo el curso escolar y publicaba dos revistas en papel al año (enero y mayo).

4.4. Visitas escolares

Dirigidas a centros educativos de Primaria y Secundaria. Dos tipos de visita, según edad de los participantes.

Con los cursos de 1º y 2º de Primaria, la visita consiste en información general, breve y dinámica, de la biblioteca, sus servicios, el carné de socio y algunos ejemplos de libros infantiles, más la narración de algunos cuentos.

A partir de 3º, la visita consiste en información más detallada de la biblioteca y su funcionamiento, con alguna actividad de animación que ayuda a buscar ejemplares utilizando el sistema de clasificación.

4.5. Encuentros con el autor

Préstamo a los centros educativos de lotes de libros del escritor Carlos Lapeña, aprovechando que trabaja en la biblioteca (esto igual “huele” un poco), para su lectura y posterior encuentro en la biblioteca.

4.6. Cuentacuentos

Sesiones infantiles de cuentos. Dos tramos de edad. 1-3 años y 4-9 años. Con acompañamiento de adulto.

4.7. Taller de técnicas de estudio

Dirigido a alumnos de 5º y 6º de primaria y 1º y 2º de Secundaria.

4.8. Exposiciones

- De los concursos (*Ilustra un poema...*, marcapáginas).
- De conmemoraciones.
- *Muestra del libro infantil y juvenil*. Exposición itinerante de la CM.
- Temáticas.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La LIJ es una presencia preeminente en las bibliotecas municipales de Parla. Se ha convertido en una herramienta muy útil y eficaz para vincular las bibliotecas con el entorno, tanto familiar como escolar; el fondo infantil y juvenil de las bibliotecas ayuda a hacer más accesible el libro y la lectura a la población, y las actividades y servicios generados alrededor del libro infantil contribuyen de forma evidente a aumentar y mejorar la relación de la infancia con el mundo del libro y la lectura, en concreto, y de la cultura, en general.

O TEATRO ESCOLAR

Xavier Frías Conde (UNED)
xfrias@flog.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

Este traballo visa analizar o teatro feito para o público infantoxuvenil no ámbito escolar, polo cal, por comodidade, será citado como TE, o cal fai parte do teatro infantoxuvenil. Non hai dúbida que historicamente o teatro fai parte tamén da literatura escrita para o público infantoxuvenil e que desde hai ben de anos vén sendo considerado coma unha útil ferramenta pedagóxica. Con todo, non consideramos que a literatura vise formar, mais entreter. A LIX non existe para formar, mais para entreter.

Neste contexto, o teatro ten sido considerado unha caste de *irmán pobre* dentro da LIX. Dunha banda, é moito menor o número de obras publicadas deste xénero que teoricamente só serve para a interpretación, mais que como veremos máis adiante, tamén serve para a lectura.

2. DEFINICIÓN DE TEATRO

Eis algunhas definicións sobre o que é o teatro como xénero:

1. Como teatro se denomina el género literario constituido por el conjunto de obras dramáticas concebidas para su representación en el escenario²⁵
2. Género literario constituido por obras, generalmente dialogadas, destinadas a ser representadas ante un público en un escenario²⁶.
3. El teatro es la rama del arte escénico relacionada con la actuación, que representa historias frente a una audiencia usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música, sonido y espectáculo. Es también el género literario que comprende las obras concebidas en un escenario, ante un público²⁷.

Como se ve, nas definicións acerca do teatro hai unanimidade demais canto ao seu valor coma arte literaria que se representa. Deamos un paso adi-

²⁵ <https://www.significados.com/teatro> [15/07/19]

²⁶ <https://www.google.es/search?q=definicion+de+teatro> [15/07/19]

²⁷ <http://generoteatral12.blogspot.com/2015/08/definicion-del-genero-teatral-el-teatro.html>
[15/07/19]

ante e reparemos no que se di acerca do teatro infantil. Esta é unha das definicións máis completas que temos atopado²⁸:

El concepto de teatro infantil puede hacer referencia a diferentes ideas. Por un lado, el teatro infantil abarca aquellas obras escritas con los niños como destinatarios: es decir, que aspiran a ser vistas por el público infantil [...], por otro lado, menciona los textos de dramaturgia que son creados o interpretados por adolescentes o niños. Un grupo de niños, en este sentido, puede crear y representar sus propios trabajos, constituyéndose en exponentes de esta clase de teatro infantil.

Respecto al teatro infantil que tiene a los niños como receptores potenciales de las propuestas, se desarrolla de dos formas diferentes. La más común es aquella que se conoce como teatro infantil por **interiorización**, con un adulto escribiendo las obras de acuerdo a aquello que cree que a un niño le puede interesar. Para esto, el escritor debe tener en cuenta la edad de los niños a los que apunta a cautivar ya que los contenidos tienen que vincularse a la madurez intelectual y emocional del espectador.

El teatro infantil por **apropiación**, en cambio, aparece cuando los niños adoptan obras que, en principio, no los tenían como destinatarios. Se trata de obras pensadas para el público en general pero que, por ciertas características, terminan atrapando a los más pequeños.

A nivel general, puede decirse que el teatro infantil apuesta por los personajes caricaturescos, los vestuarios coloridos y los componentes musicales (canciones, coreografías de baile, etc.). Muchas veces las obras tienen una moraleja para que los espectadores adquieran o desarrollen ciertos valores que se consideran positivos.

Todas estas ideas dan unha visión bastante clara de que é o teatro infantil, mais aínda fican varios elementos que é preciso analizar, pois o TE non está aínda definido.

Adicionalmente, sería un erro crer que a lende entre os tres xéneros principais (narrativa, dramática e poesía) está claramente marcada. Hai moito terreo partillado ou, se se preferir, terra de ninguén que nós chamamos *zonas mistas*.

²⁸ <https://definicion.de/teatro-infantil/> [15/07/19]



A cuestión que complica a idea acerca das lendas do teatro con outros xéneros xace na imprecisión dos límites entre os xéneros, que por veces non son nítidos.

O teatro ten en común coa narrativa o feito de *contar*, embora que na narrativa o espazo sexa unha mera descrición, non é visto, como no teatro. Con todo, aínda que no inicio o teatro foi concibido para ser representado, na verdade a literatura dramática pode ser interpretada como unha narración que carga o seu peso nos diálogos e onde as didascalias poden ser consideradas unha caste de narración descriciva, aínda que sempre representábel, pois, sen representación, o concepto de teatro fica diluído. Chegados a este punto, estaríamos perante un xénero híbrido narrativo-dramático, que posúe un valor crucial para o público infantil.

O teatro, máis do que ter algo en común coa poesía, pode ser, como xa foi mencionado antes, en prosa ou verso, de tal xeito que existen obras rimadas (o cal non envolve necesariamente unha interconexión entre o teatro e a poesía, da mesma maneira que existen contos rimados, que non son exactamente poemas narrativos).

3. UNHA PROPOSTA DE CLASIFICACIÓN DO TEATRO

Non se pode presentar o TIX dunha soa óptica. Xa anteriormente foron vistos os conceptos de interiorización e apropiación, mais existen, para alén deles, outras moitas abordaxes que é preciso ter presentes, algunhas das cales iremos explicando a seguir.

Este o esquema de que partimos:

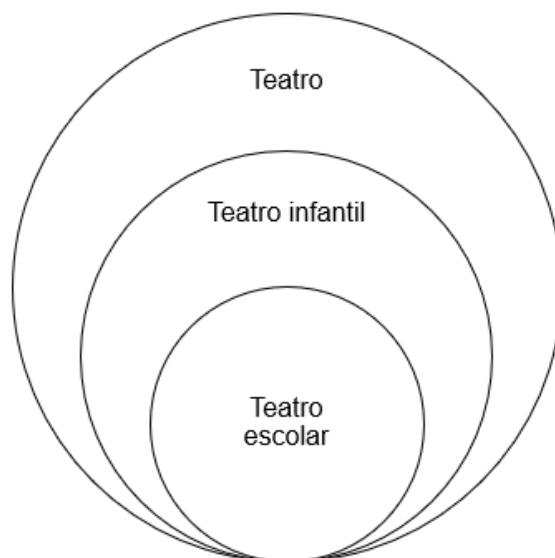
1. Segundo os actores
 - 1.1. Persoas
 - 1.1.1. Extraescolares (persoas alleas á escola)
 - 1.1.2. Intraescolares (persoas membros da escola)
 - 1.2. Non persoas
 - 1.2.1. Títeres

- 1.2.2. Marionetas
- 2. Segundo o palco
 - 2.1. Palco convencional (adaptado á estatura dos actores)
 - 2.2. Micropalco (para títeres e marionetas)
 - 2.3. Sombras chinesas
 - 2.4. Kamishibai
- 3. Segundo a duración
 - 3.1. Convencional
 - 3.2. Microteatro
- 4. Segundo o tipo de texto
 - 4.1. Segundo a rima
 - 4.2. Rimado
 - 4.3. Non rimado
- 5. Segundo a lexibilidade das didascalias
 - 5.1. Didascalias técnicas
 - 5.2. Didascalias equivalentes a narrador
- 6. Segundo a representación
 - 6.1. Representado
 - 6.2. Lido
 - 6.3. Radioteatro
- 7. Segundo a dedicación dos actores
 - 7.1. Teatro escolar
 - 7.2. Teatro de compañía
- 8. Segundo o subxénero
 - 8.1. Comedia
 - 8.2. Drama
 - 8.3. Traxedia
 - 8.4. Traxicomedia

4. O TEATRO ESCOLAR

Unha vez definidos conceptos como o teatro en xeral e o teatro infantil, só resta introducir o último concepto que nos ocupa: o teatro escolar.

A relación entre os tres conceptos podería ser representada co seguinte gráfico:



Xa fica clara a delimitación entre o teatro xeral e o teatro infantil, onde é evidente que este segundo (o TIX) é un subtipo de especificamente enderezado ao público non-adulto.

Ora, o teatro escolar (TE) é unha especificación aínda posterior do TIX, visto que o TIX pode ou non ir enderezado ás escolas, embora si teña como público albo o infantoxuvenil.

Neste estudo estamos a nos centrar, xa que logo, da presenza do TIX no ámbito escolar, non fóra del, pois que non nos referimos a cuestións como as salas de teatro comerciais.

O esquema do punto 3 será desenvolvido neste epígrafe parcialmente no concernente ao TE.

4.1. Actores

É unha obviedade mencionar que no teatro os actores son humanos, mais poden ser actores propiamente ditos, ou ben manipuladores dos monicreques. Ademais, como xa foi tamén dito, hai actores externos (son persoal alleo ao centro educativo) e internos (no xeral, os estudantes). No TE os actores serán internos, que organizarán e representarán as obras, embora o director sexa un adulto (non necesariamente o profesor).

Os actores non humanos, isto é, marionetas e títeres, teñen unha relevancia especial no TE, onde os propios estudantes poden manexalos (principalmente os títeres, menos complicados que as marionetas). Convén non esquecer que a fabricación de fantoches fai parte tamén do labor educativo desenvolvido nas escolas.

4.2. Palco

No TE, os actores humanos requiren dun palco que pode ou non se alzar sobre o chan (é preferíbel que si). Ademais, o palco pode estar dentro da aula, caso a representación sexa para o grupo de aula.

Cando se trata de actores non humanos, os palcos tamén se poden ambientar na sala de aula. A creación dun palco para marionetas ou monicreques é unha actividade importante, para a que simplemente se pode usar cartón e construír un palco cunha xanela superior e algúns soportes que o manteñan en pé. Pódese inclusive facer un palco apenas con caixas de zapatos.

Non se requiren complicacións para crear un cenario de marionetas ou marionetas. Ademais, a súa fabricación forma parte do proceso educativo, do propio teatro escolar. Tampouco podemos esquecer o uso dunha folla e a conseguinte elaboración dun teatro de sombras chinesas, cuxa implantación na sala de aula é bastante sinxela, aínda que, loxicamente, neste caso, os actores son humanos.

Un último elemento que está na moda nestes tempos é o kamishibai, de orixe xaponesa. Embora sexa usado principalmente para contacontos, tamén é ideal para lecturas dramáticas breves, onde os estudantes asumen os papeis dos personaxes só coa lectura, sen representación, con imaxes que se colocan no propio kamishibai, mais que representan os actores encanto actúan, non o fondo propiamente dramático.

4.3. Duración

Tanto no TIX como no TE, a duración das obras será menor que a do teatro convencional. Neste sentido, como é obvio, depende en gran medida da idade dos nenos actores, onde inflúe moito a súa capacidade para memorizar textos para representacións con actores humanos.

Neste contexto, as micropezas son ideais para TE, cunha duración máxima de 7 minutos, aínda que con 5 minutos xa se poden representar magníficas obras.

4.4. Texto

O texto dramático no TE, ben como no TIJ, ten características que requiren certas especificacións. Primeiro de todo, os textos rimados son moi populares entre o público máis novo. Conseguen chamar a atención dun xeito case automático. Non se pode esquecer que, durante moitos séculos, o teatro foi rimado basicamente. Hoxe en día, a rima normalmente implica humor, xa que un texto tráxico non se escribe con rima.

Así, para os estudantes máis novos, os textos rimados son primordiais, aínda que non exclusivos. En calquera caso, unha das claves do traballo teatral

na escola está nas direccións cénicas. No teatro convencional, as dimensións son necesarias para a encenación. No teatro escolar, as didascalias non deben ser tan técnicas. É preferíbel seren máis ben o que podería dicir un narrador, situando a acción nalgún momento, con descrições de todo xénero. Calquera elemento técnico necesario podería estar nun apéndice separado para o xestor do proxecto poder empregar os recursos que considere oportunos. Para un público novo, as didascalias técnicas desmotivan a lectura.

Precisamente a lexibilidade do teatro (e non só a representabilidade) é un elemento clave do TE e do TIX. Aínda que formular que o texto dramático debe ser representado e lido semelle algo moi complicado, o certo é que no TE esta premisa vira absolutamente necesaria. As dimensións manteñen o seu valor contextual, mais, ao mesmo tempo, serven para ser narradas como voz de fondo.

É, por tanto, grazas a esta flexibilidade das didascalias xa que o texto dramático pode ser usado tanto para representar, como para ler na sala de aula. Ler require traballar coa voz, aínda que non haxa representación, é outro tipo de teatro, mais funciona bastante ben. É mesmo posíbel dar un paso adiante e traballar no drama radiofónico, que é unha modalidade que permite gravar e inclusive emitir as pezas.

Para iso é esencial tratar cos textos dramáticos, atendendo para como os presentar quer para a súa representación, quer para a súa lectura. O que ofrecemos a seguir é un texto dramático que visa a representación:

COUSAS DE MONSTROS

© Frantz Ferentz

PERSONAXES: 3 monstros peludos.

LUGAR: Interior dunha cova con iluminación de fachos. MONSTRO 1 e MONSTRO 2 sentados no chan beben de caveiras humanas.

MONSTRO 1: Estou desesperado (coa caveira na man), se non consigo asustar polo menos dous rapaces esta semana, vanme botar da tribo.

MONSTRO 2 dá unha palmadiña a MONSTRO 1 no ombro.

MONSTRO 2: Como te entendo! Hai tres semanas que non dou espantado ningunha cría humana. Experimentei con todo, mais foiche en van.

Ambos os MONSTROS sacoden la cabeza con pesar. Entra MONSTRO 3. Senta cabo dos outros dous monstros.

MONSTRO 3: Ola, rapaces! Por que estades tan lúgubres?

MONSTRO 1: Lugu... qué?

MONSTRO 3: Con cara de preocupados.

MONSTRO 1: Que fino falas. Unha caveiriña de sisos?

MONSTRO 3: Non, obrigado, xa almorcei. Por que tanto desasosego?

MONSTRO 1: A ver, a ver, por que falas tan estraño? Ti no eras así e por riba estás moi ledo.

MONSTRO 3: Claro que estou ledo. Teño un éxito rotundo asustando humanos. Sonvos o campeón non só da tribo, senón de todo o cuadrante escuro Beta 4A.

MONSTRO 1: Cóntanos iso.

MONSTRO 3: Todo comezou por acaso cando entrei por erro nun predio grandísimo. Chámanlle biblioteca. Acontece que alí empecei a ler sobre os humanos, aprendín do que gustan e do que non. Aprendín o que era o cinema e lin sobre filmes de terror. Virei todo un especialista en crear cenas de terror para os humanos máis novos segundo as técnicas que eles mesmos utilizan. E limitome a utilizalas con eles propios.

MONSTRO 2: Que interesante! Mais non sei o que é nin bibliqueta nin fine-ma.

MONSTRO 1: Eu tamén quero experimentar. Como é que se fai todo iso?

MONSTRO 3 quita un libro de embaixo do pelame.

MONSTRO 3 [entusiasta] De aquí sae toda a miña sabedoría!

MONSTRO 2 arrebatalle o libro das mans e come nel destrozándoo. Logo cuspe algúns anacos. MONSTRO 3 leva as mans para a cabeza. MONSTRO 2 sae ás carreiras.

MONSTRO 2: Que noxo! Esa cousa sabe a papel e tinta!

PANO

Transfórmase, xa que logo, nun guion de radioteatro:

COUSAS DE MONSTRUOS

© Frantz Ferentz

PERSONAXES: 3 monstros peludos.

NARRADOR: Todo acontece no interior dunha cova con iluminación de fa-

chos. MONSTRO 1 e MONSTRO 2 sentados no chan beben de caveiras humanas.

MONSTRO 1: Estou desesperado (coa caveira na man), se non consigo asustar polo menos dous rapaces esta semana, vanme botar da tribo.

NARRADOR: Monstro 2 dá unha palmadiña a Monstro 1 no ombro.

MONSTRO 2: Como te entendo! Hai tres semanas que non dou espaventado ningunha cría humana. Experimentei con todo, mais foiche en van.

NARRADOR: Ambos os monstros sacoden a cabeza con pesar. Entra Monstro 3. Senta cabo dos outros dous monstros.

MONSTRO 3: Ola, rapaces! Por que estades tan lúgubres?

MONSTRO 1: Lugu... qué?

MONSTRO 3: Con cara de preocupados.

MONSTRO 1: Que fino falas. Unha caveiriña de sisos?

MONSTRO 3: Non, obrigado, xa almorcei. Por que tanto desasosego?

MONSTRO 1: A ver, a ver, por que falas tan estraño? Ti no eras así e por riba estás moi ledo.

MONSTRO 3: Claro que estou ledo. Teño un éxito rotundo asustando humanos. Sonvos o campión non só da tribo, senón de todo o cuadrante escuro Beta 4A.

MONSTRO 1: Cántanos iso.

MONSTRO 3: Todo comezou por acaso cando entrei por erro nun predio grandísimo. Chámanlle biblioteca. Acontece que alí empecei a ler sobre os humanos, aprendín do que gustan e do que non. Aprendín o que era o cinema e lin sobre filmes de terror. Virei todo un especialista en crear cenas de terror para os humanos máis novos segundo as técnicas que eles mesmos utilizan. E limitome a utilizalas con eles propios.

MONSTRO 2: Que interesante! Mais non sei o que é nin *bibliqueta* nin *fine-ma*.

MONSTRO 1: Eu tamén quero experimentar. Como é que se fai todo iso?

NARRADOR: Monstro 3 quita un libro de embaixo do pelame.

MONSTRO 3 [entusiasta] De aquí sae toda a miña sabedoría!

NARRADOR: Monstro 2 arrebatálle o libro das mans e come nel esmagándoo. Logo cuspe algúns anacos. Monstro 3 leva as mans para a cabeza. Monstro 2 sae ás carreiras.

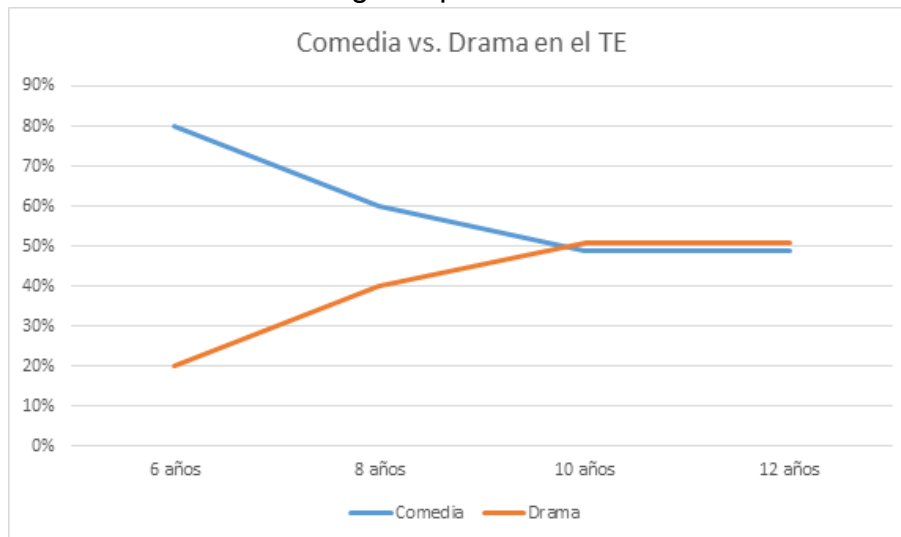
MONSTRO 2: Que noxo! Esa cousa sabe a papel e tinta!

PANO

4.5. Subxéneros

Todos os subxéneros son posíbeis no TI e no TE, mais a súa frecuencia dependerá da idade do público albo. Os temas divertidos serán máis frecuentes entre o público máis novo, cun carácter máis divertido e lúdico. Á medida que o público albo madureza, os xéneros máis dramáticos, inclusive os tráxi-

cos, terán o seu lugar segundo a psicoloxía do público. É importante lembrar que, aínda que un público adolescente puidese interpretar / ver textos dunha profundidade dramática, o humor nunca deixa de estar presente no teatro infantil e adolescente (nin na LIX en xeral). O seguinte gráfico reflicte cal podería ser a inversión de xénero ao longo do período escolar.



5. DA NARRATIVA AO TEATRO

Un dos principais inconvenientes que se atopan tanto no TE coma no TIX é a escaseza de textos teatrais. Isto leva á necesidade de crear textos por empresas ou por escolas. En moitas ocasións úsanse textos narrativos que deben adaptarse nun proceso que se pode chamar teatralización ou dramatización.

Débesse partir do principio de que non se pode dramatizar calquera texto narrativo (como unha novela ou un romance). Unha historia con demasiados cenarios ou demasiado longa non permite a adaptación. Tomemos por exemplo dúas historias clásicas: *Carapuchiña vermella* e *Brancañeves*. A primeira historia sería facilmente dramatizada, xa que require tres palcos (a casa da nai, o bosque e a da avoa), o que dá lugar a unha micropeza, con só catro personaxes. Por outra banda, *Brancañeves* ten unha proxección temporal bastante longa, con moitos cenarios, o que complicaría bastante a súa dramatización.

Así, para dramatizar un texto narrativo, cómpre centrarse en catro elementos que soportarán todo o peso da dramatización: 1. diálogos, 2. actos e cenas; 3. ambientación; 4. personaxes. Un xeito resumido de explicar cal é o proceso de transformación da narrativa ao teatro é o seguinte²⁹:

1. Identificar os personaxes da historia. É posíbel adicionar outros.
2. Marcar no texto todos aqueles elementos que contribúan para crear a atmosfera (lugares, decoracións, luz, escuridade, ruídos, etc.) e engadir os necesarios.

²⁹ <https://es.slideshare.net/BoggioliBrendiz/convertir-cuento-a-teatro> [15/07/19]

3. Sinalar no texto todas as alusións que o autor fai aos movementos ou xestos feitos polos personaxes, para crear as dimensións.
4. Dividir a obra en actos. Lembrar que os eventos completos ocorren nun acto. Para iso pode ser útil recordar os tres grandes momentos da secuencia da historia.
5. Escribir os diálogos do texto. Se a historia xa tiver diálogos, pódense usar literalmente.

6. ALGUNHAS NOTAS SOBRE A EXPLOTACIÓN DO TEATRO ESCOLAR

6.1. A dramatización

A dramatización é un proceso que consiste en transformar un texto narrativo nun texto dramático. Por veces, a mellor maneira de comezar a escribir teatro é reescribindo un texto composto como conto, mais o dito texto ten de presentar determinadas características que permitan a súa encenación, principalmente que toda a cena caiba en poucos palcos.

Así, por exemplo, sería relativamente sinxelo transformar *A Carapuchiña Vermella* nunha peza con tres actos, isto é: a casa da nena, a fraga e a casa da avoa. O proceso a seguir para a dramatización dun conto breve consiste en:

1. Identificar os personaxes dun conto e dramatizalos. É posíbel adicinar outros que non aparecen no orixinal.
2. Sinalar elementos que contribúan para crear a ambientación (lugares, decorados, luz, escuridade, barullos, etc.)
3. Sinalar no texto todas as alusións que fai o autor a movementos ou xestos que realizan os personaxes, de modo a crear as didascalias.
4. Dividir a obra en actos ou cenas se for preciso.
5. Redixir os diálogos a partir do texto. Se o conto ten diálogos, eles poden ser utilizados (case) literalmente.

6.2. Motivación para a escrita dramática na sala de aula

Xa viñamos falando do teatro escolar, que é un espazo idóneo para o microteatro infantoxuvenil.

O teatro favorece dun xeito extraordinario que os estudantes tamén compoñan os seus propios textos, que tomen, por tanto, unha actitude activa e non sexan apenas espectadores.

Para os estudantes seren motivados na escritas de textos dramáticos, serven as mesmas técnicas que se utilizan para a escrita narrativa (por exemplo, as técnicas de Rodari), mais coas condicións xa citadas enriba sobre espazos e tempos. Por tanto, si é moito bo comezar con adaptacións de contos breves e bandas deseñadas que sexan adaptábeis ao formato dramático e que cumpran principalmente dúas condicións en que insistimos continuamente:

- i) a súa representatividade e,

ii) a súa duración (se se pretender que sexa micro).

6.3. Espazos para a encenación

O teatro non precisa instalacións complexas para a súa representación. A súa encenación no ambiente escolar pódese facer de múltiples xeitos. Nalgúns casos, a proposta serve máis para o microteatro do que para o teatro convencional. Eis os cenarios principais:

1. Na sala de aula, onde se representa para a turma cun palco e accesorios cos medios dispoñíbeis. É perfectamente axeitado para máis dunha micropeza.
2. Nunha sala de xuntas ou salón escolar ou inclusive na biblioteca, é óptimo para actuar tamén para os compañeiros e os pais. Aínda que sexa máis axeitado para a representación de pezas tradicionais, tamén serve para o microteatro cando se trata de varias micropartes.
3. A propia casa, que implica a representación gravada onde participa toda a familia. Cada alumno fai a súa propia gravación que despois partilla cos seus compañeiros. Este sistema probouse durante os confinamentos debido á pandemia Covid-19 con resultados espectaculares.
4. En internet (virtualización), ideal para radioteatro, onde varios estudantes len e gravan ao mesmo tempo. Tamén é unha boa hipótese durante as pandemias a través de aplicacións de videoconferencia.

6.4. Vantaxes e dificultades do microteatro para o seu uso escolar

Certamente hai moitas vantaxes na incentivación do microteatro na escola. Mais agora imos reparar no formato máis breve, o microteatro. Citaremos as principais:

1. A súa encenación acostuma ser simple demais, como xa dixemos no epígrafe anterior.
2. É motivador para os estudantes traballaren con pezas hiperbreves.
3. Tamén é anovador, porque lles permite inventar maneiras de representar ou de transmitir.
4. Permite a adaptación dramática de moitos outros textos que orixinariamente non seguen a estrutura dramática.
5. Adáptase a moitos e diferentes tipos de teatro.

Todavía, non falamos de desvantaxes, mais de dificultades, porque non encontramos ningunha desvantaxe, mais sen complicacións á hora de privilexiamos o microteatro. Entres elas, cómpre citar:

1. A escaseza de materiais publicados en formato de microteatro.

2. Falta de tradición e/ou experiencia co microteatro feito por actores.
3. O gran descoñecemento que os docentes teñen acerca deste formato dramático.

7. CONCLUSIÓNS

Non todo o que ten forma de teatro é teatro. Así, por exemplo, o xogo de roles úsase a miúdo na aula de linguaxe, que é unha dialoguización, mais non unha dramatización. Ten, sen dúbida, un gran valor didáctico, mais non é teatro simplemente porque non son textos literarios, aínda que teña diálogos e até unha contextualización que podería ser identificada co teatro.

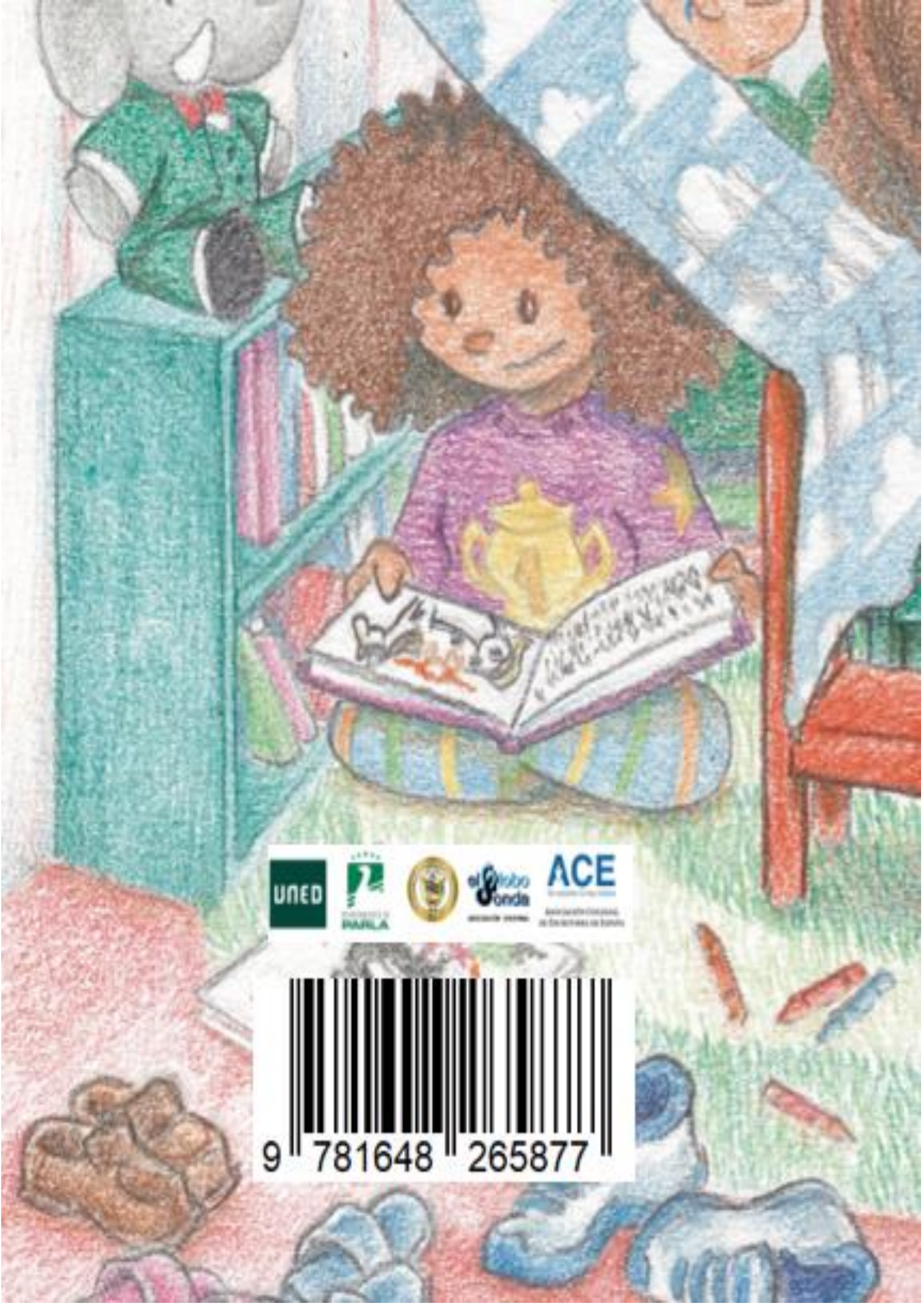
Por outra banda, o teatro escolar pretende que o alumno sexa actor, de xeito que a obra non sexa un elemento externo, senón interno, que el ou ela sexa o protagonista da representación e / ou da lectura da obra.

O mesmo podería pasar co texto. Aínda que sexa certo que a capacidade creativa dos estudantes máis novos aínda é limitada, os estudantes máis vellos xa son capaces de crearen as súas propias obras. Isto non é un obstáculo para o uso de obras escritas por autores adultos, mais é certo que incluír obras de fabricación propia é un paso de xigante en calquera centro educativo. Os rapaces aprenden primeiro a escribir historias, contos, en resumo, obras en prosa, mais chega un momento en que poderán escribir, de xeito individual ou colectivo, obras de teatro. Como indicamos anteriormente, non sempre hai que inventar desde cero, pódese comezar coa teatralización das pezas narrativas que se lles presentan.

ÍNDICE

<i>Sapato de salto</i> , de Lygia Bojunga Nunes: a luta pela sobrevivência. B. CARDOZO FLORES, A. SANTOS PINHEIRO.....	3
O relevo da materialidade na era da desmaterialização: para uma leitura do livro como objeto. A. M. RAMOS.....	12
Pérdida, trauma y duelo en la infancia y en la adolescencia: la literatura como posibilidad de elaboración. G. E. CASTRILLÓN GALVIS, S. A. EL MAALOUF.....	34
La Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ) de la Universidad Autónoma de Querétaro: los jóvenes universitarios y su (re)encuentro con la LIJ y los niños en tiempos de pandemia. M. B. SOTO MARTÍNEZ, A. L. FORZÁN DE LACHICA, G. CALDERÓN GUERRERO.	52
Apuntes teóricos sobre género y ética: el re-nacimiento de la literatura infantil y juvenil española en el siglo XXI . Brígida M. PASTOR.....	64
<i>Dalee una vuelta al mundo</i> , un proyecto de animación a la lectura. C. CANDEL	76
A renovación do imaxinario: vellas e novas bruxas na literatura infantil e xuvenil galega do século XXI. C. FERREIRA.....	82
La diversidad cultural, racial y sexual en el campo de estudio de la LIJ. E. SANELEUTERIO	97
Los estudios de maestría en literatura infantil y juvenil en la República del Ecuador. G. GUERRERO-JIMÉNEZ.....	107
Lecturas literarias a través del juego. G. CORREA, C. DÍAZ	117
El lugar de la lectura en el bachillerato ecuatoriano. IVONNE PONCE NARANJO.....	127
Agustín Fernández Paz, literatura e labor a prol da lingua. L.MARTÍNEZ GARCÍA	132
Literatura dramática para la infancia y la juventud. L. F. de JULIÁN.....	148
Rodari: un gimnasio lingüístico también para los adultos. M. COSTA.....	153
La literatura de corte tradicional en el siglo XXI: mi experiencia en talleres de haiku con niños y adolescentes. M. DOUCET	166

La LIJ en las bibliotecas municipales de Parla: Gloria Fuertes e Isaac Albéniz. R. M. BAÑOS GRANADO, C. BLÁZQUEZ GARCÍA, C. Lapeña Morón.....	173
O teatro escolar. X. FRÍAS CONDE	178



ACE

Asociación Española de Escritores de Niños



9 781648 265877