Ruta Maestra RM

Edición 20

La historia de la lectura y su aporte a las prácticas del presente

El arte literario en la escuela

Caperucita Roja: un cuento, innumerables adaptaciones

El alma adolescente de los libros

¿Cómo te defines?
Hijo de pantalla desconocida
La tecnología en nuestra convivencia

ICFES y **Santillana** suscriben convenio educativo para la implementación de ***PISA for Schools de la OCDE***

Literatura infantil y juvenil

ESPECIAL
Ciudadanía, convivencia y educación

SANTILLANA

Visítanos
www.santillana.com.co/rutamaestra
/santillana.colombia
/Santillana_Col

Contenido

EDICIÓN20

EDITORIAL

CONTEXTO

CENTRAL INTERNACIONAL

CENTRAL NACIONAL

DIDÁCTICA

EXPERIENCIA NACIONAL

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Literatura **infantil** y **juvenil** 1 — Mariano Jabonero Blanco

La **historia de la lectura** y su aporte a las prácticas del presente 2 — Carmen Elisa Acosta

¿Es útil la literatura? Otra educación literaria es posible y deseable 6 — Carlos Lomas

El **arte literario** en la escuela 14 — Fabio Jurado Valencia

Hacia la **transformación** de la **enseñanza** de la **literatura** en la escuela 20 — Enrique Rodríguez Pérez

Caperucita Roja: un cuento, innumerables adaptaciones 26 — Teresa Santa María / Concepción Jiménez/ Elena Martínez Carro

Escritura creativa: Cómo ayudar a los estudiantes a empezar su primera novela 34 — Ingrid Abisambra

La **creación poética** en la **infancia**: algunas consideraciones pedagógicas 40 — Mónica Lucía Suárez

El oficio de la **docencia** en **creación literaria** 46 — Constanza Martínez Camacho

Entre la **univocidad teórica** y la muerte de la literatura 50 — Ana Atorresi / Natalia Rodríguez / Virginia Schuvab

#EstamosDeFestival 56 — Silvia Perlado Pérez

Premio Vivalectura, **cuando leer es ayudar** 60 — Nilda Palacios

OPINIÓN

REFLEXIÓN

INVITADO ESPECIAL

PAZ Y LITERATURA

ACTUALIDAD

TENDENCIAS

La literatura para niñ@s. **Luminoso paisaje de la libertad** 62 — Luis Darío Bernal

El **alma adolescente** de los libros 68 — Alejandra Jaramillo Morales

La **literatura infantil** y los medios de comunicación 74 — Albeiro Echavarría

Leer literatura para **transformarse** y **transformar** 80 — Diana Carolina Rodríguez

Literatura infantil y **ética** 86 — María Cristina Aparicio

Literatura infantil: **una manera de soñar** 88 — Celso Román

Por qué es **tan difícil leer** 94 — Ricardo Silva

Hablar de guerra en tiempos de paz 102 — Gerardo Meneses Claros

El **secreto de Tolstoi** que entrevió un muchacho que leía 104 — Rubén Darío Flórez

Resultados de Saber 3.°, 5.° y 9.° 112 — ICFES

ICFES y **Santillana** suscriben convenio educativo para la implementación de ***PISA for Schools*** de la OCDE 117 — ICFES

Las competencias claves para los jóvenes del siglo XXI 118 — María del Pilar González

Competencias informacionales y estrategias de intervención 124 — Viviana Fernández

ESPECIAL CIUDADANÍA, CONVIVENCIA Y EDUCACIÓN

¿Cómo te defines? Hijo de pantalla desconocida 131 — Jairo Alberto Galindo

Una **convivencia colombiana** gratificante en el **perdón** 138 — Carlos Novoa S.J.

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez
EDITOR
Orlando Bermúdez
Isabel Hernández
CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Isabel Cristina Ballén
Hilda Marina Mosquera
FOTOGRAFÍAS
ShutterStock, iStock, Getty Images
ICONOGRAFÍA
www.freepik.com
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Luis Felipe Jáuregui R.
PRODUCCIÓN WEB
Fabián Estupiñán

EDITORIAL
Santillana S.A.S.
Carrera 11A N°. 98-50

Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-7777
www.santillana.com.co
marketingco@santillana.com

ISSN 2322-7036
Impreso en Colombia por
Nomos Impresores S.A.
Julio de 2017

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com

SANTILLANA · Richmond · SANTILLANA.COMPARTIR · UNO TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA · loqueleo

Literatura infantil y juvenil

Mariano Jabonero Blanco
Director de Educación de la Fundación Santillana
Licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Posgrado en administración y supervisión de la educación.

De nuevo dedicamos una edición de Ruta Maestra a la lectura y literatura infantil y juvenil, y no es arriesgado aventurar que no será la última vez que lo hagamos: es tan importante, complejo, retador y trascendente este tema que no se agota con unas pocas visitas.

Dice el premio nobel hispanoamericano, Mario Vargas Llosa, que lo más importante que le pasó en la vida fue aprender a leer y a escribir y que *"… casi 70 años después recuerdo con nitidez cómo esa magia de traducir las palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio; la lectura convertiría el sueño en vida y la vida es sueño, y pondría al alcance del pedacito de hombre que era yo, el universo de la literatura"*.

Es difícil encontrar un mejor, y más gráfico, alegato a favor de la lectura y la literatura. No obstante, Ricardo Silva, en un artículo que forma parte de esta edición, aporta otra dimensión importante. Nos dice que leer es descifrar, caer en la cuenta, descubrir: leer exige muchos intentos, forma parte de un reto. En consecuencia, leer supone intención, emoción, empeño y tenacidad, como cualquier obra humana significativa y perdurable. Y leer requiere ser flexible y generoso, porque obliga a ponerte en los zapatos del otro y forma parte de la necesaria solidaridad intergeneracional: una generación entrega a otra el testigo de un acervo cultural creciente y esa generación, gracias a la cultura y a la lectura, hace posible que sus descendientes sean hombres más cultos y, por ello, más libres, como diría José Martí.

Desde un punto de vista educativo la lectura y, en consecuencia, la literatura infantil, tienen un valor estratégico para el mejor desempeño de nuestros chicos y chicas. A título de ejemplo, en PISA es una de las competencias básicas que se evalúan, quizás sea la que tiene mayor valor como predictor del futuro de los alumnos y, en consecuencia, se estudia la competencia lectora desde un concepto complejo, como es: "*Comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potenciar la participación en la sociedad*". Es decir, nada de deletrear o juntar sílabas: leer es la base de la mejor y más compleja acción educativa.

Una definición en la que aparecen términos como utilizar, en referencia a los textos, seguida de *la reflexión sobre ellos*. A continuación *implicarse*, lo que alcanza a aspectos afectivos y de comportamiento y finalmente, para *alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.* Si como decía un viejo lema publicitario, educar lo es todo, de acuerdo con el concepto de PISA leer es el alma y herramienta imprescindible para aprender y educar, para aprender a ser.

Llegados a este punto, conviene referirnos además a la importancia que tienen la lectura y la literatura que lo hagamos en español, circunstancia que nos ofrece múltiples ventajas y oportunidades en una sociedad globalizada, porque como ha expuesto el reconocido autor nicaragüense, Sergio Ramírez: *"(el español) es una lengua vasta, cambiante y múltiple, sin fronteras ni compartimentos, que en lugar de recogerse sobre sí misma se expande cada día, haciéndose más rica en la medida que cambia de territorios, emigra, muta, se viste y se desviste, se mezcla, gana lo que puede de otros idiomas, se aposenta, se queda, reemprende viaje y sigue andando, lengua cambiante, revoltosa y entrometida, sorpresiva y maleable (…). Español de islas y tierra firme, deltas, pampas, cordilleras y selvas, costas ardientes, páramos desolados, subiendo hacia los volcanes y bajando hacia la mar salada, ningún otro idioma es dueño de un territorio tan vasto"*.

Leer tiene una potente dimensión íntima, un enorme potencial educativo y una valiosísima proyección externa, especialmente cuando, como ocurre con el español, tiene la consideración de lengua global. Leer es vida y es cultura, es educación y futuro prometedor y, en fin, leer es desarrollo personal y construcción del carácter. Como dijo Borges: *"Uno no es por lo que escribe, es por lo que lee"*.

Y por todo ello, merece nuestra mayor atención, apoyo y difusión, como está ocurriendo con los Festivales Iberoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil organizados por la Fundación Santillana que nos describe Silvia Perlado en el presente número. Sus dos primeras ediciones, en Bogotá y Valladolid, han obtenido un enorme éxito, millones de seguidores en las redes sociales y miles de asistentes entre niños y jóvenes, docentes, autores, ilustradores, editores, libreros, bibliotecarios, investigadores, etc., la gran comunidad lectora a la que invitamos a incorporarse a los lectores de Ruta Maestra.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/editorial

La **historia** de la **lectura** y su aporte a las prácticas del presente

Carmen Elisa Acosta Peñaloza

Doctora en Filología Hispánica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid; docente del Departamento de Literatura Universidad Nacional Colombia.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/la-historia-de-la-lectura-y-su-aporte

Una versión inicial de este artículo fue publicado bajo el título "Pero seguirá siendo lo que es", en el suplemento cultural Cuerpo de Letras, del periódico Desde abajo, marzo-abril 2011, Bogotá.

Siempre optimista por el futuro del libro y sus lectores Umberto Eco afirma que "el libro es como la cuchara, el martillo, la rueda, las tijeras. Una vez se han inventado no se puede hacer nada mejor. El libro ha superado la prueba del tiempo… Quizá evolucione en sus componentes, quizá sus páginas dejen de ser de papel, pero seguirá siendo lo que es" [1]. Una afirmación que permite ubicarse en tres preocupaciones, que si bien no aparecen de manera explícita sí parecen agobiar los diversos ambientes que competen a la comunidad de escritores, lectores y productores de libros.

Por una parte, se ubica la necesidad de reflexionar sobre el libro y, en tanto la lectura, como incuestionable e indispensable para todos los individuos, expresada socialmente por el afán en la multiplicación de los lectores y que genera un marcado interés en los índices de cobertura. Una preocupación que, regularmente, conduce a alertar sobre los estados, las formas y los procesos de promoción de la lectura, en las políticas públicas frente a los planes de desarrollo, en la educación frente a sus programas y métodos, en las editoriales en sus proyectos, en los espacios alternativos como las bibliotecas, con el surgimiento de mediadores y promotores de lectura.

La segunda preocupación, actual y ya no tan reciente, es la generada por la construcción de formas y prácticas lectoras bajo la fuerza social que

han adquirido las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Infinidad de búsquedas desde los propios medios tecnológicos, desde las editoriales, desde las bibliotecas, que frente a la duda por la desaparición del libro, por los cambios en las formas de leer, se arman en los ámbitos en los que surge la preocupación anterior, de estrategias de legitimación.

Umberto Eco al enfatizar en el carácter práctico del libro, al señalarlo como objeto indispensable y perfecto, sin duda exige una tercera, la preocupación y el interrogante por el paso del tiempo para el libro y sus lectores. Estas preocupaciones, siguiendo las insinuaciones de Eco, se entremezclan en preguntas quizá más amplias sobre la herramienta que hace posible la práctica de la lectura: ¿qué es leer? y ¿cómo se debe leer?, y el necesario desplazamiento en el tiempo: ¿qué se ha leído? y ¿cómo se ha leído?, interrogantes que convocan a la necesidad de pensar en la historia del libro, la lectura y los lectores.

En este horizonte, la literatura juega un papel preponderante. Sin duda alguna, ella exige y se consolida en formas particulares de lectura, desde su función como práctica social en su articulación con las diversas estrategias que legitiman socialmente la lectura y a la vez se convierte en una acción positiva e indispensable. La literatura se activa así en el modo como los lectores asumen su vida cotidiana y las formas de su representación tanto individual como colectiva. Las lecturas, no solo literarias, participan de la manera como una sociedad se ve y se observa a sí misma y es desde esta perspectiva que lo escrito, interviene bien sea de manera crítica o a modo de identificación con los horizontes de vida de sus lectores.

De esta manera es posible plantear que la literatura hace parte de las funciones que constituyen la sociedad y sus individualidades, lo que permite abordar su función social en cuanto va más allá de la práctica inicial del acto de leer. Así, surge la importancia de reflexionar sobre cómo históricamente se ha visto su participación en determinados cambios sociales -ya se ha estudiado la participación de la lectura en los movimientos estudiantiles de los años 70 del siglo XX- o en la manera como se integra lo individual a lo colectivo; en las consolidaciones y permanencias de imaginarios, por ejemplo las constantes en la construcción de héroes patrios en las múltiples composiciones sobre Bolívar y su diálogo con las historias patrias, las historias oficiales, en la consolidación de símbolos y parnasos; o en procesos que vinculan diversas colectividades como lo nacional y lo letrado, por ejemplo en la consolidación de la nacionalidad en el siglo XIX colombiano o la denominada en la actualidad novela del narcotráfico.

Es posible plantear que la literatura hace parte de las funciones que constituyen la sociedad y sus individualidades y va más allá de la práctica inicial del acto de leer.

Lo anterior permite pensar en la participación de la literatura en la construcción de memorias colectivas, como partícipe de un mundo letrado que se toma otros espacios y a veces permea y se deja permear por otros lenguajes. Si bien esto ha sido pensado en cuanto a las demás producciones artísticas -pintura, música, cine, entre otros- puede desplazarse también a la relación con otras formas, como por ejemplo la de la oralidad con la que no se pueden marcar límites exactos. Si bien la lectura es una práctica social, ella queda presente en diversos sustratos y espacios tanto de lo que se recuerda como lo que se olvida colectivamente. Así, se van consolidando unas tradiciones lectoras, que marcan la oficialidad, lo canónico, la innovación, la revolución, en últimas las permanencias y los cambios, resultado de su tensión con el discurso de la historia y con otros discursos sociales, ideológicos o políticos. Es así como surgen otras preguntas necesarias cargadas de temporalidad y que sin duda requieren de una historia: ¿quién decide qué debe o no debe ser leído?, ¿quién dice que un escrito es literatura o no?, ¿qué literatura debe (quizá entre comillas) enseñarse en la escuelas y en las universidades?

En una perspectiva concreta, directa, la literatura se puede pensar en el umbral intermedio entre lo público y lo privado. Al respecto, sin duda, han ejercido mucho poder en la construcción de tradiciones, las historias de la literatura. A la vez, parte de las respuestas pueden darse al pensar por ejemplo que las diversas tradiciones marcan horizontes en permanente afirmación y tensión en la organización de bibliotecas ideales, entendidas como aquellas que se construyen con lo que es, ha sido y debe ser la literatura para un individuo, una comunidad determinada y quizá en un momento dado. Dichas bibliotecas enmarcadas en proyectos no solo institucionales sino también en constante tensión con los demás ámbitos o campos que revisan lo que debe o no ser posible socialmente. Muchos son los ejemplos, quizá el que aparece a primera vista como el más extremo es el de la censura o de la exclusión de la lectura de algunos textos tanto nacionales como extranjeros y la aceptación firme de otros. Son múltiples los casos de libros señalados por la Iglesia católica durante el siglo XIX colombiano, que manteniendo la tradición del Index de libros prohibidos, adaptó sus listas frente a las publicaciones contemporáneas, lo que delimitó para determinados grupos, entre otros los femeninos, algunos procesos lectores o la apropiación de obras. El siglo XX iniciará esta tradición con la publicación de Libros buenos y libros malos, del jesuita Pedro Ladrón de Guevara, y hasta el siglo XXI la censura estará dirigida a delimitar el peligro y los riesgos de la lectura.

A la vez los lectores, consolidarán bibliotecas en la selección de sus lecturas, y asumirán este hecho como una forma de diferenciación social. Surge entonces también la pregunta de cómo algunos libros han moldeado las representaciones colectivas del pasado y desde allí tradiciones como, por ejemplo, las construidas por los valores de la infancia en las *Fábulas* de Rafael Pombo; la tradición romántica, con la imagen de una literatura considerada fundacional, el caso de *María* de Jorge Isaacs, que a la vez se consolida en la tradición ideal del personaje femenino, frente a su contemporánea y olvidada hasta no hace poco *Dolores*, de Soledad Acosta, o las de poquísimo recuerdo por parte de los lectores (*Manuela*, *Tránsito* o *Aura*), o en la actualidad la continuidad o ruptura de una tradición con *Rosario Tijeras*.

Otros horizontes, quizá otras tradiciones, se dan en la relación de la literatura y los procesos de recepción con lo ético, lo político y lo religioso, en el diálogo con otros discursos. Así, es posible pensar en la participación de la literatura en el sentido crítico de la memoria, en la cercanía o distancia frente a una memoria éticamente colectiva. Pero si bien la relación entre bibliotecas ideales y la consolidación de tradiciones permite una aproximación a la función social de la lectura, esta sin duda no es posible si no considera que la literatura tiene un valor simbólico que adquiere en el mundo de lo letrado y este en el conjunto de los lenguajes y las prácticas sociales.

¿Qué es ser un lector? ¿Cómo se hace un lector? ¿Cómo se hace un lector de literatura? Sin duda alguna los autores son los principales artífices del proceso como lo son aquellos que hacen de sus manuscritos productos, bien sean libros, periódicos o folletos. Pero quizá, la pregunta remite al espacio privilegiado para la consolidación de lectores: la escuela y el sinnúmero de preguntas frente a lo literario desde ella propuestos. Qué concepto se ha consolidado en las diversas tradiciones educativas sobre la literatura, no solo en las cartillas y textos didácticos a partir de los cuales se enseñan, por señalar alguno, el curso de Literatura y lengua castellana. A la vez, qué factores intervienen en la selección de aquellas obras del canon que todos leemos como parte de aquel difuso conjunto denominado clásicos o las literaturas nacionales.

Leer y escribir es quizá la intención primaria que se ha señalado a los espacios educativos, pero la educación permea a su vez todos los espacios sociales. Cómo, en el siglo XIX a veces tan distante y a veces no tanto, se representaba el libro en los textos directos de la educación formal, o en los que en el pasado eran pensados para la educación impartida por la familia en la que la mujer jugaba un papel principal, o en los documentos oficiales, en los artículos de prensa tanto católicos como de sus opositores que le daban un carácter civilizador, son entonces interrogantes para la historia de la lectura en Colombia. Se podrá indagar, por la presentación y reiteración de discursos sobre el libro que se van institucionalizando en dichas representaciones, que a la vez van dando un espacio social a la imagen de lo que se consideraba un autor, un editor, un impresor, un lector y por supuesto, la actividad lectora. De esta manera, la educación quiere generar y proponer usos colectivos del impreso; el problema está en comprender cómo se propone el libro en su representación simbólica, en los discursos que desde esta se emiten sobre él y cómo se representa el libro para ser leído, dado que tanto en uno como en otro caso las representaciones provienen a su vez de una práctica lectora.

Por otra parte, está la imagen del autor articulada a la del libro, el lector y la lectura. La imagen del escritor se convierte en partícipe del grupo lector, como integrante de un grupo de recepción productiva en la elaboración de nuevas obras y, a la vez, participa en la actividad social. En el siglo XIX se ve representado por ejemplo en el político gramático o en el XX y el XXI por algunas formas

1 Eco, Umberto, Carriere, Jean Claude. Nadie acabará con los libros. Lumen. Bogotá, 2010.

2 Escalante Gonzalbo, Fernando. A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública. El Colegio de México, México, 2007, p. 60.

del escritor mediático. La figura del autor interviene así en la relación de los lectores con las obras y con la materialidad del libro. No se podría simplificar que la selección de las lecturas contemporáneas está mediada solamente por las reseñas, los premios y los eventos masificados. Pero sin duda alguna, las transformaciones en la figura del autor, las transformaciones en sus procesos de escritura, de la producción de objetos llamados libros, y su relación con los demás lectores, producen históricamente cambios significativos en las prácticas sociales de la lectura.

Un lector se construye entonces fundamentalmente a partir de la obra y en su diálogo con ella, pero además está armado –si se permite la dureza del término- de la imagen del autor, y a partir de su experiencia educativa. Pero sin duda alguna existen otras mediaciones que hacen compleja su práctica. La representación que la sociedad hace del mundo de las letras y la posición que asume frente a ellas y que tiende a volverse dicotomías cuestionables desde la mirada histórica: las altas y bajas letras, lo culto y lo popular, lo alfabetizado y lo que no lo es, están también en diálogo con el libro y la lectura como forma de producción material en la que se prefigura el encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. Tal vez esta es la preocupación principal de aquellos productores de lectores, que además de los ya mencionados espacios educativos y los mediadores institucionales, son los editores, los encargados de dar una expresión material a las obras y difundirlas o venderlas a quienes, ya desde un tiempo atrás, se denomina el público lector.

Están abiertas así, diversas formas de pensar la historia de la lectura, que pueda contribuir de manera permanente a dilucidar problemas de una historia cultural amplia que permite retornar desde otra perspectiva a las preguntas formuladas inicialmente ¿Y si leer, incluso leer todos los libros, fuese prácticamente inútil? ¿Por qué importa la lectura? [2]. Nuevamente volvemos a las preocupaciones iniciales: ¿cómo es posible llegar a comprender la lectura como una práctica social y en ese espacio la literatura? Cómo al estudiar la cultura del libro, de la literatura, de lo letrado se comprenden algunas prácticas sociales y cómo pensar la lectura desde su historia en Colombia y en particular la de la literatura, permite aproximarse a la construcción de tradiciones que en el presente surge de la construcción de bibliotecas ideales, de procesos educativos, la figura social del autor, la materialidad del libro y los lectores como aquellos que hacen de su práctica una actividad justificada y socialmente activa.

Probablemente la historia de la lectura abra un espacio de comprensión sobre cómo afrontar social y en tanto culturalmente los retos que exigen las transformaciones de las prácticas. ¿Bajo qué tradiciones se han construido los lectores en Colombia y a qué tradiciones nos estamos enfrentando como lectores, escritores, docentes, estudiantes, editores e investigadores? ¿Qué se ha leído, cómo se ha leído, para qué se ha leído? ¿Quién decide qué o qué no se debe leer? De allí quizá se desprende la posibilidad de ver, al menos parcialmente, cómo las diversas formas de circulación de los textos y la práctica de la lectura están participando en la configuración de unas constantes en la manera en que las comunidades o los diferentes grupos arman su concepción sobre lo social, lo individual, y en tanto sobre sus actos.

¿Es útil la literatura?

Otra educación literaria es posible y deseable

Carlos Lomas
Doctor en Filología Hispánica; catedrático de educación secundaria y asesor de formación de docentes en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España).

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/es-util-la-literatura

> " (...) después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la Literatura nos había mantenido a una distancia respetuosa de los libros" (Daniel Pennac, Como una novela, 1993: 87).

¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de Internet?

No es nada fácil responder a estos interrogantes en una época como la actual en la que el libro convive con otros canales de comunicación que transmiten de una manera accesible y seductora sus lenguajes y sus mensajes. Jorge Luis Borges escribió hace algunos años que "el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación" (Borges, 1980: 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y

en Internet una inmediata satisfacción a sus afanes de ensoñación y a sus deseos de conversar con textos e hipertextos que les hablen de mundos propios y ajenos.

La enseñanza literaria: el jardín de senderos que se bifurcan

Existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos de lectura y de destrezas de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe no sobre los objetivos de la educación literaria sino sobre cómo enseñar literatura y en consecuencia sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura literaria y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la enseñanza media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria, que se traducen en formas distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta su organización temática en torno a tópicos y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado e intenta contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios ensayando metodologías y estrategias orientadas a impedir que adolescentes y jóvenes se extravíen en un jardín cuyos senderos se bifurcan cada vez en mayor medida. De ahí esa innegable variedad de métodos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que refleja la voluntad del profesorado de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su

calidad de *depredadores audiovisuales* y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de la computadora, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*) 1.

caz de unas u otras técnicas del comentario de textos o el conocimiento de las épocas, las obras y los autores de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también en el fomento de una conciencia lectora en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción en fin de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas… (Lomas, 2008).

1

Conviene aclarar que lo que leemos en los ebooks *o libros electrónicos no es literatura* digital sino literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital pero el canal no modifica sustancialmente su contenido. Por el contrario, la* literatura digital *nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la* literatura digital *se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como* hipermedia *y enlaza contenidos no solo lingüísticos, también imágenes, videos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como Elige tu propia aventura o el cortazariano* Rayuela*, antecedente literario por antonomasia de la narrativa hipertextual. En otros casos se emplea el término de* hiperficción colaborativa *ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tiene la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.*

La literatura digital constituye en fin un territorio difuso donde conviven la hipertextualidad, los gráficos, el video y la interacción con lectoras y lectores. Algo semejante aunque también diferente ocurre con la narrativa transmedia. El término trasciende la literatura y hace referencia a relatos cuyas partes se transmiten de manera sucesiva o simultánea no solo en distintos formatos sino también a través de diferentes canales de comunicación. Así nos encontrarnos con narraciones que se desarrollan de manera paralela en forma de película, libro, serie, videojuego, web interactiva... No se trata de adaptaciones de un libro a película y a otros formatos sino de versiones diferentes de una trama común, lo que obliga a lectores y lectoras a acudir a diferentes soportes para leer la historia completa. Algunos ejemplos de narrativa transmedia serían, por ejemplo, ***Star Wars***, ***The Walking Dead*** *o, en España,* ***Águila roja****.*

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?

En cualquier caso, y más allá de las modas, de los modos y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en que vivimos: *¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura*? Y en la respuesta a ese interrogante no basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso efi-

En ese instante la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes en fin del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos 2. En esos textos sus autores "han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvado la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos" (Petit, 2001).

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta –a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica– todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil* y *juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente, comienza a pensarse que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los estudiantes con los libros mediante actividades de fomento de la lectura con la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años ochenta la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo qué debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso* que orientan la lectura del significado y de que el lector coopera con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

2

"La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro (…). Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes" (Nussbaum, 1997).

El deseo de leer

El deseo de leer es una mezcolanza de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizá también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Pero en ese

deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala Juan Mata (2004: 17), aunque la escuela no es omnipotente, "nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer".

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizá a la experiencia de la creación de textos con intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas "a la minoría, siempre" en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos de hondo contenido democrático y social: "A la inmensa mayoría".

> "Nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser **conquistados**. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo **conveniente** y lo **posible**, entre el saber y el saber hacer".

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen por medio de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otra sociedades, otras culturas, otros conflictos… En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector escolar se asoma al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memo-

rias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas mediante el aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios sino también a su *educación ética* en la medida en que en esos textos (al igual que cualquier otro texto) encontramos no solo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, "consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo" (Ladjali y Steiner, 2005: 31 y 72). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias , a "aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad" (Petit, 2015: 57), a atreverse a subvertir el orden establecido y asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender, en fin, las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, "lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales" (Zaid, 1996).

El derecho a las palabras de las literaturas: orientaciones y tareas

Enunciaremos, de manera breve e incompleta, algunas orientaciones y tareas posibles en la esperanza de que contribuyan a la formación de lectores y lectoras y al desarrollo de la competencia literaria del alumnado:

-Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los estudiantes avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una "comunidad de lectores y escritores" (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas, en las

librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios... Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien lee literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible.

- Conviene utilizar textos cuya textura formal facilite la comprensión del significado pero que, a la vez, inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado. Al fin y al cabo, "la gran literatura es la que transforma nuestra manera de leer" (Piglia, 2001). Por ello, es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura "solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social" (Jauss, 1967 [1976: 201).

- La educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos.

- El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983). Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten

con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial...) hasta la denominada *literatura de adolescentes* y otras formas de expresión de las culturas juveniles (grafitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia...). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica pero no necesariamente al diálogo con el lector escolar. De ahí el sentido de la invitación de autores como Gustavo Bombini, a tener en cuenta esas otras literaturas (y esas otras culturas) y a favorecer en las aulas "ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas" (Bombini, 1996: 13).

- Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios con las tareas de la escritura libre de intención literaria (Freinet, 1970). Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los estudiantes a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje.

El taller literario (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala Girolamo (2001: 125), "la competencia literaria (...) comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo". Los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria de las personas y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

Inaugurar la realidad

En última instancia, estas ideas y orientaciones sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector , a la fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre, a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993: 144) su último y definitivo argumento:

> "Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad".

El **arte literario** en la escuela

Fabio Jurado Valencia
Doctor en Literatura por UNAM México; magíster en Letras Iberoamericanas Universidad Nacional Autónoma de México; profesor de Literatura Universidad Nacional de Colombia.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/arte-literario

"Cuando los niños tienen de qué escribir lo hacen con toda seriedad"
Vigotsky

La literatura escrita para niños ha sido acuñada por la tradición con el nombre de literatura infantil; pero hay aquí una complejidad relacionada con la palabra nuclear de este enunciado: literatura. En aras de su comprensión, o al menos para tener un criterio argumentado, es fundamental identificar la diversidad de significados de esta palabra que, como cualquier otra, habita en los diversos campos de sentido de las interacciones humanas.

De un lado, la literatura asociada con lo escrito: el nombre proviene del latín *littera*, que significa *letra*; así, la adecuación de algunos relatos folclóricos orales a la escritura (a la letra) dan lugar a la "literatura" para los niños que, con el tiempo, se denominará literatura infantil, en la que se incluyen los cuentos de hadas; son los casos de las remodelaciones lingüísticas (en el paso de la oralidad a la escritura) exigidas en cada época (la labor de los hermanos Grimm y de Perrault, en Europa, en el siglo XVIII, y de Rafael Pombo, en Colombia, en el siglo XIX). Así entonces, el paso de narraciones, canciones, rondas y juegos de palabras orales a la escritura, dan lugar también a la literatura para niños –y para los adultos- porque tales manifestaciones de la tradición popular pueden ser leídas. La escuela encuadrará estas expresiones

culturales en el ámbito de la literatura y evitará distinguir entre folclor y literatura.

De otro lado, es muy común la acuñación "literatura científica" en el contexto de la academia y de la investigación para identificar los acervos teóricos en una determinada disciplina; de allí que se hable de una literatura médica o de una literatura sobre la física de los materiales o de la literatura del Derecho. Literatura, en esta perspectiva, incluye las diversas fuentes que representan a las corrientes de pensamiento de un ámbito disciplinar: son los libros y los artículos académicos que hacen parte del canon de cada disciplina. "Literatura aplicada", llamó Alfonso Reyes a los escritos destinados a los especialistas, mientras que la literatura como arte –nos dirá- está destinada al ser humano en general, sea la poesía, el cuento, la novela o el drama. Esta es la tercera acepción del término literatura: aquella práctica con el lenguaje escrito que se ubica en el campo de las artes y cuyas autorías, a diferencia de las obras folclóricas, son individuales, y sus intencionalidades ficcionales, simbólicas y polivalentes.

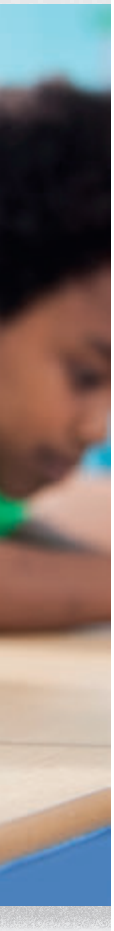
No es que sea arbitrario llamar literatura a las transposiciones escritas de las tradiciones orales o a los acervos escritos de las disciplinas científicas. El problema no es la palabra sino el significado que encarna según sea el lugar ocupado en el discurso y, en consecuencia, lo importante son las especificidades semánticas de la palabra, sobre todo para quienes trabajamos en el campo del lenguaje y la literatura en la educación. Cada significado se produce según sea su uso y su contexto; reconocer los contextos de las interacciones nos ayuda a afrontar la complejidad y a comprender las singularidades de la producción cultural. Pero también el criterio, cuando es fundamentado, ha de ayudar a identificar como arte a algunas manifestaciones folclóricas (el folclor lo reproducen las comunidades, es heredado) que al ser escuchadas, miradas o transcritas encarnan en los destinatarios la ambigüedad del arte. El relato oral "El tesoro del Patascoy", en Sibundoy, Putumayo, es un buen ejemplo. La historia del tesoro es narrada oralmente a niños y adultos en lengua inga; su traducción al castellano escrito produce en los lectores efectos estéticos y simbólicos totalmente distintos; así, lo que para los indígenas es tradición folclórica (leyenda y mito), para los no indígenas es narración literaria.

La fuerza imaginativa y la habilidad lingüística es una constante en la literatura como arte, pero también lo es en lo que en las últimas décadas se ha dado en llamar oralitura, expresión semejante a lo que fueran las literaturas antiguas, anteriores a la escritura, como los poemas homéricos –Homero cantaba la *Odisea* y la *Ilíada*-. Hoy hace parte de la oralitura el género de la cuentería, recurrente en las plazoletas de las universidades y en los parques de las ciudades; en los cuentos orales de mayor vuelo poético la escritura literaria parece tener una presencia, pues produce efectos de exigencia hermenéutica en los destinatarios que escuchan.

Otro significado asociado con la palabra literatura es el que está implicado en el arte; se trata de la literatura como elaboración artística, es decir, ya no como transposición escrita de la oralidad y sus remodelaciones o la recopilación escrita de voces orales/folclóricas, que narran también fenómenos ficticios, sino como el resultado de un proceso dispendioso de múltiples borradores y de búsquedas simbólicas con las representaciones de la escritura, orientadas por una intencionalidad autoral: es el caso de las obras escritas para los niños, de Triunfo Arciniegas, Jairo Aníbal Niño, Irene Vasco, Luis Darío Bernal, Pilar Lozano, Evelio Rosero, Yolanda Reyes, Celso Román, Francisco Montaña e Ivar Da Coll, entre otros autores colombianos, quienes como escritores han orientado sus proyectos hacia la invención de mundos cuyos destinatarios principales son los niños. Aquí tenemos otro estadio de la "literatura infantil": es la literatura infantil como arte, o al menos con la intención de ser arte; en ella los materiales folclóricos pueden ser insumos y como tales se transforman en la reconfiguración literaria.

La discusión conduce también a reconocer que la dimensión estética está presente en cualquiera de las manifestaciones humanas, pero es en la literatura como arte en donde la función estética, entendida como el efecto en el lector de la extrañeza y el asombro, de la pluralidad semántica y simbólica, alcanza su mayor potencia. Esto quiere decir que siempre hay unas obras más artísticas que otras y que no siempre la intencionalidad artística del escritor se alcanza plenamente.

En el caso del libro-álbum, género destinado a los niños más pequeños, ocurre un fenómeno particular: a veces el acento artístico es reconocible en las imágenes visuales y no tanto en las palabras que las acompañan, pero puede ser también lo contrario: el acento artístico está en el modo lingüístico



de lo narrado y no en las imágenes; asimismo, pueden coincidir los dos planos (el icónico y el lingüístico) en su valoración artística: imágenes visuales y encadenamientos verbales con efectos artísticos; es precisamente el reto de quienes se proponen producir libros ficticios para los niños: lograr dicha conjunción.

La investigación está abierta en torno a los análisis profundos que requiere la "literatura folclórica" –así la llamó Propp, primero, y luego Alfonso Reyes- para determinar los rasgos estéticos de estas manifestaciones de la cultura (canciones, coplas, leyendas, mitos, adivinanzas, cuentos de hadas, cómics, publicidad…), así como también en las obras que explican científicamente las teorías como resultado de los descubrimientos, con sus metáforas y analogías; las figuras retóricas o poéticas no son exclusivas de lo que llamamos arte literario.

Un determinado texto puede tener elementos que provienen de la literatura como arte, pero no ser literatura-arte. Jakobson aportó a estas reflexiones cuando después de su clásico artículo "Lingüística y poética" (1958) propuso el criterio de la dominante de una función del lenguaje sobre otra, según las funciones en las interacciones comunicativas: emotiva, conativa, referencial, metalingüística y poética.

En cada texto hay una función que jerarquiza a las demás, insinuará Jakobson. Identificar los roces o cercanías entre estas funciones en los textos que leemos en las aulas es un ejercicio intelectual que ayuda en la comprensión de las sustancias de contenido y de las intencionalidades en los discursos; contribuye también a comprender que no existen los textos puros y que los textos son siempre una simbiosis sígnica, surgida de la retroalimentación cultural; así, los textos no literarios (el discurso histórico, filosófico, científico, la tradición folclórica…) convergen en los textos literarios y estos en los no-literarios según sean las intencionalidades.

Los textos demandan de los lectores –estudiantes y maestros en nuestro caso- la actividad cooperativa, como llamó Eco a los "paseos intertextuales", o movimientos de entrada y salida constante en el proceso de la interpretación, mediados por los saberes de los lectores. Todo texto demanda unos determinados saberes en sus potenciales lectores (lector modelo del texto, lo llamó también Eco); si dichos saberes están ausentes en la Enciclopedia del lector las regulaciones académicas han de tener esta finalidad: identificar dichos saberes (la función referencial y metalingüística en los textos), pues asistimos a las aulas hoy para discutir lo que leemos y escribimos y para indagar sobre lo que requerimos, y asegurar así la solidez de las hipótesis interpretativas; dicho de otro modo: vamos a las aulas a trabajar con los textos, a descubrir sus solapamientos y constelaciones de sentido.

La interdependencia entre el texto literario y el texto no literario

La labor del docente como lector experto es la de acompañar a sus estudiantes en la navegación por los textos identificando los indicios evocadores de aquellos discursos y es aquí en donde el currículo del área de lengua y literatura se abre hacia otras áreas. En *La casa grande*, de Álvaro Cepeda Samudio, por ejemplo, podemos ilustrar las relaciones entre dichas funciones:

La casa grande (1962)
Álvaro Cepeda Samudio

Función poética

Algunos tuvieron miedo durante la travesía del río: había viento fuerte, de diciembre, y los botes se movían pesados, en desacuerdo con los buques temblando y distendiendo los cables que molían limpiamente las astillas de leña contra las bordas, Los que iban en la proa de los botes se mojaron.

Función conativa

- ¿Estás despierto?
- Sí
- Yo tampoco he podido dormir: la lluvia me empapó la manta. ¿Por qué crees tú que llueva tanto?
- No sé. No es época.
- ¿Quieres un tabaco?

Función referencial

Magadalena, diciembre 18 de 1928.
Decreto #4 POR EL CUAL SE DECLARA CUADRILLA DE MALECHORES A LOS REVOLTOSOS DE LA ZONA BANANAERA
El jefe Civil Militar de la provincia de Santa Marta en uso de sus facultades legales y considerando:

En esta novela la función conativa –o apelativa- roza la frontera de la función poética; hay una prevalencia del diálogo, dado a partir de preguntas y respuestas entre los personajes de la historia narrada, a la manera de la escena teatral; el diálogo sirve a su vez para ambientar el contexto histórico, es decir, para ubicar el referente o anclaje de un momento de la historia de Colombia: la masacre de las bananeras ocurrida en 1928, que también será mostrada, hiperbólicamente, por García Márquez en *Cien años de soledad* (es el diálogo entre los textos o la intertextualidad).

La función referencial está explicitada en esta novela con un texto-documento de carácter judicial en su propio formato: ciudad y fecha, número de decreto, justificación y declaración de gobierno. Es una novela breve que, en el marco de la pedagogía por proyectos, puede ser el pivote para profundizar en la historia de Colombia (el gobierno de Miguel Abadía Méndez), analizando la pugna por el poder de los dos partidos, la presencia de los Estados Unidos en Colombia con la explotación del banano, el surgimiento del movimiento sindical y la manera

como los periódicos informaron sobre el evento. Los estudiantes, acompañados de su profesor(a), podrían trabajar con archivos históricos y cotejar diversas fuentes (cartas, oratorias de políticos de la época, libros de Historia, periódicos…) para producir conclusiones propias. Posteriormente podrían analizar las singularidades del drama como género, leyendo la versión teatral de Carlos José Reyes –*Soldados*-, e incluso intentar un montaje, sea para cine o para teatro, y cotejarla con la perspectiva de la obra de Jairo Aníbal Niño: El sol subterráneo, cuyo núcleo es también el episodio sobre la masacre de las bananeras y la analogía con la tragedia griega; entonces los estudiantes podrán pasar de la literatura colombiana (la novela de Cepeda y el teatro de Reyes) a la literatura antigua greco-latina y unir los hilos entre unas y otras literaturas y sus contextos históricos y políticos.

La literatura escrita para los niños y por los niños

Proponemos tres miradas para futuras investigaciones en relación con la "literatura infantil":

1. La literatura escrita para los niños, que los adultos leemos también con mucho entusiasmo, nos muestra cómo el arte no puede estar determinado por las edades; en este caso asumimos la acuñación "literatura infantil" como una convención, y toda convención es arbitraria; cabe señalar aquí la atención con la escucha de los niños cuando les leemos pasajes de *Don Quijote*, de Cervantes, o de *Odisea*, de Homero.

2. La literatura folclórica que deviene de la tradición oral, que posibilita la recuperación de la memoria colectiva-ancestral, como las canciones infantiles, los mitos y las leyendas, que obran de manera muy sensible en las representaciones mentales de los niños; aquí a su vez habría dos vías: el estudio de las características estéticas y simbólicas de estas expresiones culturales y la manera como los escritores literarios procesan simbólicamente dichos materiales; por ejemplo, lo que hace Tomás Carrasquilla con el cuento "En la diestra de Dios padre" o lo que hace Leopoldo Berdella de la Espriella, con las historias de tío conejo.

3. La literatura escrita por los niños, que implica realizar los deslindes correspondientes entre la escritura de alto vuelo simbólico y la escritura como un ejercicio espontáneo regulado por un deber. Muchos niños logran escribir literatura y es sobre lo que menos conocemos, porque la escuela se interesa muy poco por rescatar los escritos propiamente literarios de los niños.

La creación en la escritura de los niños

Anota Vigotsky que

> … el dibujo infantil que corresponde plenamente al período de simple y sencilla relación del niño hacia el mundo que le rodea, es sustituido por la palabra como medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea. Cabe la importante pregunta de cómo referirse a esta super-emocionalidad de la edad transitoria. Cómo enfocarla, si como un hecho positivo o negativo. Se manifiesta en ella algo enfermizo que lleva a los niños necesariamente al aislamiento, a encerrarse en sí mismos, a la contemplación, a alejarse de la realidad como solemos ver en esta edad, o bien esta emotividad puede ser un medio positivo que enriquece y fecunda ilimitadamente la actitud del niño hacia el mundo que le rodea. Nada grandioso puede hacerse en la vida sin un poderoso sentimiento. (1990: 67)

La actitud humana hacia la creación de una obra de arte presupone, en efecto, el aislamiento; quizás por esto Freud relacionó al poeta con el niño, por el impulso hacia la fantasía de uno y otro. Veamos, en consecuencia, registros como este provenientes de investigaciones que hemos adelantado con algunas maestras:

> Me sorprendía mucho cuando veía niños de tercer grado que escribían poemas tan lindos, y a partir de eso yo empecé a entusiasmarme y casi como un ritual diario recurría a la poesía; en eso me ayudaba Daniel consiguiendo buena bibliografía. Llegamos incluso a leer "El Nocturno", de José Asunción Silva; se llegó a un momento en que los niños decían: otra, otra, otra y terminábamos bloques completos de lectura de poesía.
>
> **(Grabación en audio registrada en una de las sesiones de trabajo en el IPARM, cuya experiencia se recoge en el libro Los centros de interés en la pedagogía por proyectos)**

Con lo cual constatamos el entusiasmo de los niños cuando leen poesía, en la que sus mundos se representan: los mundos de la infancia, pero también la poesía que trata sobre los animales, los árboles, las cosas de la vida cotidiana. Los niños reconfirman la labor del escritor: escriben porque leen con pasión. Uno de los escritos de los niños que participaron en aquella experiencia realizada en el colegio IPARM, de la Universidad Nacional, es el siguiente:

PENSAMIENTO DE UN NIÑO

La luna es el sol que cuando sale la luna se apaga,

Las estrellas son miles de bombillos que no alcanzan a alumbrar la tierra

Los dientes son para gastar el cepillo

La crema dental es para comer

Los cubiertos son para dejarlos en la mesa y comer con las manos,

Y mi mundo es mi mundo, y mi idioma es lo mío.

(Mateo, 1997, IPARM, cuarto grado de primaria)

Es literatura escrita por niños pero no necesariamente para los niños; es, llanamente, literatura. El compromiso de la escuela es formar autores, como el caso anterior, y acompañarlos –estudiantes/autores- hacia arriba, hacia el desarrollo del potencial creativo, sin perder de vista la diversidad de textos, como los científicos, pues dicho potencial creativo está también asociado con el juego en el aprendizaje de las matemáticas, de las ciencias naturales y de las otras ciencias.

Hacia la **transformación** de la **enseñanza** de la **literatura** en la escuela: *poetizar, leer y escribir*

Enrique Rodríguez Pérez
Estudios de Doctorado Universidad François Rabelais; miembro grupo de investigación "Evaluación y Literatura Comparada" área de Literatura Universidad Nacional.

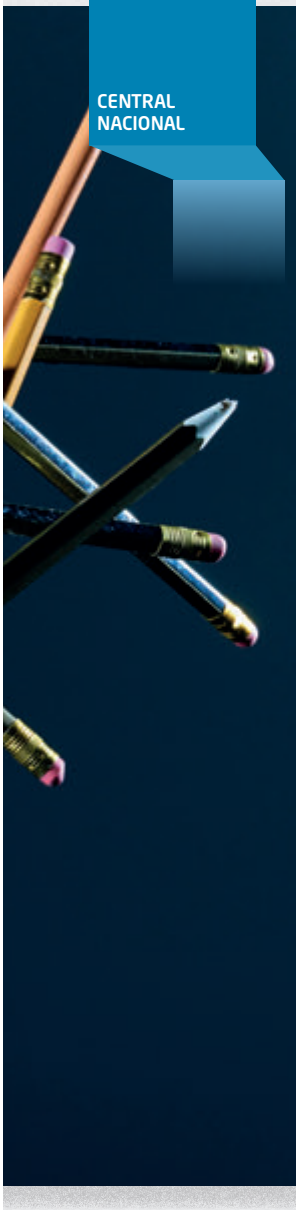
DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/hacia-la-transformacion-de-la-ensenanza-de-la-literatura

Poetizar es propiamente dejar habitar. Ahora bien, ¿por qué medio llegamos a tener un habitáculo? Por medio del edificar. Poetizar, como dejar habitar, es un construir.
Heidegger

La cultura moderna ha reducido el arte del poetizar a lo que hoy conocemos como literatura. Con esta apreciación Heidegger, uno de los filósofos más destacados del siglo XX critica la instrumentalización de la literatura en la sociedad contemporánea. Si atendemos a esta reflexión y recapitulamos sobre las prácticas de su enseñanza en la escuela, encontramos allí sus efectos. La asignatura de lengua y literatura, en gran parte de las instituciones educativas, se ha reducido a la repetición de información enciclopédica y a la enumeración de autores y obras, pero sin experiencias de lectura. Es lo que permite comprender que en el sistema escolar esté ausente la formación en actitud crítica frente al mundo.

Los componentes del área están desarticulados: por un lado, los elementos lingüísticos (aún gramaticales y lexicales) y del otro, el uso "correcto" del lenguaje y el estudio de la literatura como manifestación estética del lenguaje. Al respecto, se requiere de currículos transversales que tomen a la literatura como eje. Los textos de ficción entretejen diversos textos, se conectan con los contextos y generan múltiples relaciones entre sí; hay una relación profunda entre los textos poéticos y la ex-



periencia del tiempo humano, ya que en la poesía confluyen todas las posibilidades de lo existente. Es relevante en estos textos el vínculo que se establece entre lo real y lo imaginario, pues en los textos poéticos estas dos dimensiones se mezclan y provocan la ambigüedad o pluralidad de sentidos.

Frente a una tradición conservadora y adoctrinante, es necesario considerar cuatro aspectos para replantear el trabajo en torno a los textos literarios. Primero revisar el concepto de literatura y, para ello, atender a la propuesta hermenéutica que considera que el poetizar es el acto primordial del existir del ser humano. Segundo, concebir las obras de arte literarias como textos abiertos, es decir, como tejidos de sentido, o de entrecruzamientos de metáforas, de nudos y espacios vacíos que se mezclan con contextos y con otros textos. Tercero, concebir los textos poéticos como actualizables y dialógicos en tanto un lector los interpreta y los completa. Y, finalmente, integrar el acto de escribir a esta interacción viva con los textos poéticos como manera de crear nuevos textos, formar la actitud crítica y crear formas diversas de pensar desde el rasgo diferencial de la escritura.

De la literatura a la experiencia del poetizar

> La poesía, sin embargo, la entendemos ahora como el nombrar fundador de los dioses y de la esencia de las cosas. «Habitar poéticamente», significa: estar en la presencia de los dioses y ser tocado por la cercanía esencial de las cosas.
>
> «Poética» es la existencia en su fundamento — lo que implica al mismo tiempo:
>
> en cuanto fundada (fundamentada) no es ningún mérito, sino un regalo.
>
> **Heideggar**

Cuando se cambia de perspectiva, si se supera el concepto de literatura que la reduce a una disciplina y se opta por una visión que se interroga por lo poético, entonces el énfasis del trabajo en el aula cambia. Bajo esta mirada, será prioridad la experiencia creadora y un modo de existir que, como lo dice el poeta alemán Hölderlin, se pregunta por el «habitar poético» en tanto experiencia de estar en este mundo y poder sentir que aún el cielo y la tierra se tocan. Este modo de habitar, de estar entre lo sagrado y lo terrestre, viene a conformar una manera profunda de vivir.

Así que la aproximación a la literatura parte de este encuentro fundacional del ser humano. Su estar inmerso en el mundo le permite acercar lo celeste y lo terrestre, que no es otra cosa que aproximar lo real y material en el estar en esta tierra con lo imaginario e invisible que el cielo deja entrever sutilmente. Este estar en medio de estas dos fuerzas viene a conformar el evento del poetizar. De modo que todo ser humano naturalmente se halla en medio de estas dos esferas y allí se ocupa de sus cosas.

Si esto es así, no estamos ante la disciplina de la literatura, sino inmersos en la experiencia más honda del ser humano, su existencia que, según este estar entre cielo y tierra, es poética. En este sentido, los poetas han logrado mediante las metáforas dejar entrever estas relaciones. Este es el punto de partida para que los niños y jóvenes puedan realmente vivenciar experiencias fundadoras de su propio estar aquí en este mundo. Ya bajo esta actitud el encuentro con las expresiones poéticas se modifica. Ahí pueden aparecer poemas, novelas, cuentos, obras de teatro, ensayos e incluso otro tipo de obras de arte (cuadros, esculturas, películas). Pero inclusive las obras de los científicos y de los matemáticos, en tanto son producto de la creación a partir de vivencias excepcionales de sus creadores.

De modo que se abandona una forma limitada de abordar las obras literarias porque directamente el maestro, comprometido con este modo de ser de lo literario, busca que el espectador parta del acontecimiento poético elemental en el que la realidad se mezcla con lo imaginario. Esto significa que el maestro de lenguaje puede propiciar atmósferas en la que lo poético suceda. Puede conducir al estudiante, por ejemplo, a recorrer desde su finitud, es decir, desde su condición humana, a comprender los signos de hoy a través de imágenes de lo poético como posibilidad de autocomprenderse a sí mismo, capaz y con todas sus posibilidades, de estar en medio de su cotidianidad cerca del misterio de lo celeste. Tener la oportunidad de llegar a esta experiencia se convierte para el maestro de literatura en una ocasión para vislumbrar no solo las posibilidades de lo humano si no las condiciones de la tierra, de la naturaleza y de la misma historia propia y del mundo.

De este modo, la literatura llega a constituirse a partir del campo de lo poético. En consecuencia, esta situación desborda cualquier frontera disciplinar. El maestro puede preguntarse qué pasaría con el niño que en la escuela tiene la oportunidad de experimentar esta dimensión de lo poético. De la misma manera, se puede reflexionar sobre el modo como los jóvenes pueden tener, durante todo el ciclo formativo, la misma oportunidad para mostrar de otro modo su propia existencia a partir del contacto vivo con lo poético. Y, para ir más allá del asunto, considerar cómo las obras de arte y las literarias, en tanto expresión de estas experiencias, pueden transformar el pensamiento y la actitud de los niños y jóvenes que en la escuela abordan de esta forma dichos textos.

De las obras literarias a los textos poéticos

> Mi tesis es que la interpretación está esencial e inseparablemente unida al texto poético precisamente porque el texto poético nunca puede ser agotado transformándolo en conceptos. Nadie puede leer una poesía sin que en su comprensión penetre siempre algo más, y esto implica interpretar. Leer es interpretar, y la interpretación no es otra cosa que la ejecución articulada de la lectura.
>
> **Gadamer**

En primer lugar, la concepción de lo poético que aquí exponemos presupone la superación de llamar obras literarias a las obras poéticas, para abordarlas ahora como textos poéticos. Significa que estos textos son el producto de una experiencia poética con el lenguaje, que parte de vivencias propias y particulares de quien escribe como creador, logra configurar unas nuevas relaciones entre lo celeste y lo terrestre, o análogamente entre lo invisible y lo sensible. Esto quiere decir que ha forjado textos o ha logrado fusionar de manera novedosa y excepcional estas dos dimensiones.

Debido a que se parte de esta experiencia vital y que el creador, como ser humano, desde su condición finita, determinada por sus circunstancias y su entorno cercano, logra construir un tejido o texto que vincula, de una manera nueva y no repetitiva, los diversos elementos que a su vez son universos constituidos en el tiempo de la existencia y son captados en los instantes de la vida del poeta en la medida en que él haya sido tocado por lo celeste, y esto significa, por el rasgo visible de lo sagrado. Así que configura un texto que se abre a este misterio y se concreta en la palabra. En este sentido es un texto, pero además poético.

Sabemos que en nuestro diario vivir nos hallamos en medio de las cosas del mundo y que nuestra existencia se va consumiendo en los instantes, ya que ese es el modo de ser humanos. No somos dioses si no andamos ocupados en nuestros quehaceres diarios. Esa cotidianidad se ve a veces interrumpida por un lenguaje que nos interpela. Esto sucede de manera inesperada en la simplicidad del diario vivir. Sea algo que nos guste por las impresiones que nos produce o que nos angustie, ahí estamos de algún modo dando una respuesta, a menos que nos pase desapercibido o uno sea indiferente a este acontecimiento. Entonces otra pregunta nos acecha: ¿cuánto hemos perdido de estas posibilidades en el aula? Y aún más grave, ¿cuán indiferentes hemos pasado ante estos textos excepcionales que nos hacen preguntas desde el misterio o desde el imaginario?

El docente es el agente que puede provocar en los estudiantes experiencias de distanciamiento con lo cotidiano para lograr el reconocimiento de lo excepcional, lo mágico, lo misterioso, a partir de las palabras que producen estos tejidos. Los textos poéticos se fundan en esto que es incapturable: la infinitud, la iluminación entre las sombras, la na-

turaleza, los sueños, la muerte, el tiempo. Los textos poéticos tienen la particularidad de constituir el horizonte vital del ser humano en tanto vinculado con la naturaleza y con lo sagrado. Contribuyen, en consecuencia, a la comprensión de los textos científicos y matemáticos, los textos jurídicos y de humanidades. Esto quiere decir que el texto poético puede abrirse a los otros textos y los otros textos a él porque hay un enlace profundo entre ellos.

En síntesis, al considerar los textos poéticos, y no tanto las obras literarias, las posibilidades de trabajo en el aula se vuelven muy ricas e infinitas. En el fondo se está pensando que el ser humano vive en su cotidianidad inmerso en una textualidad porque en su existir confluyen muchos textos. Pero particularmente los textos poéticos, al ser mediadores entre la realidad y la ficción, le resultan más cercanos y fundacionales. Frente a esto el docente del área de lenguaje tiene un privilegio y un compromiso con sus discípulos porque puede impulsarlos a no someterse a la rutina de la cotidianidad.

De los autores a los lectores

> En cuanto el lector somete sus esperas a las que el texto desarrolla, él mismo se coloca en estado de irrealidad, en la medida de la irrealidad del mundo de ficción hacia el que el lector emigra; la misma lectura se convierte entonces en un lugar también irreal en el que la reflexión hace una pausa. En cambio, en tanto que el lector incorpora —consciente o inconscientemente, poco importa — las enseñanzas de sus lecturas a su visión del mundo, para aumentar su legibilidad previa, la lectura es para él algo bien distinto de un lugar en el que se detiene; es un ámbito que atraviesa.
>
> **Ricoeur**

Al considerar los textos poéticos, y no tanto las obras literarias, las posibilidades de trabajo en el aula se vuelven muy ricas e infinitas.

En este hilo de la reflexión, la del habitar poético del ser humano, y comprendiendo la dimensión textual, llegamos a otro aspecto esencial en la transformación de la asunción de la literatura en el aula. Se trata de pasar de una concepción en la que predominaba el conocimiento de la vida de los autores a una visión en la que son los lectores quienes actualizan y completan los textos poéticos. En este sentido, se abre todo el campo de la interpretación cuyo fundamento está en el diálogo que ocurre en los actos de leer y escribir entre el texto y el lector. Debido a que el lector, en su condición de ser humano, vive en su cotidianidad, involucrado en su quehacer diario e inmerso en su entorno cercano, estas determinaciones existenciales lo condicionan para el acto de leer. Sabemos, por otro lado, que este entorno en el que el lector vive es un tejido de relaciones, un mundo en el que se enlazan diversos elementos como el tiempo, el espacio, las valoraciones, la presencia de los otros, el universo simbólico de la cultura, los hábitos y las costumbres, los sentimientos y los pensamientos de una comunidad, los principios religiosos y las expresiones artísticas, la economía y los hábitos en el trabajo y la producción, en fin. Se puede inferir que este conjunto relacional es un texto, es decir, que puede expresarse como mundo del lector. Así que el lector de hecho está leyendo este universo textual. Entonces, cuando entra al mundo del texto poético, se produce el diálogo entre el mundo del texto y el mundo del lector, pero condicionado por el tiempo. Ocurre como un evento que se desarrolla en su despliegue de pasado, presente y futuro. De este modo el lector participa en el mundo del texto que también es cambiante.

A partir de estas condiciones de los lectores y del mundo textual, se puede considerar el acto de leer como un proceso que involucra un antes, un durante y un después. En cada uno de estos momentos, que corresponden a las tres dimensiones del tiempo, se da un intercambio entre el lector y el texto. De modo que toda lectura se vuelve dinámica, creadora y transformadora. El lector actúa en su mundo, entra al universo poético o de ficción de los textos y luego se distancia para ver en perspectiva y en medio de los otros textos el texto leído y así regresa de nuevo a su condición inicial de estar inmerso en su mundo. Pero en este retorno a su cotidianidad ya ha ganado en criticidad porque puede comparar este universo configurado de ficción con su mundo corriente y ve la riqueza y la diferencia al reconocer tanto el mundo del texto poético como el texto del mundo. En síntesis, ha aprendido a leer mejor su mundo porque puede reconocer su complejidad y diversidad.

En consecuencia, no se puede restringir el concepto de lectura a la lectura de libros, sino que se requiere ampliarla y hablar ahora de lectura de textos. Ello implica, lectura de mundos, lectura de entornos, lectura de relaciones, lectura de imágenes, de volúmenes, de gestos, en fin. Así, confluye una perspectiva de evaluación que va revisando en el proceso unos tipos de competencias denominadas textual y comunicativa que permiten valorar el nivel de logro en los lectores. Con la competencia textual se evalúa la capacidad de relacionar elementos y con la competencia comunicativa, de comunicarlo a los otros en contextos determinados.

Para el caso de los textos poéticos, podría considerarse la competencia poética, en tanto permite ver el alcance de los lectores a la hora de, a la vez, diferenciar y relacionar el mundo imaginario y el mundo real. Es decir, que el lector que logra comprender el habitar poético, es decir, el modo de estar en el mundo que vincula

lo invisible y lo visible, lo misterioso y lo concreto, llega a un alto grado de interpretación y, por ende, consolida su actitud crítica, en tanto que reconoce perspectivas distintas y diferencia mundos.

De las lecturas a la escritura

> Es porque es inaugural, en el sentido nuevo de esta palabra, por lo que la escritura es peligrosa y angustiante. No sabe a dónde va, ninguna sabiduría la resguarda de esta precipitación esencial hacia el sentido que ella constituye, y que es, en primer lugar, su futuro. Sin embargo, no es caprichosa más que por cobardía. No hay, pues, seguridad contra ese riesgo. La escritura es para el escritor, incluso si no es ateo, pero si es escritor, una primera navegación y sin gracia.
>
> **Derrida**

La sugerencia es dar un viraje de fondo desde la escritura a todas las prácticas de aula en el tratamiento de la literatura, ahora abordada desde el horizonte de lo poético, de lo textual y de los lectores, según lo explicado. La propuesta consiste en partir de nuevo de esta dimensión poética del existir humano, comprender la situación del poeta como creador de mundos y de construcción de metáforas que fusionan lo real y lo imaginario para asumir una actitud creadora desde la escritura. En este sentido, la escritura se convierte en generadora de universos de comprensión de mundo, o análogamente, creadora de textos.

La escritura no se reduce a escritura creativa o a la actividad que realiza el autor de ficción, así como no se limita la lectura a textos de ficción, sino que se concibe desde una perspectiva más amplia. Se trata de abordarla como posibilidad de lo humano, de todo ser humano que, involucrado en su mundo, puede tejer nuevas relaciones entre diversos elementos. Así como el poeta inventa o transforma relaciones mediante las metáforas, el escritor, el ser humano en general, hace lo propio con el lenguaje en tanto escribe mundos, escribe gestos, procesos, procedimientos, explicaciones, reflexiones, acciones.

Al quedar fijada como texto la escritura se convierte en mundo, perspectiva, apertura de significaciones, distanciada del autor y conectada con los contextos. Se deja leer por nuevos lectores. En este sentido, las prácticas escolares distan mucho de dar a la escritura la relevancia que tiene en el marco de estas experiencias interpretativas. La escritura deviene interpretación en tanto es tan distinta en cada escritor, tan propia e inalienable. Así que llega a ser deconstructiva, en el sentido en que siempre está socavando los cimientos más firmes de una cultura porque al ser diversa y no requerir de la presencia de los autores para sustentar sus mundos construidos, destruye las dicotomías sujeto-objeto, verdad y mentira. Y así, se convierte en texto susceptible de ser leído otra vez.

Entre escritura, poesía y pedagogía

Los cuatro aspectos señalados constituyen unos principios orientadores que pueden generar prácticas de aula distintas, no solo en el área de lenguaje, sino en las demás. En síntesis, al partir de la experiencia del poetizar como un ejercicio elemental del existir humano que acerca cielo y tierra, lo natural y lo sagrado, lo visible y lo invisible, mediante la palabra, la imagen o el pensamiento, tiene una riqueza incalculable en el trabajo de aula. Si concebimos los textos poéticos como un conjunto vivo de relaciones y no como obras muertas en las bibliotecas o libros que hay que leer obligatoriamente, los avances en la lectura del mundo, de sí mismo y de los otros en cada uno de los estudiantes y docentes lectores, propiciaremos la transformación del sujeto humano. Si damos al lector el protagonismo, se puede construir el lector crítico capaz de interpretar y construir perspectivas nuevas. Y si, finalmente, se da prioridad a la escritura, las posibilidades de aumentar el pensamiento crítico y creador en la escuela se hacen innumerables.

Esta reflexión está sustentada en los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje en Colombia pues se la asume como un espacio para la construcción crítica del pensamiento, el uso discursivo en situaciones comunicativas, la creación de nuevas posibilidades de leer el mundo y la postulación de la lectura y la escritura como ejes articulares, no solo del área sino del currículo. Se insiste aquí en la dimensión estética e interpretativa de los textos poéticos en tanto nacen de la experiencia humana finita y circunstancial. De esta forma, se busca que los lectores de textos, poéticos y no poéticos, asuman posiciones frente a las problemáticas del mundo, de orden ecológico, ético, político, artístico y científico.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

SANTILLANA
compartir

Santillana Compartir es un sistema de gestión pedagógica que le apuesta a la innovación educativa para **mejorar los ambientes de aprendizaje** y **la inmersión en la cultura digital**. Para ello ha seguido cuatro focos claves como guía en el camino de la transformación:

1. ESTUDIANTE COMPETENTE COMO CENTRO DEL APRENDIZAJE
2. AMBIENTE DIGITAL ENRIQUECIDO
3. ALCANCE A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA
4. EVALUACIÓN DIGITAL PARA EL APRENDIZAJE

CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co @santillana_Col /santillana.colombia YouTube santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - soporte@santillanacompartir.com.co

Caperucita Roja: un cuento, innumerables adaptaciones

http://www.unir.net/profesores/ma-teresa-santa-maria-fernandez/
http://www.unir.net/profesores/maria-concepcion-jimenez-fernandez/
http://www.unir.net/profesores/elena-martinez-carro/

Teresa Santa María

Concepción Jiménez

Elena Martínez Carro

Profesoras en grados y másteres en Didáctica de la Lengua Facultad Educación Universidad Internacional de La Rioja-UNIR, España; formación en didáctica y lenguaje.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/caperucita-roja-un-cuento-innumerables-adaptaciones

La famosa historia de *Caperucita Roja* es un ejemplo claro de cómo un relato de la tradición oral y proveniente de fuentes populares continúa vigente hasta nuestros días. Sus adaptaciones se van amoldando a otros formatos –videos, películas, cómics–, pero mantienen siempre las características que lo convierten en un relato clásico universal.

1 Érase una vez un cuento constantemente adaptado

> Assim como na linguagem existem duas correntes de elaboração, uma popular ou dialectal e outra escripta, ou regularisada por uma norma grammatical, acontecendo muitas vezes desconhecerem-se estas duas correntes, ou entre-cruzarem-se por effeito de causas sociaes e historicas, o mesmo phenomeno se observa com as tradições novellescas: um grande numero de Contos persiste exclusivamente na transmissão oral do povo, que os transforma desde a primitiva concepção mythica até á simples aventura faceta ou á referencia vaga de qualquer adagio, e existe simultaneamente um outro grupo de Contos conservados por via da redacção litteraria e escriptos com uma certa intencionalidade moral ou artistica. Nem sempre estas duas correntes se communicam, havendo comtudo uma epoca em que os escriptores deram fórma litteraria aos themas tradicionaes ou os imitaram, e em que os contos escriptos por seu turno vieram a influir na imaginação popular pelo emprego da parabola na prédica religiosa e do exemplo na doutrinação concreta da moral. (Teófilo Braga, "Litteratura dos contos populares em Portugal").

Si tuviéramos que destacar uno de los cuentos más populares y conocidos en el mundo, encontraríamos el de *Caperucita Roja* en uno de los puestos preferentes. Su historia coincide con la de otros relatos clásicos. En este caso partimos de una versión oral medieval que se ha podido registrar en Italia bajo el título de *La finta nonna* (*La falsa abuela*) y que recogió Ítalo Calvino en su *Fiabe italiane* 2 y de la leyenda situada en los Alpes franceses. En estas dos versiones del relato, cuyo origen filogénico se ha situado en Euroasia (Therani, 2013), nos encontramos ante un cuento erótico, escatológico y macabro, pues en ambas la anciana es asesinada por el lobo –la Orca en la versión italiana–, la niña se acuesta en la cama junto al lobo y el bosque aparece como espacio inseguro y lleno de peligros. Será Charles Perrault quien recoja la historia oral por primera vez y la ponga por escrito, consolidando la imagen y el título de *Le Petit Chaperon Rouge*, con el que la incluye en *Histoires et contes du temps passé, avec des moralités. Contes de ma mère l'Oye* (*Historias y cuentos del pasado con moralejas. Cuentos de mi madre la Oca*) en 1697. Además, le añade una moraleja al final que ha condicionado la lectura de este cuento como aviso contra los desconocidos: "La niña bonita / la que no lo sea / que a todas alcanza / esta moraleja, / mucho miedo, mucho, / al lobo le tenga, / que a veces es joven / de buena presencia, / de palabras dulces, / de grandes promesas, / tan pronto olvidadas / como fueron hechas". 3

Figura 1: Elaboración propia

Resulta interesante observar cómo *Caperucita Roja* se transforma en un cuento destinado a un público más bien juvenil en esa versión escrita de Perrault y en la posterior de los Hermanos Grimm (1812), quienes la recogen dentro de un recopilatorio titulado significativamente *Cuentos de la infancia y el hogar* 4, en el que añaden la figura del cazador, que ya había incluido Ludwig Tieck en su versión teatral de 1800 sobre el cuento, *Leben und Tod des kleinen Rotkäppchens: eine Tragödie* ("Vida y muerte de la pequeña Caperucita Roja. Una tragedia"). Sin duda, y con todo lo expuesto hasta ahora, se puede afirmar que el cuento de *Caperucita Roja* cumple con todo rigor las características que la profesora Jiménez ha establecido para los clásicos infantiles y juveniles (Jiménez, 2015, pp. 112-113).

Por otro lado, de la misma manera que de la versión oral hemos pasado a una versión escrita que será leída o contada en voz alta y recreada en diferentes formatos, también en los dos últimos siglos la protagonista ha vuelto a ser objeto de interés y atención por parte de los adultos, aunque mantenga su importancia en la órbita de la literatura infantil y juvenil.

Figura 2: Elaboración propia

2 "Érase una vez una niña a la que todos llamaban Caperucita Roja"

> Goethe no nos cuenta en su admirable libro de sus recuerdos el cuento de su **Nueva Melusina**, sino que nos dice cómo contaba él ese cuento: cada vez lo mismo y siempre distinto; siempre el mismo cuento y nunca igual. Andando el tiempo, mucho tiempo, se decidió a escribirlo, publicándolo en **Los años de viaje de Guillermo Meister.** (José Bergamín, "Dialecto melusino")

La historia de Caperucita Roja ha dejado una gran huella no solo escrita sino también de forma pictórica, sobre todo en el siglo XIX. Ejemplos de estas manifestaciones pueden ser las ilustraciones de Gustave Doré, Karl Offterdinger y Walter Crane o los cuadros de Fleury François Richard y Albert Anker 5.

Figura 3: cuadro de Fleury-Richard (1777 - 1852)

Por esta razón el cuento se convierte en todo un referente iconográfico que no ha necesitado de ninguna película de dibujos animados posterior de la Factoría Disney para caracterizar y otorgar un color determinado al vestuario de su protagonista. Se puede decir que Caperucita es una joven que se ha desenvuelto sola y que ha florecido no solo en diferentes versiones literarias sino también lúdicas a lo largo de varios siglos.

Pero si de la versión oral se pasó a la escrita, tanto la protagonista como el espacio del bosque o los otros personajes que conforman el relato han sido también objeto de todo tipo de adaptaciones. Con ello observamos nuevamente las posibilidades que ofrece la historia para seguir siendo un cuento clásico de la literatura infantil y juvenil o bien, para volver a las interpretaciones adultas –y adolescentes– en la que fue gestado.

2.1. Otras versiones literarias de los siglos XX-XXI

A lo largo de estos dos últimos siglos, la historia y la épica de Caperucita ha sido adaptada innumerables veces para teatros escolares –como la versión que podemos consultar de Fransciso Javier Bernard Morales 6– y ha merecido diferentes poemas en lengua española: *Caperucita encarnada* del español Francisco Villaespesa, *Caperucita roja* de la chilena Gabriela Mistral y *Caperucita roja que se nos fue* del argentino Evaristo Carriego. Y tanto las puestas en escena del popular relato como el poema de Evaristo Carriego han servido para trabajar la lengua en diferentes niveles y con diversas propuestas didácticas 7 por la gran capacidad evocadora del relato en sí y porque su historia resulta conocida en casi cualquier país o lengua.

También nos encontramos con cuentos que han elaborado autores posteriores, bien en actualizaciones del contenido a una época moderna, bien para utilizar el relato de fama mundial para diversas propuestas didácticas. Si nos atenemos al contenido, observamos, por citar solo algunos ejemplos, que en *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaite (1990), *Bonezinho Vermelho e a internet no século XXI,* de Ivone Gomes de Assis (2005) o en *La niña de rojo* de Aaron Frish (2013), se percibe un aire moderno del relato que serviría para alertar a las jóvenes adolescentes de los peligros de la sociedad actual. Ya no estamos ante un cuento para niños, sino una historia pensada para adolescentes a las que se intenta alertar sobre los peligros de las grandes urbes contemporáneas o sobre la aparición de un nuevo disfraz para los *lobos* contemporáneos: Internet y las redes sociales.

Figura 4: Caperucita en Manhattan 8

Figura 5: La niña de rojo 9

Figura 6: Bonezinho Vermelho e a internet no século XXI 10

Estas nuevas versiones se dirigen a un público adolescente, que no olvidemos era al que iba destinada la de Perrault con su moraleja final, o presumiblemente la advertencia implícita del relato oral respecto a los peligros que acechan a las niñas tras llegar la menarquia. Respecto a las aplicaciones didácticas del cuento en su formato escrito, resulta indudable que las diferentes versiones que se pueden ofrecer en Internet –adaptadas o fieles a algunas de las versiones clásicas de Perrault o de los hermanos Grimm– son utilizadas como un recurso en el aula, permitiendo trabajar diferentes aspectos con alumnos tanto de preescolar como de primaria. Así, por ejemplo, se incluye en pictogramas 11; o se dota el texto de colores diferentes, según lo que cada personaje reproduce, facilitando la comprensión lectora en los niveles iniciales de adquisición de la lectura 12. Pero también permite trabajar el mismo texto, en dos lenguas diferentes sobre un relato que es ampliamente conocido y posibilita "descifrar" mejor las palabras y significados en la lengua no materna 13.

Además, la estructura del relato, el espacio bien definido, su situación atemporal y los pocos, pero muy bien caracterizados personajes, permiten que puedan ser utilizados en el aula para volver a ser contados desde perspectivas y enfoques diferentes. Si ya los cuentos antes citados juegan con la nueva actualización en un espacio y tiempo diferentes, podemos traer aquí a colación el trabajo con los personajes. Por ejemplo, al ser cinco los más relevantes –Caperucita, abuelita, lobo, cazador y madre– caben en los dedos de una mano. Ese número, además, permite contar el cuento con títeres de dedo y de palo, pero también de mano o a través de un libro juego. Así mismo, la simplicidad del vestuario resulta también idónea para que puedan encontrarse en el mercado y los niños puedan disfrazarse, caracterizarse y jugar de forma simbólica.

Figura 7: Marionetas de dedo sobre Caperucita Roja 14

Como ocurre con otros cuentos clásicos infantiles, tenemos la posibilidad de escuchar todo el relato en audiocuentos o por medio de una canción que incluya toda la historia en español 15. Pero también podemos oír o contemplar canciones y espectáculos en otras lenguas, y mostrar esa diversidad o uniformidad en la manera de cantar el cuento en otros países 16.

Por otro lado, pensar en otros finales, en los diferentes puntos de vista de los cinco personajes –o de otros inventados alrededor de ellos– resulta un ejercicio creativo y de competencia escrita que resulta gratificante en historias y relatos clásicos, pues todo el mundo conoce los elementos y la trama fundamental y se puede "desmontar" y volver a construir un nuevo relato por medio del humor o de dar la vuelta a la perspectiva y las consecuencias posteriores que los hechos narrados comportan. Surgen así historias diferentes a partir de preguntas como: ¿qué

La farsa de Caperucita (versión del abogado del lobo)

Un hombre, en el Juzgado, contaba la siguiente historia:

- Hace muchos años, una niña llamada Caperucita Roja, vivía en un pueblo muy lejano de la casa de su abuela. La anciana, cierta vez, estaba muy enferma, y la pequeña le llevaba galletitas hechas por su madre y una muy rica mantequilla. Una día, el lobo la siguió hasta la casa de su abuela e intentó comerla...

- ¡No! ¡Eso es una Farsa! – Gritó un hombre de traje y corbata – Yo les voy a contar lo que en verdad sucedió. Mi cliente es inocente, la niña lo invitó a comer unas galletas a la casa de su abuela. ¡Pero todo eso fue una trampa! – gritó el defensor – Todo fue planeado por Caperucita para echarle la culpa a mi cliente de que se las quería comer a las dos. De esa manera, él resultaría el culpable, la niña recibiría dinero por encarcelarlo y así podría comprar los remedios para su abuela.

Y así fue como descubrieron a Caperucita y la encarcelaron por falso testimonio. En cambio al lobo le pidieron disculpas y lo dejaron ir.

COLORÍN COLORADO, ESTE CUENTO SE HA TERMINADO

Autores: Candela Morelli, Tamara Cocha, Karen Cambronera.

Figura 8: Caperucita desde otras perspectivas 17

hubiera pasado si es el cazador y no el lobo el malo?, ¿es realmente Caperucita tan buena como parece?, ¿resulta tan inocente y pacífica la abuela como nos la pintan? Seguramente, solo se puede cambiar de perspectiva y modificar ciertos elementos de la trama y de los personajes si estamos ante un cuento tan conocido y universal como el de Caperucita.

También nos encontramos con otras adaptaciones que, en aras de evitar los detalles aún crueles del cuento, lo dulcifican o quitan. O bien, cambian el color de la caperuza para introducir un apartado que incida en algunos elementos que permitan trabajar otros valores o problemáticas, acordes con la sociedad actual (como ocurre con la utilización del *Patito feo* para hablar sobre la cuestión del acoso). En el caso de la Caperucita ese cambio de color de su indumentaria favorita ha sido utilizada para reflejar y explicar la diversidad de culturas pues existen caperuzas y niñas de otros colores 18.

2.2. Versiones icónicas y lúdicas

La popularidad con la que aún cuenta este cuento clásico no obedece solo a versiones que hayan realizado escritores de prestigio ni a las posibles adaptaciones didácticas que nos servirían para ir más allá de las cuestiones que tienen que ver con el placer de leer o escuchar. Y es que Caperucita Roja se ha adaptado muy bien a otros formatos nuevos y propios de la cultura de los siglos XX y XXI. Así, y como ejemplos, tenemos el cuento ilustrado para niños, que realizó el portugués Mauricio de Sousa o la versión para manga para adultos *Tokyo Akazukin* del japonés Benkyo Tamaoki.

Figura 10: Akazukin (Caperucita Roja) 20

Figura 9: Cuento ilustrado de Caperucita en portugués 19

Figura 11: Baby Bonnie Hood 21

El mismo espíritu cruel y combativo se observa en uno de los personajes del videojuego *Darkstalkers* (*Vampire*). Se trata del personaje de Baby Bonnie Hood, que fue diseñado por Yoshiki Okamoto, a partir del personaje de Caperucita Roja y que también ha pasado a cómic y a serie de dibujos animados. Además, encontramos canciones, musicales o incluso uno de los personajes protagonistas de un parque de atracciones holandés, *Efteling*, –inaugurado en los años cincuenta del pasado siglo– que cuenta en Caperucita con uno de sus principales reclamos publicitarios, como se puede ver en uno de sus videos 22.

Igualmente, podemos destacar –por este y otros muchos ejemplos–- el campo de la publicidad como uno de los que mejor y más ha utilizado la narrativa de la historia, argumento y personajes de *Caperucita Roja*. El hecho de constituir un relato clásico y universal, que todo el mundo conoce y puede evocar a partir de una sencilla capa o vestimenta roja posibilita tratamientos y destinos publicitarios muy diferentes. Al ya mítico anuncio en video de Chanel número 5 que nos dejaba imaginar que otra fue la auténtica historia de Caperucita y el lobo 23, podemos añadir las carátulas de un vino que nos dan a entender también la ambivalencia o posibilidad de que la verdadera historia aún no nos ha sido contada. En este último caso, porque el lobo y Caperucita parecen ser un único personaje.

Figura 11: Imagen del anuncio de Chanel número 5

Figura 12. "Vino de cuento" 24

En otras ocasiones la simple imagen de un anuncio evoca un momento del cuento, interrumpido por razones de peso 25; los nuevos peligros que acechan a las caperucitas si el lobo no es otro que un conductor borracho 26; o la importancia de que algunas cuestiones como la existencia del bosque 27 y el color de la caperuza no cambien nunca 28.

Podríamos alegar muchas razones para comprender la riqueza evocadora que contiene este relato. Serían muchas las palabras que rememora en nuestra mente y en nuestras emociones: infancia perdida, momento dulce y placentero cuando lo oías de pequeño, miedo al no saber cuál será el desenlace para Caperucita y su abuela, incredulidad ante lo perverso que resulta el lobo o alegría cuando aparece, por fin, el cazador-salvador de la anciana y su nieta. Y entre todas ellas vibran las palabras y oraciones que sabemos de memoria, que no nos cansamos de repetir y que constituyen el placer de los cuentos y el placer de la lectura.

Figura 13. Anuncio para incentivar la lectura 29

Indiscutiblemente, las nuevas narrativas han encontrado en el relato de Caperucita el material idóneo para mostrar sus propuestas. ¿Se puede explicar la historia a través de las TIC y con elementos e informaciones hipertextuales? Desde luego que sí, como lo demuestra alguna que otra versión digital del cuento, donde los detalles son explicados sobre la descripción clásica y lineal del relato clásico 30.

Figura 14: Hard Candy, 2005 34

También el cine nos ha contado la historia de muy diversas maneras y para diferentes públicos. Películas como *The Company of Wolves* (*En compañía de lobos*), de 1984, y *Hard Candy* (*Dulce venganza* o *Niña mala*), de 2005 31, pertenecen al género de terror y van destinadas a un público adulto. Por otro lado, encontramos versiones destinadas al público infantil, como pueden ser la de dibujos animados *Hoodwinked Too! Hood vs. Evil* (*Las nuevas aventuras de Caperucita Roja*), de 2005 32, y la de personajes de carne y hueso que ofrece *Red Riding Hood*, de 2011 33. En ellas, al igual que en el personaje de lobo-abuela que aparece en algunas de la serie de *Shrek*, o bien se moderniza a los personajes, en el caso de la primera citada; o bien se ofrece un punto de vista diferente respecto a los personajes que suelen confundirnos porque no siempre resultan malvados o tan buenos los que así lo parecen.

Con esa ambigüedad y deseo de sorprendernos con un detalle o final no esperado juegan también algunos desarrollos sobre Caperucita Roja que se incluyen dentro de una serie de televisión o de una película donde se versionan varios cuentos –a la vez o por separado–. De nuevo tenemos que distinguir entre las versiones que son pensadas para un público adolescente y adulto y para un público infantil. Entre las series de televisión tenemos la estadounidense *Once upon a time* (*Érase una vez*), que se emite desde 2011 hasta nuestros días. Dentro de esa doble visión de los relatos tradicionales, ubicados en un mundo irreal y atemporal y en la "realidad" actual del pueblo de Storybrooke (Maine), se incluye la historia de Rubí o Roja. Una vez más el cambio de perspectiva y posibilidad de que no sean bueno y malo quienes nos pueden parecer a simple vista dotan a la propuesta y al desenlace del cuento de una gran fuerza narrativa que permite volver a enganchar y emocionarse con la historia 35. Y a esos mismos criterios obedece el capítulo sobre Caperucita Roja dentro de la serie española *Cuéntame un cuento* 36.

Figura 15: Imagen de Caperucita Roja de la serie Cuéntame un cuento 37

Por último, en la película basada en la obra musical *Into the Woods* (2014) se entremezclan varios relatos clásicos infantiles 38 –*Cenicienta*, *Rapunzel*, *Jack y las habichuelas mágicas*– con el de la propia *Caperucita Roja*. De todos ellos se ofrece una visión algo irónica y distanciada o se cambian algunos aspectos de la caracterización de los personajes 39, de la trama o del desenlace.

3 Cambios en los personajes y en la finalidad de los cuentos

A modo de conclusión, podemos comentar que el relato de Caperucita Roja ha gozado y goza de una duradera existencia. Mantiene su popularidad como relato clásico universal, que encandila en algunos aspectos a los niños, permite reflexionar a los adultos y puede llegar a aterrorizar a los adultos.

A lo largo de estos dos últimos siglos hemos comprobado que el cuento cobra nueva vida, adquiere nuevos formatos, cambia la perspectiva o punto de vista del que es narrado o transforma los roles tradicionalmente otorgados a sus personajes principales, ya que podemos encontrarnos en la actualidad con abuelas más activas o *twitteras*, menor autoritarismo por parte de los mayores, leñadores malos, lobos con piel de cordero o no tan feroces y caperucitas nada inocentes.

También este recorrido nos puede conducir a una pregunta final en el caso de que se aproveche la popularidad y estructura sencilla del relato para fines didácticos o actividades escolares: ¿qué prima ahora en el contenido de la adaptación? Porque resulta útil y ventajoso utilizar los cuentos y adaptaciones infantiles para enseñar a leer, a reconocer el estilo directo, a reflexionar sobre una serie de valores o utilizarlos directamente para hablar de acoso con *El patito feo*, comprender la crueldad del mundo de los adultos en *Pulgarcito* y *Hansel y Gretel* o alertar sobre los peligros que nos aguardan al abandonar la infancia. Hemos pasado de Caperucita moralizante sobre la obediencia y la libertad, la prevención contra los desconocidos, la importancia de la familia y la astucia a un abuso de su relato en aras de la eficacia didáctica o la construcción de la mente que comporta su uso: destrezas lingüísticas, gestión de las emociones, seguridad y apego familiar, lo vivido y lo creído (la mentira y lo fantástico), espíritu crítico, inteligencia emocional.

Pero no podemos olvidar, como remarca la profesora Concepción Jiménez, que la fantasía resulta fundamental en la LIJ (Literatura infantil y juvenil) y que el lenguaje literario "debe despertar sensaciones y emociones, transformar al lector, evocar, cautivar a través de las palabras y frases bien construidas" (Jiménez 2005, pp. 143-144). Ahí radica la importancia de los cuentos, en ese poder evocador y fantasioso, en el gusto por la palabra leída, escrita y oída. No hagamos desaparecer a Caperucita Roja porque ya no nos resulte atractiva y emocionante su historia.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/notas

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/escritura-creativa

Escritura creativa:

Cómo ayudar a los estudiantes a empezar su primera novela

Ingrid Abisambra
Escritora radicada en Atlanta, Georgia. Autora de la novela *La Dimensión del Olvido*.
Twitter: @iabisambra

Consejos prácticos

El primer reto con el que se encuentra un escritor cuando comienza a escribir su novela es, precisamente, el de no saber por dónde comenzar. A veces tenemos una idea en la cabeza, pero es tan difusa que parece imposible plasmar en papel, otras veces las ideas las tenemos claras, pero nos falta la disciplina necesaria para sentarnos de una buena vez delante de un computador o de una hoja de papel, y escribir esa primera palabra.

En el 2015 publiqué mi novela, *La Dimensión del Olvido*. Escribirla fue un trabajo que podría califi-

car tanto de arduo como de satisfactorio a la vez. Tuve la gran suerte de contar con un maravilloso profesor de escritura creativa, Jorge Eduardo Benavides, quien compartió conmigo todos sus trucos, trucos que a la vez yo paso a mis jóvenes lectores durante las presentaciones que hago a colegios. Durante estas presentaciones he descubierto varias cosas, entre ellas, que los jóvenes están llenos de una curiosidad innata y que solo hace falta un poco de empatía con ellos para que se abran a ti y te pregunten todo lo que les está pasando por la mente. También he descubierto que en todos los grupos siempre hay algún estudiante con alma de escritor. Algunos ya han intentado escribir algo, a veces alguna poesía, o un cuento corto, pero incluso alguna novela. Otros quieren hacerlo, pero no saben por dónde empezar o no se han atrevido a mostrarle su trabajo a nadie. Y todos tienen siempre las mismas preguntas: ¿de dónde sacas tus ideas?, ¿cuánto te demoraste en escribir tu novela?, ¿te identificas con algún personaje?, etc. A continuación, son algunos de los trucos o consejos que doy a los estudiantes.

Definir los personajes: esta es una de las partes más difíciles del proceso, sin embargo, creo que es también la más divertida. Algunos de los personajes son inspirados por alguna persona que el escritor conoce, como por ejemplo la pequeña ninfa de mi novela surgió de la imagen de mi hijastra, a través de una foto de ella en su traje de bailarina cuando tenía doce años. En otros casos, surgen de la nada. En ambas situaciones, descubrí que los personajes son como personas de la vida real. Hace poco, Jorge compartió conmigo una cita de Mark Twain, quien decía que a las personas les gustaría ser personajes de novela y que a los personajes de novela les gustaría ser personas, por lo tanto trátalos como si lo fueran. Y esto es lo maravilloso del proceso de creación de un personaje, ya que cuando te encuentras con ellos por primera vez, es como cuando conoces a una persona por primera vez: no sabes quién es, ni cómo se llama, ni qué hace ahí, si es una persona buena o mala o qué está buscando. Y así como vas conociendo a la persona, vas conociendo a tus personajes, es decir, poco a poco, haciéndoles preguntas y observando sus acciones.

Hay dos tareas importantes en esta etapa: la primera, hay que entrevistar a los personajes y, la segunda, hay que crearles historias aparte. Las entrevistas son importantes porque te permiten conocerlos a fondo. Simplemente, se trata de escribir un número de preguntas y luego, hay que ponerse en el papel del personaje en cuestión y contestarlas. Las preguntas van desde las más sencillas de cómo te llamas, cuántos años tienes, de qué color tienes el pelo y los ojos, a preguntas más complejas como por ejemplo a qué le tienes miedo, qué obsesiones tienes, si tienes algún secreto, etc. ¡Ojo! Aunque el narrador sea omnisciente, esto no quiere decir que conoce todos los secretos del personaje, pero tú, como autor, sí debes saberlos todos.

La segunda tarea consiste en darle profundidad al personaje creándoles su propia historia. El propósito de estos cuentos no es el de luego forzarlos dentro de la novela, sino el de crear un lugar en donde el personaje se pueda desarrollar y de esta manera el escritor lo pueda conocer aún mejor. Recuerda que nadie es perfecto, no crees personajes planos, es decir, totalmente buenos o totalmente malos, tus personajes deben ser creíbles y, por lo tanto, multidimensionales, así como las personas.

Es importante tener en cuenta que no todos los personajes que el escritor crea en su primer borrador sobrevivirán en la versión final, algunos de ellos habrá que eliminarlos si vemos que no funcionan. Eso sí, jamás borrarlos del todo porque en un futuro pueden servir para otra historia en otra novela.

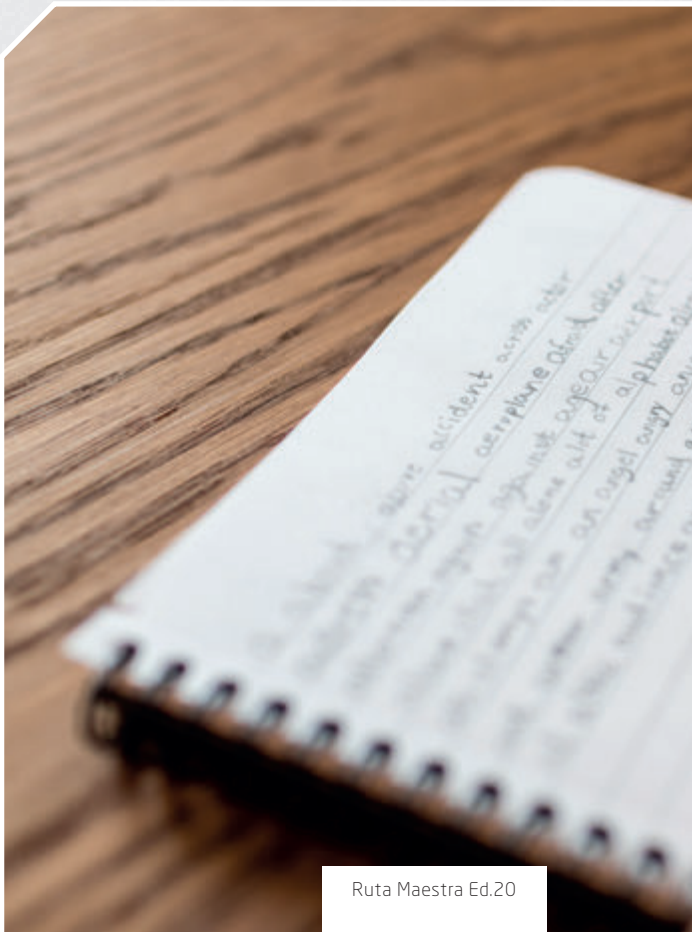
Definir el tipo de narrador: siempre les pregunto a los estudiantes qué tipo de narradores conocen y, sin falta, alguien sabe la respuesta. Principalmente tenemos un narrador omnisciente, en primera persona (o narrador protagonista) o en tercera persona (o narrador testigo). Aquí la cuestión es tomar la decisión de cuál va a ser el narrador que tu novela te pide. Algunas preguntas que debes hacerte son: ¿necesito que mi narrador sepa todo lo que sucede, en todo momento?, ¿necesito que la historia sea contada desde una perspectiva más personal? En mi caso particular, necesitaba de un narrador omnisciente y multidimensional. Es decir, la perspectiva va pasando de personaje a personaje, según lo que el lector deba conocer en un momento determinado. Esto permite que conozcamos las intenciones de varios personajes sin que estén todos presentes al mismo tiempo.

Un narrador en primera persona suena así: "Mi padre tenía una pequeña hacienda en Nottinghamshire. De cinco hijos, yo era el tercero. Me mandó al Colegio Emanuel, de Cambridge, teniendo yo catorce años, y allí residí tres, seriamente aplicado a mis estudios" (Jonathan Swift, *Viajes de Gulliver*). Escogemos esta voz cuando buscamos un alto grado de intimidad, pero hay que tener cuidado y no olvidar que solo tendrás disponible un punto de vista, entonces, si tu personaje no sale de casa porque está enfermo, no sabrá lo que está pasando en la fiesta de su mejor amigo. Es aconsejable que cuando comiences tu carrera de escritor, intentes varias voces diferentes, hasta que encuentres aquella con la que te sientas más a gusto. Podrás ir cambiándola a medida que vayas desarrollando tu habilidad de escribir.

También tenemos la posibilidad de utilizar un narrador en segunda persona, es decir, uno que utiliza los paradigmas "tú, te, a ti, ustedes, etc.", pero relatos de ficción con esta voz son poco comunes. En estos casos el narrador es protagonista, y lo podemos encontrar en relatos autobiográficos, o cuando la novela está escrita en forma de cartas dirigidas a alguien, como en el caso de *Carta a una señorita en París* de Julio Cortázar: "Usted sabe por qué vine a su casa, a su quieto salón solicitado de mediodía. Todo parece tan natural, como siempre que no se sabe la verdad. Usted se ha ido a París, yo me quedé con el departamento de la calle Suipacha, elaboramos un simple y satisfactorio plan de mutua convivencia hasta que septiembre la traiga de nuevo a Buenos Aires y me lance a mí a alguna otra casa donde quizá…".

Practica herramientas de escritura: esta sección podríamos subdividirla en varias partes, pero lo principal que quiero resaltar es que tienes que pensar en la estructura de tu novela. Los dos elementos que quiero tocar aquí son: la cronología y los diálogos.

Cronología: ¿a qué nos estamos refiriendo con esto? En primer lugar, piensa en cómo vas a contar tu historia, ¿va a ser lineal?, ¿tendrá *flashbacks*? En realidad, esto depende de ti y de cómo quieras contarla. Los *flashbacks* (o analepsis) son un recurso que rompen la linealidad y enriquecen la lectura, pero debes tener cuidado, porque esta ruptura debe ocurrir en el momento adecuado. Los usamos



cuando necesitamos introducir información que ayuden a desarrollar la trama, y por lo tanto deben contener información que sea relevante y no aparecer simplemente por capricho. Si la ruptura es inoportuna, tendrá el efecto contrario y causará un choque innecesario en el lector.

Hay otras técnicas que puedes utilizar para enriquecer tu historia, una de ellas es el contrapunto. Este es un enfoque narrativo múltiple en donde varias historias se van alternando. En algunos casos esto se puede llevar a cabo utilizando diferentes narradores, por ejemplo, en un capítulo tenemos el punto de vista de la protagonista y en el siguiente el de la antagonista. También podemos intercalar tiempos cronológicos, y un ejemplo de esto es mi novela, en cuya primera parte están intercalados el presente de la narración y el pasado. Mi objetivo con esto fue el de darle al lector un conocimiento amplio de la historia, de cómo hemos llegado al momento presente, cuáles hechos fueron los que causaron el estado actual de las cosas. Esto también puede hacerse de otra manera, como es el caso de *Pantaleón y las visitadoras* de Mario Vargas Llosa. Veamos un pequeño extracto de dos diálogos:

"—Pochita y yo ya nos hicimos a la idea y estamos felices de ir a Iquitos -dobla pañuelos, ordena faldas, empaqueta zapatos la señora Leonor-. Pero tú sigues con el alma en los pies. Cómo es eso, hijito.

—Usted es el hombre, Pantoja -se pone de pie y lo coge por los brazos el coronel López López-. Usted va a poner fin a este quebradero de cabeza".

En el primer diálogo habla la señora Leonor, madre de Pantaleón, mientras que en el segundo habla el coronel López López. Son diálogos que ocurren en dos momentos diferentes de la historia y sin embargo aparecen de forma consecutiva. Esta es una técnica difícil y que va a requerir de mucha atención por parte del lector.

Diálogos: asimismo, tienes que decidir la dinámica que le quieres a la narración en todo momento, para ello podemos usar los diálogos. Tengamos cuidado con esto, no debemos usar los diálogos indiscriminadamente, como una manera de rellenar espacio. Si dos o más personajes están dialogando, deben tener un objetivo y debe parecer real. Combinar los estilos directos e indirectos es una buena fórmula. Cuando son directos son más dinámicos y avanzan la historia más rápidamente. El diálogo indirecto es más complejo, en él es el narrador el que describe lo que los personajes dicen, esto ayuda a ralentizar la acción. Aquí debemos tener cuidado de no abusar de la conjunción "que", cuando el narrador dice cosas tipo "entonces María dijo que no iría a la fiesta". Veamos un ejemplo de un buen diálogo indirecto, extraído de *La caída de la casa Usher* de Edgar Allan Poe: "Así me habló del objeto de mi visita, de su sincero deseo de verme y del consuelo que esperaba recibir. Abordó con bastantes detalles la naturaleza de su enfermedad. Era, dijo, un mal constitucional y familiar, para el cual desesperaba de encontrar remedio; una simple afección nerviosa, añadió inmediatamente, que sin duda pasaría pronto".

Los diálogos no solo aportan información y hacen avanzar la historia, sino que caracterizan a los personajes. Cada personaje tendrá su voz propia, alguna palabra que repiten en continuación, alguna muletilla o un tartamudeo. Algunos usarán un vocabulario agresivo, otros amable, otros utilizarán un vocabulario que demuestra una alta confianza en sí mismos, miedo o alegría. Los diálogos muestran el estado de ánimo de un personaje en un determinado momento, si tiene dudas o si siente

tristeza. De esta manera el personaje evoluciona y podrás mostrar sus cambios.

Si tu personaje tiene un acento o un dialecto particular, puedes aprovechar esta característica para enriquecer tu historia a través de los diálogos y para distinguirlo de los demás personajes. Por ejemplo, si tu historia se desarrolla en Colombia pero tienes un personaje argentino, adapta el registro de este personaje para que sea verosímil: "Pero vos no me acostumbres mal. Yo me olvidé de traer cuando nos abrieron la puerta para la ducha, si no era por vos que te acordaste después estábamos sin agua" (Manuel Puig, *El beso de la mujer araña*).

Desarrolla subtramas: la diferencia principal entre el cuento y la novela es que el cuento tiene solo una trama y la novela varias, de ahí su mayor extensión. Claramente, si no tenemos subtramas, nuestra historia terminaría muy rápido, así que una de sus funciones es la rellenar espacios. Sin embargo, las subtramas también enriquecen la historia, la hacen más compleja y te ayudan a complementar tu historia principal. Además, le añaden realismo a la novela, puesto que, generalmente, en la vida real los conflictos no se resuelven de manera lineal. Pero, ¿de dónde sacarlas? Una de las formas más fáciles de encontrarlas es utilizando las fichas que hemos creado de nuestros personajes.

Las subtramas tienen la misma estructura que la trama principal: hay una situación inicial, un conflicto, un desarrollo y un desenlace. El protagonista no tiene por qué ser el mismo de la trama principal, por eso podrás usar tus fichas de otros personajes. No todas las subtramas tendrán la misma importancia, otras lo serán más que otras. Piensa en Harry Potter de J. K. Rowling y todas las historias secundarias que tiene, por ejemplo, las aventuras y conflictos de los amigos de Harry, o incluso en alguna película que hayas visto últimamente: ¿cuál fue la historia principal y cuáles las secundarias?, ¿para qué sirvieron en la película esas historias secundarias?, ¿cómo se habría podido desarrollar sin ellas?, ¿cuánto habría durado la película?

Planifica: aunque no lo parezca, esta es la parte más importante de todo el proceso y, a veces, también la más difícil. A escribir se aprende escribiendo, así como a leer se aprende leyendo. Pero, ¿qué quiere decir esto en la práctica? Muy sencillo: disciplina. Uno de los consejos más importantes que pueden darse a un estudiante motivado a escribir es que sea disciplinado. Esto es, sentarse a escribir, no solo pensar en ello, sino de hecho sentarse a escribir, de manera regular y constante. Con las obligaciones escolares esto es más fácil decirlo que hacerlo, pero el estudiante puede escoger uno o dos días a la semana en que sabe que se dedicará a ello. Es importante que el tiempo que se le dé a la escritura sea adecuado, media hora delante del computador no lleva a mucho.

Algunos escritores prefieren un estilo libre, es decir, escriben sin ningún tipo aparente de plan, mientras que otros planifican todo desde el comienzo antes de ponerse a escribir la historia. Personalmente, yo soy de las que escribe de manera libre, es como mejor fluyen mis ideas. Cada estilo tiene sus ventajas y desventajas, lo importante es descubrir cuál es el tuyo. Si prefieres un estilo libre, debes ser consciente de que será inevitable llegar a un momento de bloqueo. En ese momento deberás hacer una pausa y empezar a planear. Decidirás qué tan larga será tu novela, cuántos capítulos tendrá, incluso cuántas palabras por capítulo. Parece imposible si no lo has hecho aún, pero al final, no hay otra manera de hacerlo. Cuando yo escribía *La Dimensión del Olvido,* llegada a mi momento de bloqueo fue cuando analicé la cronología de los acontecimientos, decidí que la novela tendría tres partes y que cada capítulo contendría entre 2.000 y 3.000 palabras. Es importante definir el número

de palabras para poder ponerte objetivos, así sabrás que cada vez que escribes un capítulo, no te levantarás de la silla hasta que tengas X número de palabras escritas. Y que cada capítulo sea similar a los demás es lo que le da un ritmo balanceado a tu historia.

Haz un resumen: también tendrás que escribir un breve resumen de tu historia, esto te ayuda a saber hacia dónde vas. A veces, ayuda si escribes el capítulo final y luego el relleno. Recuerda que siempre podrás hacer cambios. Asimismo, haz un resumen de cada uno de tus capítulos, el cual puede ser no más que un párrafo o dos. Esto te ayudará a recordar lo que sucede en cada uno de ellos sin tener que volver a leerlo en su totalidad.

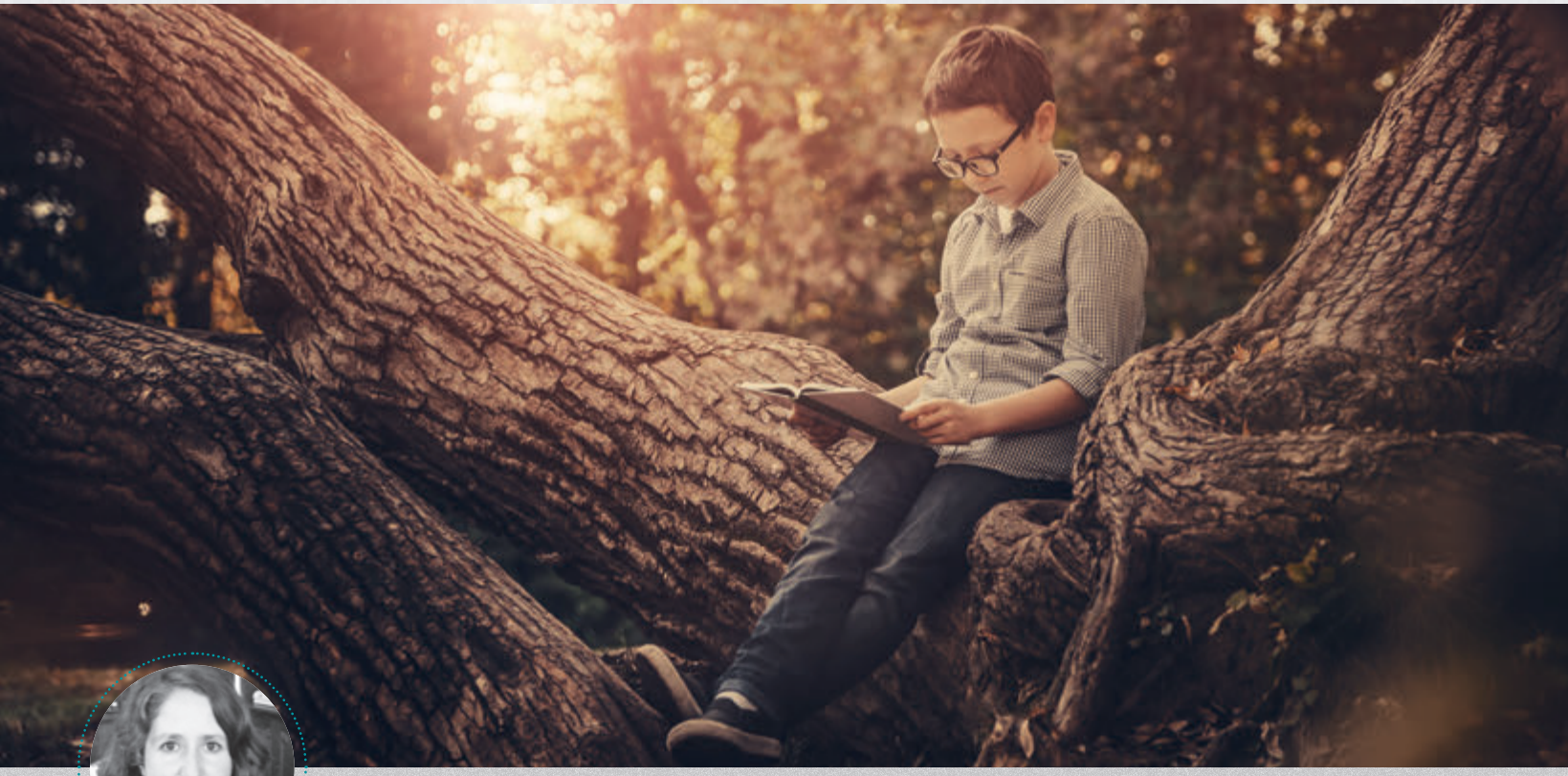
Documentación: si tu historia requiere de investigación, no olvides documentarlo todo. Sé lo más ordenado que puedas, con fechas y citas, guarda los enlaces de Internet que encuentres, así como fotos o textos relevantes. Escribirás varios borradores, guárdalos con diferentes nombres o fechas. De esta manera, podrás volver a una versión anterior si lo necesitas.

Editar: por último, el consejo más importante de todos: corregir, corregir, corregir. Releí mi novela no menos de cincuenta veces antes de entregarla a la editorial. La leí de principio a fin, de fin a principio, saltando los capítulos pares, saltando los impares, el primero seguido por el último seguido por el segundo seguido por el penúltimo, etcétera. Encuentra a dos o tres personas de confianza que estén dispuestas a leer tu borrador y a darte comentarios sinceros. Sé humilde ante los comentarios, anótalos y decide si son válidos o no, pero nunca los descartes sin haberlos contemplado minuciosamente. No seas tímido a la hora de pedir ayuda en cualquier momento de tu creación, algunas veces nos encontramos ante un bloqueo y solo una persona ajena a nuestra historia podrá encontrar la salida.

Finalmente, olvida tu novela por un tiempo, unos tres meses. No pienses en ella, no escribas nada en relación con ella, si no puedes dejar de escribir, escribe algo totalmente diferente. Luego retómala y vuélvela a leer una vez más. Te darás cuenta que, al haberla dejado descansar un tiempo en tu mente, verás cosas nuevas, corregirás cosas que no habías visto antes.

Y por fin, deberás aceptar el momento en donde no hay nada más que corregir y puedes decir: ¡terminada! Felicitaciones.

La **creación poética** en la **infancia**: algunas consideraciones pedagógicas



Mónica Lucía Suárez
Magíster en Educación Universidad Nacional Colombia; consultora pedagógica y directora Departamento de Investigación de la Corporación Universitaria Taller Cinco.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/la-creacion-poetica-en-la-infancia

> Los docentes que poseen una vívida conciencia del mundo que los rodea, procurarán desarrollar las dotes sensoriales del alumno, para que este pueda obtener el mayor goce posible del sonido, el color y el ritmo de la vida y la literatura.
> *Louise Rosenblatt*

Los niños poseen un instinto lúdico que, si es desarrollado ampliamente, consolidará en la adolescencia y posteriormente en la juventud el surgimiento de una comprensión de contenidos líricos más complejos. Aquí cabe resaltar la importancia del trabajo que desde la escuela puede aportarse a este tipo de conocimiento, que incluye desde la recepción de textos poéticos hasta la creación de los mismos.

Se piensa la escuela, principalmente en los primeros años, como un espacio de intercambio de lecturas en el cual el docente es el mediador a través de prácticas de escritura centradas en metodologías de taller que enfaticen en la invención y la creatividad. Teniendo aquí en cuenta la experiencia estética, se propone trabajar en la formación de lectores y en una práctica de escritura literaria. Las estrategias pueden partir de varias maneras, incluso de las formas en las cuales los docentes-lectores y docentes-escritores se dirigen hacia la literatura. Y otras que partirán del canon o de formas tradicionales; y otras más, que serán inventadas.

El niño que oye, lee, recita y escribe un poema, tiene conciencia de que alguien se dirige a él y que él se dirige a alguien. La "*aptitud para el descubrimiento*" de la que habla García Lorca al referirse a la imaginación, no podría ser solamente un instinto, sino también una habilidad. No se debería limitar al niño a descubrir ritmos, aliteraciones, metáforas; o a descifrar formalmente el poema, sino a saber vivirlo, sentirlo y volver a crearlo o recrearlo.

Cabe aclarar que lo que se trabaja pedagógicamente con la creación poética es un tipo de texto, por lo cual hablamos de poema, más que de poesía. Sin embargo, antes de centrarnos en algún tipo de didáctica literaria es necesario preguntarnos por los aprendizajes de la poesía que se pueden analizar en la producción textual infantil. Es importante retomar la idea de la "pedagogía de la imaginación", ya que se plantea, ante todo, en la creación de poemas, un aprendizaje experiencial. La escuela cumple entonces una función mediadora que permite una práctica de lo imaginario, un aprendizaje frecuente hacia la exploración de la imaginación creadora.

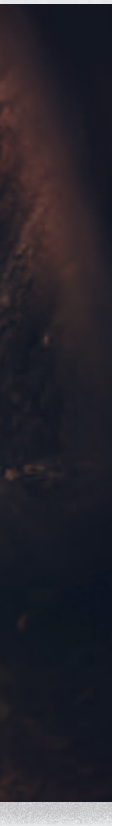
Una visión pedagógica de la imaginación creadora en la infancia

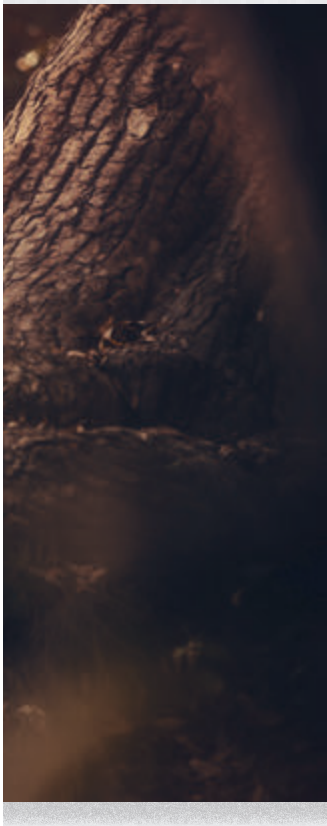
Se retoma entonces el tema de la imaginación creadora, para abordarlo desde un enfoque pedagógico. La investigadora Josette Jolibert ya había hablado de una "pedagogía de lo imaginario": "*Si bien el imaginario es movilidad, ello no implica que sea pura divergencia, activismo creativo, desorden feliz: no trabaja con cualquier cosa, de cualquier manera. En lo más profundo está estructurado y es según su estructura que es operatorio en su originalidad propia*". (1998: 56)

Se trata de una visión pedagógica de la imaginación creadora, ya que implica un pensamiento más elaborado, extrae elementos de lo imaginario, pero los organiza o asocia; es de nuestro interés cómo realiza esta asociación el niño o la niña en su proceso de escritura de poemas. Para alcanzar la imaginación creadora en nuestros niños, vale la pena activar una racionalidad estética y alimentar la acción de imaginar mediante la formación del gusto y la sensibilidad. Así, se abren las puertas a la percepción y se enriquece la capacidad de conocer.

A través de la imaginación creadora se puede hacer que los niños tengan una experiencia vital. Una pedagogía de la imaginación poética está más centrada en la experiencia estética que en una didáctica instrumental y que en una información disciplinaria o vinculada al conocimiento teórico de la lengua y al aprendizaje de las normas y estructuras.

Precisamente, se tienen en cuenta para la visión pedagógica de una creación poética en la infancia diversos aportes que se han realizado desde tres enfoques. Un primer enfoque tendría relación con las habilidades que, en este caso, están relacionadas con lo comunicativo y estético; es decir, algo que se ha determinado como competencia literaria. En esta propuesta será llamada *competencia poética*. Cabe destacar esa proyección interna de la cual se habla en un segundo enfoque, ya que de los propios imaginarios que se tengan sobre la poesía en una institución, variará el desempeño poético de los estudiantes. Por ello, vale la pena también concentrarse aún más en el docente, que es un mediador directo entre el estudiante y el texto.





Acercarse a la expresión poética como práctica social, sería un tercer enfoque, mas lo que está en juego son los procesos internos de la creación en la infancia, que de igual manera siempre estarán permeados por el contexto social y cultural. Aquí se traslada el concepto de didáctica literaria, ya que como se concibe la expresión poética, el objetivo de dicha didáctica es formar personas que se muestren competentes creativamente y se sientan capaces de comunicarse con otras personas en contextos significativamente culturales para ellas.

Hacia una "competencia poética"

Esta es una visión de competencia en que se ven intrincadas las relaciones del estudiante consigo mismo, con el otro y con el contexto. Desde la imaginación, los niños dan forma a mundos posibles y desde el intelecto interpretan y cuestionan las bases prácticas de lo real y lo relacionan con lo que conllevan las imágenes poéticas para tomar posición y expresar una visión argumentativa o crítica, así sea de su propia experiencia creativa.

Y luego, vale la pena plantear la pregunta de cuál es la competencia poética que se pretende sustentar. Para esto, es importante retomar el carácter cultural e ideológico de la educación y definir herra-

mientas que se conviertan en estrategias para abordar los poemas como tipos textuales en la escuela, no solamente como una forma de lectura en clase o un apoyo al área de la gramática. El aprendizaje desde la poesía, que más bien es un acercamiento a la misma, no se centra en dictar una clase, sino en plantearla como una labor de orientación y ampliación de los horizontes de la lectura y la escritura, apoyada en el proceso imaginativo, en el desarrollo de la interpretación, de la argumentación y de la libertad creadora, entendida como juego (lúdica) con las posibilidades del mundo.

En cuanto a la relación de la pedagogía de la literatura y la escritura poética, se propone cultivar la creatividad en conjunción con la dimensión lógica del pensamiento. La escritura es un proceso educativo de primer nivel y respecto a la literatura, las dos vindican la evolución cultural y cognitiva de los estudiantes.

Por último, el desarrollo del pensamiento desde la literatura en la escuela consiste en la conjugación de todos los procesos anteriores: simbolización, significación, expresión y comunicación; en juego con las estructuras y operaciones de procesos inferenciales y críticos. De este modo, en la propuesta se tienen en cuenta los pensamientos lógico, crítico y creativo. A partir de la lectura, y principalmente de la producción de textos literarios, se pueden generar estrategias pedagógicas que partan de todas las posibilidades de la significación; por ello, la conciencia de la complejidad del lenguaje, del mundo y del propio ser humano para crear textos con sentido.

La experiencia de la creación poética en la escuela

La formación debería incluir lo poético dentro y fuera del aula. Advertir primero su esencia en esos espacios, para aterrizar un posible aprendizaje desde lo poético en el plan de estudios de primaria. No desterrarlo del aula para ubicarlo en sesiones de lectura o eventos particulares de la escuela, la propuesta podría ser valerse de la literatura como experiencia para comprender mejor otros conocimientos básicos de los niños. *"Se confunde a menudo la lectura de poesía con el acto de recitar poemas solo para verificar su musicalidad y comprobar la agilidad memorística o se asume como instrumento de divertimento para los niños o de expresión sentimental o emocional momentánea de los adolescentes. Con estas intenciones se pierden todas las posibilidades interpretativas de los poemas, esto quiere decir que no se abre el espacio para el pensamiento desde lo poético creador"* (Rodríguez, 2006: 12).

Así, la creación poética como experiencia puede partir de los lugares cotidianos que recorren los estudiantes, aquellos que construyen su espacio interior y que luego van a inspirar los escritos que producen.

Asumir pedagógicamente el hecho de que el aprendizaje se da fuera del aula, en el entorno, y se nutre allí en el aprendizaje como experiencia, permitirá luego comprender lo profundo y complejo respecto al aprendizaje de la poesía (que no es otra cosa que experimentarla). De este modo, abrir la posibilidad de una pedagogía del poema, con el respeto que merece percibir el escrito poético como una experiencia de interpretación, será el propósito final de esta propuesta.

La escritura poética desde un proceso interpretativo

La propuesta pedagógica se centra en la posibilidad de incluir la poesía dentro del ámbito del aula como un ambiente real dentro del lenguaje. No el poema como texto cerrado, sino la posibilidad de una mirada poética del mundo. El poema como espacio de interpretación y aprendizaje, un aprendizaje no sesgado ni orientado simplemente a la forma o a la memoria, sino la puerta que abre otros aprendizajes de diversas asignaturas.

Este estudio se inclina por un proceso hermenéutico en el que se plantearían tres etapas: se inicia escribiendo poemas a partir de una sensibilización apropiada –sin explicación o instrucción académica, sino con guía modelada- (preescritura poética), se continúa escribiendo, a partir de alguna lectura de poemas, conocimiento y comprensión de escritos poéticos (escritura poética) y se concluye escribiendo en una etapa de reescritura poética. La propuesta sería escribir poemas antes de ir al texto, durante y después del texto.

Si nos remontamos a la historia de la enseñanza de la poesía, esta se reservaba para aquellas personas con cualidades innatas para ello, se ubicaba, por tanto, en un ámbito social para "cierto" tipo de sujetos con una sensibilidad especial. Desde el planteamiento de este estudio se considera al hecho poético como forma de expresión integral que puede abrir la experiencia de mundo de los niños que leen –y escriben- textos poéticos a través de la indagación, para descubrir en sus textos realidades que los llevan a una valoración crítica del mundo.

Se recuerda que se está hablando de un proceso de escritura que no puede darse en una sola clase, un día o un rato de ocio. Un mismo poema no se lee igual hoy que mañana y se sitúa en el contexto del lector, y en este caso, del autor.

Surge a su vez otra pregunta, ¿cómo se evaluaría una asignatura así? En el mundo de hoy, la unión entre pensar y poetizar se hace cada vez más necesaria. Esto permite que todos los saberes se fusionen de nuevo, "*todos los saberes comienzan a vincularse, hasta tal punto que de nuevo la matemática se aproxima a la poesía, la ciencia se acerca al arte, como en los pueblos ancestrales*". (Rodríguez, 2010: 30).

Acá se pretende hablar directamente de poemas, de textos poéticos. Y se asegura que hay escritos de los niños que se acercan a lo que se espera de un poema. Hay versos en algunos de sus textos. Por ello, se propone una rejilla de valoración de textos poéticos.

Jamás sería un propósito, para el presente trabajo, encasillar los poemas en celdas para evaluar, sino hallar rastros poéticos y reivindicar la escritura poética de la infancia, bajo una teoría de la imaginación creadora y de la experiencia estética de niños y niñas.

MOMENTO	PROCESO	CRITERIO DE VALORACIÓN	SÍ	NO
PREESCRITURA POÉTICA	Percepción	Demuestra apropiación de su entorno en relación con su espacio poético.		
	Expresión	Desarrolla autoconocimiento y conocimiento a partir de su entorno.		
	Comunicación	Da cuenta de una escritura propia.		
ESCRITURA POÉTICA	Percepción	Experimenta con el lenguaje nuevas maneras de escribir.		
	Expresión	Interactúa con su escritura a partir de otros autores.		
	Comunicación	Interpreta lo que escucha, lee y escribe.		
REESCRITURA POÉTICA	Percepción	Acude a un lenguaje significativo en sus textos.		
	Expresión	Aplica en su escritura poética elementos formales de estructura, silueta textual y dinámica.		
	Comunicación	Crea imágenes que sugieren diversas interpretaciones en el lector.		

Podríamos hacer el ejercicio de valoración con un poema escrito en el aula, de una estudiante de cuarto grado, en uno de los Talleres de creación poética.

¿Por qué no me das una flor
una hoja de esperanza
un pedazo de amor que me pueda dar esa alegría
un cielo azul para mi corazón?
Tan solo un pedazo de tu alegría
para endulzarme el corazón.

María Soledad Gallego

En el momento de preescritura poética, el proceso de percepción hace referencia a la apropiación que se tiene del entorno y sus fenómenos naturales, en este caso la primavera, en relación con su espacio poético. El espacio poético da cuenta de la individualidad de cada ser. Es aquel lugar donde reside su imaginación creadora. Sale de la descripción del entorno hacia otras posibilidades. Cuando el texto dice *"¿Por qué no me das una flor, una hoja de esperanza…"* está saliendo de una descripción sencilla a entablar un diálogo directo con la primavera.

Al entablar dicho diálogo, también, de cierta manera, demuestra un conocimiento del entorno que le sugiere aquella primavera. De alguna forma, hay una experimentación con el lenguaje al hacer el ambiente más íntimo a través de una pregunta directa.

En la etapa de escritura no hay una interacción directa con los autores leídos, ya que, aunque escucha atenta los poemas, no cambia nada de su texto en la reescritura a partir de lo que se lee. Lo único que transforma es la parte visual, cuando distribuye en versos al texto. De por sí, desde el inicio ella acude a imágenes poéticas: "*Una hoja de esperanza, un pedazo de amor que me pueda dar esa alegría, un cielo azul para mi corazón*". El mensaje es directo, ya que reitera "*tan solo un pedazo de tu alegría para endulzarme el corazón*". Eso indica que todo el tiempo está imbuida en esa conversación con la primavera. Se asegura esto porque en el momento de reescritura, al sugerir un cambio por la repetición de la palabra corazón, la respuesta de la niña es que quiere que a la primavera le quede clara su petición.

Veamos entonces cómo podría ser valorado su proceso:

MOMENTO	PROCESO	CRITERIO DE VALORACIÓN	SÍ	NO
PREESCRITURA POÉTICA	Percepción	Demuestra apropiación de su entorno en relación con su espacio poético.	✔	
	Expresión	Desarrolla autoconocimiento y conocimiento a partir de su entorno.	✔	
	Comunicación	Da cuenta de una escritura propia.	✔	
ESCRITURA POÉTICA	Percepción	Experimenta con el lenguaje nuevas maneras de escribir.	✔	
	Expresión	Interactúa con su escritura a partir de otros autores.		✔
	Comunicación	Interpreta lo que escucha, lee y escribe.	✔	
REESCRITURA POÉTICA	Percepción	Acude a un lenguaje significativo en sus textos.	✔	
	Expresión	Aplica en su escritura poética elementos formales de estructura, silueta textual y dinámica.	✔	
	Comunicación	Crea imágenes que sugieren diversas interpretaciones en el lector.	✔	

Cuando se incita a los niños hacia la escritura de poemas, el primer escrito poético del año no será leído, ni interpretado de igual manera al final del mismo. Ese es otro elemento enriquecedor de la escritura poética, modifica su experiencia según el contexto y el tiempo en que se lee.

Se requiere la poesía, en las aulas y en los patios de descanso. Se reclama en los espacios de la escuela una mirada poética. No se trata de hacer del ámbito pedagógico una academia de arte o de volver a los niños poetas. No sería tan simple. Se trata de tomar más en serio el tema de la imaginación como facultad creadora que conlleva procesos profundos de pensamiento.

Lo poético –visto como un espacio de interpretación- es una herramienta real que puede ser parte de los proyectos pedagógicos de los docentes. Acercar la poesía a la vida de la escuela, dejar que baje de esa ilusión en que los únicos que pueden acceder a ella son seres privilegiados o extraños, y aprehenderla en las actividades dentro y fuera del aula, es algo posible y tangible.

De esta propuesta se desprende una segunda: el trabajo directo con la poesía en la escuela. Los niños realizan actos de creatividad poética no solamente en algunas ocasiones, fechas especiales o eventos culturales; sino en sus juegos diarios, conversaciones y aprendizajes. Son capaces de comprender lo poético porque en medio de su realidad está presente todo el tiempo. No se apunta hacia la imaginación como un don, ni como algo que se activa de vez en cuando. Tampoco se piensa la imaginación como simple percepción física de algo que se observa, ni como el estado perdido de la infancia. Es claro en esta propuesta que la imaginación creadora es la facultad por excelencia, que se involucra en cualquier área del conocimiento y que, además, sirve de puente entre algunas de ellas.

Entonces, también la visión de lo poético como algo alcanzado por los poetas solamente o como un estado sublime, cambia. Lo poético está en el entorno de los niños y niñas. Aprender a poetizar es aprender a observar. Traspasar el percibir para llegar a interpretar.

Todo esto tiene que ver con la formación, ya que un docente que se arriesga a trabajar lo poético de esta manera, sabe que todo contenido que transmita es asumido por el niño de una forma creadora. Entonces surge otra propuesta: lo poético no está solo en la poesía, ni en el poema. Está también en cualquier actividad de la escuela. La creación poética no se refiere simplemente a la lectura o la escritura de textos, sino a la lectura de mundos y a la escritura como modo de comprensión de lo esencial de las cosas, los otros y del niño como creador mismo.

El oficio de la **docencia** en **creación literaria**

Constanza Martínez Camacho

Maestra en Creación Literaria Universidad Central, escritora, ganadora mención de honor XII Concurso Literario Bonaventurano de Poesía y Cuento, obra *Libro Abierto.*

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/el-oficio-de-la-docencia-en-creacion-literaria

Uno no termina con la nariz rota por escribir mal; al contrario, escribimos porque nos hemos roto la nariz y no tenemos ningún lugar al que ir.

Consejos para escribir. Anton Chejov

A lo largo de veinte años tuve la oportunidad de ser docente de todos los niveles de educación, estuve en varios colegios y universidades dictando lecciones de lectoescritura y me sentía muy orgullosa de mis estudiantes cuando alguno de ellos se decidía a mostrarme sus creaciones personales. Desde el principio de mi carrera docente, tenía en mente dedicarme al oficio de la escritura de textos narrativos. Era consciente de que la escritura de textos literarios no sería garantía de una vida económicamente estable, así que decidí dedicar mis esfuerzos a la docencia, oficio que realicé amorosamente, sin perder de vista la meta original de mi vida: ser escritora. Así que, cuando alguno de mis estudiantes manifestaba su deseo de escribir poesía o narrativa, allí estaba yo, presta a leer las semillas de su mente creativa.

Inicié mi carrera docente dictando clases de español y literatura a niñas de nueve años de edad. Recuerdo que en aquel primer año de docencia cometí una serie de improperios pedagógicos, entre ellos, solicitar a mis estudiantes de tercer grado la escritura de un soneto cuyo tema fuera “mis juguetes favoritos”. Una de las mamás del curso que me fue confiado en aquella ocasión, con gran respeto

y sutileza, me escribió un correo en el que expresaba, con total sabiduría, que la tarea le parecía muy compleja para la capacidad creativa de su hija.

Yo, en la sapiencia que me daba mi recién obtenido título universitario, en el momento de escribir en el tablero aquella tarea, creí razonable mi exigencia, pero, al leer las líneas escritas por aquella madre de familia, fui cayendo en un estado de angustia existencial: los argumentos que leí me convencieron que había errado por completo.

El fin de semana transcurrió. El lunes entré a mi salón de clase, dispuesta a quitar el yugo de aquella tarea a las niñas. Cuando comencé a hablarles y a tratar de disculparme con ellas por haberles pedido una tarea tan difícil, la mayoría me dijo que esta tarea les había parecido muy divertida y abrieron los cuadernos para que yo la revisara. Para mi asombro, la mayoría de las niñas había escrito, con la ayuda de sus padres o abuelos, el soneto a los juguetes favoritos. Incluso la hija de la señora del correo, trajo a la clase un poema muy bien construido sobre las muñecas de trapo. Era evidente que las familias de las niñas les habían ayudado con la construcción de sus poemas, lo cual no fue un problema, sino un acierto: sin proponérmelo, había logrado que las familias se involucraran en el proceso formativo de las niñas. Fue tal la emoción con la que recibieron estos retos los padres de familia de este grupo que comenzamos a implementar la estrategia del Cuaderno Viajero, un cuaderno que era llevado a cada uno de los hogares para que, padres e hijas escribieran en él cualquier tipo de texto que se les ocurriera. Al finalizar el año, teníamos tres cuadernos viajeros que fueron entregados a la Biblioteca Principal del colegio y que aún constituye material de lectura para estudiantes y docentes.

Aquella fue mi primera experiencia en la "enseñanza" de la escritura creativa y lo escribo entre comillas porque considero que, como dijo Jorge Luis Borges, alguna vez para un medio periodístico, un profesor de literatura no enseña literatura, sino la pasión por las letras, por la lectura y la escritura.

Bajo esa premisa inicié un camino pedagógico en el cual, el centro de la actividad docente fue siempre formar niños y niñas escritores. Cuando elegía las obras del Plan Lector, un menú de lecturas que debía contener alrededor de ocho obras por año, pensaba qué tipo de textos íbamos a leer y qué posibilidades de escritura nos daban. Así fue como leímos la obra de Roald Dahl, Gianni Rodari, Conan Doyle, Jordi Sierra I Fabra, Julio Verne, Antoine de Saint-Exupéry, Antonio Muñoz Molina, Bram Stoker y otros autores, con el objetivo de generar a los niños muchas posibilidades de creación.

Los ejercicios de lectura suponían siempre, como cierre de la lectura de cada obra literaria, la producción de un texto literario o de una producción pictórica, alusiva al mundo creativo que generaba dicha obra.

En otro colegio, tuve la oportunidad de dictar clases a jóvenes entre los doce y los catorce años. En este nuevo trabajo, aprendí acerca de la importancia de involucrar el cuerpo en los procesos de aprendizaje: leímos sobre el método Reggio Emilia, sobre la propuesta de Robert Marzano y sus Dimensiones del Aprendizaje, así como textos que se relacionaban con la teoría del Aprendizaje Activo.

Mis clases, no solamente se remitían a la lectura del texto, a valorar en evaluaciones los contenidos de lengua, sino que comencé a diseñar actividades que involucraran experiencias kinésicas. De aquellos años surgió una actividad denominada "Un baile para escribir". Consiste en seleccionar piezas de baile, con ritmos que no tengan relación con la música que escucha los estudiantes. Así, los chicos de mi clase debían bailar, por media hora, polkas rusas, pasodobles, cumbias, jotas aragonesas y, posteriormente, escribir sobre su experiencia física y emocional durante el baile. Algunos estudiantes, sobre todo, los niños, se mostraban reacios a bailar. Consideraban que el baile era una actividad netamente femenina, pero, a medida que los bailes se hicieron frecuentes, la resistencia fue siendo menor. Finalmente, se escribieron crónicas, poemas, narraciones y reflexiones relacionadas con el movimiento, el tipo de relación que se establece en una danza y los miedos que genera el baile en los y las adolescentes.

En otra experimentación, leyendo la obra "Jim y el Melocotón Gigante", obra de Roald Dahl, se les solicitó a los estudiantes que seleccionaran una escena significativa del libro. Posteriormente, reunidos en grupos de cinco estudiantes, se les pidió traer dulces de muchas especies. La actividad propuesta fue la elaboración de una maqueta de dulces que mostrara la escena seleccionada. Cada integrante del grupo iba a ser interrogado por miembros de

otros grupos, quienes previamente habían diseñado preguntas acerca del libro. Si alguno de los estudiantes no daba una respuesta completa, sometía a su grupo a la pérdida de su maqueta a manos de otro grupo. El resultado de esta actividad fue la lectura comprensiva de todos los estudiantes del curso. Los niños y niñas que se habían mostrado reacios a la lectura, participaron de manera activa y disfrutaron mucho su acercamiento al libro propuesto. Al tener cada uno un rol dentro de su grupo de trabajo, ninguno se sintió excluido o desmotivado.

Al final del proceso de lectura y análisis de la obra, se les pidió que escribieran cómo se habían sentido, a lo que respondieron con textos muy sentidos, en los cuales, sobre todo los niños no lectores, manifestaron que era la primera vez que la lectura y la escritura había cobrado sentido para ellos. Al asociar la lectura del libro con una actividad amigable, iniciaron su proceso lector y, a lo largo del año, con cada nuevo proyecto lúdico-artístico, se mostraron motivados y entusiastas, participativos.

En cierta ocasión, con un grupo de sexto grado, leímos una novela de detectives de Jordi Sierra I Fabra, "El misterio del Goya Robado". La novela devino en una adaptación a teatro y su montaje. En aquellos cursos, había tres niños que presentaban problemas de lectoescritura: a uno de ellos, por razones fisiológicas, se le dificultaba escribir, lo cual había hecho que su rendimiento en la clase fuera muy bajo. Al asociar la lectura con la escritura, su motivación era casi nula. Como proyecto final de lectura, les propuse a los chicos hacer el montaje de una obra de teatro, basada en la novela. Cada uno de ellos tuvo un rol asignado. Quienes no querían actuar, se dedicaron a la elaboración de la escenografía, a los efectos especiales o a conseguir el vestuario para los actores. Se hicieron tres días de audiciones, muchos querían ganarse un lugar en el escenario. Esto llamó la atención de los demás estudiantes de la escuela. El comité de publicidad de la obra llenó de carteles de promoción las paredes del colegio.

Pronto vino la premier: durante la celebración del Día del Idioma, niños y niñas, que no habían sido muy exitosos en la clase de literatura, por años enteros, pudieron mostrar sus fortalezas comunicativas mediante la actuación, el diseño de escenarios o la selección de vestuario. La obra fue un éxito pedagógico porque logró que varios estudiantes, cuyo rendimiento académico era muy precario, se motivaran hacia la lectura y sobresalieran por sus dotes histriónicas.

Estas experiencias fueron muy valiosas, ya que, gracias al impulso de este grupo de jóvenes, se consolidó una materia electiva: "el periódico escolar", en la cual participaron muchos de los alumnos del grado sexto de ese año escolar. Los participantes de la electiva conformaron comités de redacción de noticias, muchas de ellas, íntimamente ligadas con la creación literaria. Fue así como algunos de ellos escribieron crónicas policiales, basadas en las novelas de Conan Doyle leídas en clase; recetas para el mal de amores, textos sobre el fin del mundo y relatos de viajes realizados por los estudiantes, alrededor del mundo. El periódico escolar llegó a tener más de treinta estudiantes por semestre y duró dos años en funcionamiento. La comunidad entera se mantenía a la expectativa de la salida de un nuevo ejemplar. El periódico promocionó sencillos musicales producidos por estudiantes de las electivas de música, resaltó las biografías del personal de Servicios Generales, contó las vidas de los docentes más populares de la institución y entretuvo a muchos de los niños y niñas del preescolar con sus sopas de letras y acertijos.

La vida del colegio pasó, pero la idea de generar una escuela de escritura creativa continuaba viva.

Vino el tiempo de retomar las riendas propias de la escritura: en el año 2010, una novela infantil propia ganaba el Premio de Literatura Infantil y Juvenil Barco de Vapor, lo cual ratificó que el camino de las letras era el correcto. La novela ganadora, "James no está en Casa", había sido un proyecto de escritura dejado siete años dentro de un cajón, del cajón fue a varias puertas, buscó ilustradores, editores, pero sin suerte. Hasta que en el 2009 llegó a manos de una editora independiente, quien aconsejó enviar la obra al concurso, con excelentes resultados. El premio fue un impulso para continuar insistiendo en la escritura creativa.

En el 2012, luego de pasar años enteros lejos de la academia, el hijo que inspirara la escritura de la novela, dio vía libre a la retoma de los estudios universitarios. Fue así como ingresé a la Universidad Central, a estudiar la Especialización en Creación Narrativa. En aquella experiencia universitaria, fueron escritos varios cuentos que, posteriormente, fueron ganadores de menciones honoríficas en

concursos internacionales. Estos nuevos reconocimientos fueron un aliciente importante para lo que venía: la consolidación de un taller para nóveles escritores, personas que tuvieran el anhelo de ser escritores, pero cuyas vidas no les hubieran dado la oportunidad de serlo.

En 2013 dimos nacimiento al Taller de Creación Narrativa de la Librería Casa Tomada. A la Casa llegaron seis estudiantes, de los cuales, varios de ellos fueron reconocidos en certámenes internacionales como escritores pioneros, revelaciones de la literatura infantil.

La primera preocupación que tuve fue la de no contaminar a mis estudiantes con mi forma de narrar. Por ellos, el método que nació en aquel ático de la Casa, ha sido desde entonces, dar los elementos básicos de la narrativa a los estudiantes, a la par con la libertad de expresión. Los ejercicios de creación propuestos parten de la idea de sacar de la zona de confort a los participantes, generando premisas de creación no convencionales, misiones por cumplir cada semana, en las cuales, cada uno de ellos se enfrenta al papel en blanco, con una pregunta de desajuste (¿Cómo se enamoran las tablas de mi cama?, por ejemplo). Arraigada en el método está la necesidad de involucrar acciones corporales a los ejercicios, entrando en relación con ambientes detonantes, música significativa o comida estimulante para realizar las misiones narrativas.

Cuando el participante usa como formato otro distinto a la narrativa, se permite esta insurrección del género, ya que se parte de la idea de que la forma se manifiesta en el ser del escritor dependiendo de su necesidad expresiva y que no siempre la planeación racional de la misma funciona para llegar a la creación.

Vino la Maestría en Creación Literaria y con ella, el someterme a la escritura de una novela, en corto tiempo: seis meses de creación. Durante este proceso de formación, ratifiqué que la escritura creativa es el resultado de una conexión profunda entre el ser emocional del escritor y su obra. Mi novela fue creada desde la necesidad de sanar un duelo: la muerte de mi abuela materna. Descubrí que escribir sobre la pérdida de la abuela era liberador y le daba sentido a la escritura como un acto vital.

Con este mismo principio inicié mi labor como Artista Formadora del Programa CLAN: esta vez,

los protagonistas del proceso eran niños y niñas de las escuelas del Distrito Capital. Con ellos puse a prueba la propuesta que había ido construyendo durante mis años docentes, en el tiempo del taller de escritores y en la Maestría.

Hoy en día, las sesiones de taller transcurren de manera orgánica: la creación es el centro de dicha labor. Los participantes de mis talleres, sean adultos o niños, parten de su sentir, por medio de ejercicios de meditación y reflexión sobre el propio ser, se genera la escritura creativa. Se involucran el cuerpo y sus vivencias, las experiencias de la cotidianidad, las influencias musicales, cinematográficas, personales y televisivas de los escritores en ciernes y, especialmente, el compartir de los textos, siempre enmarcando este proceso de lectura compartida en términos de respeto y reconocimiento de la valía del otro.

La escritura se convierte en vehículo de emociones auténticas, ejercicio en el cual se privilegia la espontaneidad, se trabaja el lenguaje, no desde fórmulas aprendidas, sino desde la precisión en la selección de las palabras, el evitar los lugares comunes y darle vía libre a la exploración en cuanto a géneros y formatos discursivos.

Se considera la escritura un lugar seguro para la expresión del ser, el sitio sagrado en el que se conjura la fantasía con el fin de construir nuevas realidades, de sanar lo que está roto por dentro y afianzarse en la vida, en el existir.

Entre la **univocidad teórica** y la muerte de la literatura:

análisis preliminar del Diseño Curricular para la Educación Secundaria Rionegrina en el Área de Lengua y Literatura.

Ana Atorresi
Profesora asociada e investigadora del Laboratorio de Estudios del Lenguaje, la literatura, su aprendizaje y su evaluación en la U. Nacional Río Negro.

Natalia Rodríguez
Profesora del Área de Lengua y Literatura del IFDC de Bariloche.

Virginia Schuvab
Profesora de Educación Primaria del IFDC.

Introducción

El presente trabajo aproxima una crítica al Diseño Curricular (DC) para la Educación Secundaria Rionegrina (ESRN), Versión 1.0, Área Educación en Lengua y Literatura, en vigencia desde comienzos de 2017 en algunas jurisdicciones de la provincia de Río Negro, Patagonia argentina. La aproximación constituye, en parte, una reacción ante un contexto de retorno a los discursos sobre lo "inútil", en términos de mercado. Constituye también un análisis de las definiciones epistemológicas y teóricas que el texto curricular sostiene en relación con la literatura, con el objetivo de considerar los procesos de producción e implementación de documentos curriculares y sus posibles repercusiones pedagógico-didácticas en las aulas.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/entre-la-uivocidad-teorica-y-la-muerte-de-la-literatura

El primer análisis del DC arroja un dramático corrimiento hacia el abordaje acrítico de géneros de la comunicación de masas, a tono con la reforma educativa de los años 90, pero acentuado mediante la unidireccionalidad de la mirada teórica elegida. Esta mirada –la del interaccionismo socio-discursivo– lleva a ignorar no solo la extensión y la diversidad actual del campo de los estudios de la teoría, la crítica literaria y la didáctica de la literatura en los profesorados universitarios del país, sino también las relaciones entre campos, ejes y núcleos temáticos establecidos en los Lineamientos Básicos Comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras (ANFHE, 2014), elaborados de acuerdo con los lineamientos generales planteados por el Consejo Interuniversitario Nacional (2012). Asimismo, la mirada interaccionista lleva a ignorar los ejes y los contenidos de enseñanza para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria que el Consejo Federal de Educación acordó en 2012 como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) a ser alcanzados en todas las provincias del país.

En efecto, el DC rionegrino elimina la literatura como objeto de enseñanza, remplazándolo por otro –la comunicación de masas-, que no forma parte de la formación del profesor en Letras –sino de la formación del licenciado o profesor en Ciencias de la Comunicación–, y que no constituye un contenido de enseñanza sugerido por los NAP. Ante las consecuencias de la eliminación de la literatura en la conformación de los sujetos, sus inscripciones identitarias, sus experiencias socioculturales y en la construcción de la colectividad y la recreación de mundos posibles, realizamos propuestas para promover la reinstalación de la educación literaria en la escuela secundaria rionegrina.

Contextualización

La ESRN es una de las políticas educativas del gobierno de la provincia de Río Negro; comenzó a ser desarrollada en 2015 y se espera completar su implementación tan solo dos años después, en 2017. A modo de justificación del proceso de constitución de la ESRN, el DC Versión 1.0 (2017) comienza por mencionar y describir brevemente algunos de los diferentes momentos por los que atravesó el nivel secundario en la provincia de Río Negro. Hace referencia al período 1986-1995 y a la implementación del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Superior Modalizado (Resolución N.° 964/86), a la década del 90 y a la llamada "Contrarreforma" (Resolución N.º 201/96), que es inscripta en un contexto de despliegue de políticas neoliberales, al año 2008 y a una nueva "Transformación" (Resolución N.º 235/08) tendiente a generar condiciones para la concentración de horas cátedra en una misma escuela y el trabajo por áreas. A continuación, la referencia a una serie de normas provinciales que provocaron la convivencia de los diferentes planes de estudio correspondientes a las reformas de la pos-dictadura que pretende hacer ver, como conclusión natural, la decisión de implementar una reforma más sin que hayan mediado evaluaciones rigurosas de los efectos de las anteriores.

El nuevo documento oficial consigna que "a partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación comienzan a recorrer un camino de análisis (…), conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de la provincia y también por representantes de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER)" (DC ESRN Versión 1.0, 2017: 19). Sostiene que la propuesta es "producto de reflexiones y acuerdos docentes colectivos", ya que "se entiende que los cambios que se necesitan en educación secundaria requieren que todos se sientan parte de la escuela que se desea implementar". Asimismo, especifica que "se generaron documentos de trabajo invitando a la participación de la comunidad educativa" y que "estos fueron analizados y debatidos en jornadas institucionales" (DC ESRN Versión 1.0, 2017: 20).

No obstante, la página de créditos de la Versión 1.0 nombra, como "profesores" responsables de la Educación en Lengua y Literatura a solo una licenciada y una profesora quienes, según las resoluciones circulantes, no fueron elegidas por sus pares o designadas mediante un concurso. El pequeño número de curricularistas y el mecanismo para designarlos es semejante en otras áreas. Por ejemplo, la Resolución N.º 1249/17 "para el acompañamiento a la implementación de la ESRN" plantea entre sus considerandos que a los fines de desempeñar "las funciones pertinentes" se relevará a docentes "en sus cargos u horas de trabajo y/o se completará la asignación de horas hasta el máximo de 30 horas reloj", excluyendo toda consideración sobre la representatividad o los antecedentes de los docentes que pasa a designar, que son solo once para todas las áreas curriculares del ciclo básico y el ciclo orientado.

Otra situación que contradice la idea del acuerdo colectivo es que, en 2016, tras diferentes denuncias de avance unilateral por parte del Gobierno, el gremio UnTER abandona las comisiones de trabajo bilaterales e inicia un proceso de lucha que alcanza medidas gremiales de acción directa, como el impedimento de realizar las denominadas "asambleas extraordinarias soberanas de concentración horaria", convocadas por la cartera educativa durante febrero de 2017 y remplazadas por inscripciones *on line* que evidencian importantes fallas, cuando menos, técnicas y cuando más, violatorias de derechos adquiridos, como el seguimiento del orden de mérito de los docentes para asignarles cargos. En consecuencia, en distintas localidades rionegrinas hay docentes que presentan recursos de amparo ante la vulneración de sus derechos "por la aplicación compulsiva de la ESRN" (e. g., UnTER, 2017) o desacreditan la supuesta participación manifestando que sus posiciones político-pedagógicas no se encuentran representadas puesto que los espacios de discusión y trabajo colaborativo han sido inexistentes (e. g., El Cordillerano, 2017).

El DC se apoya en la Ley N.° 4819, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, para proponer la incorporación de, entre otros aspectos, formatos curriculares que atiendan a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garanticen trayectorias escolares continuas y completas. En el área Educación en Lengua y Literatura, el nuevo formato curricular encuentra fuerte resistencia entre los docentes de Lengua y Literatura ya que reparte la anterior carga horaria de esta asignatura en, por un lado, Lengua y Literatura y, por otro, Taller de articulación de diferentes lenguajes (primero y segundo años) y Taller de Comunicación (tercero a quinto años). Retomamos este punto a continuación.

El diseño monocorde de Educación en Lengua y Literatura

Centrándose en una perspectiva socio-pedagógica del currículum y en particular en Bernstein, Alterman (2008) sostiene que es posible identificar tres contextos de localización del conocimiento: el *contexto primario* o de producción de los textos culturales y los saberes especializados; el *contexto secun-*

dario o de reproducción y transmisión de los contenidos, representado por las instituciones educativas y el *contexto de la recontextualización*, donde se producen los textos de enseñanza y el currículum oficial. Cada contexto debe entenderse como un campo de luchas por el control simbólico de la producción y reproducción del conocimiento, por lo que la disputa es un rasgo común a los tres contextos. Para la especialista, la diferencia estaría dada en el *qué* se disputa en cada contexto. Sostiene:

> En el contexto primario, las 'batallas' entre grupos de intereses y comunidades científicas ponen en tensión la legitimidad de los enfoques teóricos y epistemológicos, la agenda de temas de investigación, la definición de prioridades en la asignación de recursos, entre otras cuestiones. Estas disputas se definen históricamente de acuerdo con las relaciones de fuerza que dichos grupos manifiestan en el campo académico. En cambio, en el contexto de re-contextualización (las instancias de gobierno de la educación donde se elabora efectivamente el texto curricular), los conflictos entre los grupos que representan perspectivas disímiles en los diferentes dominios de saber, finalmente se condensan en una versión legítima -el currículum prescripto- que expresa la síntesis alcanzada del proyecto público acordado para ser transmitido en las escuelas. Por último, (en) el contexto secundario (la institución donde se materializa la transmisión de saberes) [...] también se generan disputas entre identidades, valores e intereses variables en torno a qué y cómo enseñar. **(Alterman, 2008: 4).**

Resumiendo, el producto materializado en un documento curricular es expresión de conflictos y luchas entre posiciones, perspectivas y tradiciones, así como de un proceso de construcción cultural que sintetiza el proyecto político-educativo de una sociedad en un momento histórico determinado; artificio legitimador de la selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar; dispositivo de regulación y formación de los sujetos y las instituciones educativas. Al decir de Furlán (1996), un "instrumento caliente" que genera tensiones por la distribución del poder.

En sintonía con este planteo, un proceso de construcción curricular participativo entrega como producto un documento que resignifica, por condensación, diversas posiciones, perspectivas y tradiciones (así, en plural). En el diseño curricular rionegrino en Lengua y Literatura esta lógica de la heterogeneidad de concepciones se desbarata para dar lugar a una perspectiva monocorde que evidencia el propósito de instaurar un enfoque teórico y didáctico (así, en singular). Nos referimos a la preponderancia de la perspectiva teórica del interaccionismo socio-discursivo.

La adopción de esta perspectiva única provoca notables desarticulaciones entre el DC y los Lineamientos Básicos Comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras (ANFHE, 2014). En estos lineamientos, lógicamente, la gran mayoría de los ejes y núcleos temáticos explicitan perspectivas diversas: "La literatura y los debates actuales", "Corrientes metodológicas de la investigación lingüística y literaria", "Teorías y métodos para la producción de conocimiento en el ámbito de la enseñanza de la lingüística y de la literatura", "Enfoques y concepciones de la enseñanza". De esas múltiples perspectivas para abordar el lenguaje, la literatura, su investigación y su enseñanza, el DC rionegrino impone solo la del interaccionismo, como mencionáramos. Y esta decisión tiene un agravante: el in-

teraccionismo socio-discursivo aborda los géneros literarios como "un género más", desconociendo que la literatura puede absorber a todos los géneros restantes. Así, de acuerdo con el detalle de los "saberes a construir" del DC, la poesía debe enseñarse solo en el segundo cuatrimestre de tercer año y circunscripta a "letras de canciones de géneros musicales nacionales o latinoamericanos". En cuanto a la novela, no está prescripta su enseñanza en ninguno de los años de la educación secundaria. Los cuentos habrán de enseñarse en el segundo cuatrimestre de primero y segundo años para que los estudiantes "reconozcan", "identifiquen", "distingan" y "ordenen" –tales son los verbos que encabezan, una y otra vez, el enunciado de objetivos que no evidencian relación alguna con el propósito de formar lectores de literatura–.

La literatura resulta aislada del conjunto mayor de prácticas sociales de producción cultural o, más precisamente, resulta sistemáticamente sustituida por la lectura y producción de textos de la cultura de masas. En efecto, el Taller Comunicación de tercer año todo tercer año debe estar dedicado a la enseñanza de la entrevista y el de cuarto año todo cuarto año debe abocarse a la historieta. Los lineamientos para las carreras de profesorado en Letras contemplan otras prácticas culturales en su relación con la literatura y no como sustitución de ella ("Vinculación de la literatura con otros saberes y prácticas culturales").

De la misma manera, las mayores discrepancias entre los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de alcance nacional y el DC se observan en la propuesta de (no) enseñanza de la literatura: en los últimos años de la educación secundaria, los NAP le otorgan a la literatura el lugar principal en la enseñanza del área, postulando que "los itinerarios que se elijan para el eje *Lectura y escritura de textos literarios* determinarán en gran medida la progresión de los saberes de los tres ejes restantes: textos no literarios, oralidad y reflexión", puesto que, "de esta manera, se coloca la Literatura en el centro del espacio curricular" (NAP, 2012: 14).

En el marco del planteo interaccionista, parece inexplicable la referencia, en la bibliografía final del texto curricular rionegrino, a textos de Bombini y Piacenza, puesto que nada se recoge de los aportes teóricos y metodológicos de la didáctica sociocultural en la que se inscriben los trabajos de estos especialistas. En la misma línea, parece inexplicable la referencia bibliográfica a Andruetto, quien postula una literatura "sin adjetivos", contrapuesta a la producción de literatura infantil y juvenil concebida como literatura "menor", así como la referencia a Cuesta, que sostiene una concepción de la literatura como experiencia vinculada a las subjetividades. Bien miradas, estas referencias bibliográficas, presentes en ausencia de las concepciones de sus autores, no pueden explicarse como distracción, sino como pretensión de otorgar un

aire de amplitud a un diseño que constriñe y amputa. En efecto, de primero a cuarto año, las horas de enseñanza de la lengua y la literatura se van reduciendo a medida que se van incrementando las de Taller de articulación de distintos lenguajes y Taller de comunicación, hasta el punto en que, en quinto año, Lengua y Literatura desaparece como asignatura y la literatura, como contenido de enseñanza.

Conclusiones

Hace unos años, Gerbaudo proponía abrir la pregunta sobre el lugar de la literatura en las escuelas de nivel secundario a partir de las reformas educativas de la postdictadura. Le llamaba la atención el predominio de un modo de abordar la literatura que impedía leerla "en su carácter de aparente sobra o detritus que, no obstante, vuelve sobre el resto de los discursos de la cultura para desmontarlos, para desarticularlos" (Gerbaudo, 2008: 58), debido a dos operaciones: por un lado, la identificación de la literatura con el placer (diversión, entretenimiento) y, por el otro, la reducción de los contenidos de enseñanza a lo útil en términos de mercado o probable formación posterior.

Nueve años después, en Río Negro, la situación ha empeorado porque los docentes ya no tienen la posibilidad de discutir qué literatura enseñar en la escuela secundaria y cómo hacerlo. Al desprestigio de la tarea, confirmado por las acusaciones de las que los docentes son objeto y reconfirmado por los bajos salarios, se suma un nuevo desprestigio, ahora intelectual, que exige ignorar no solo la extensión y la diversidad actual del campo de los estudios de la teoría, la crítica literaria y la didáctica de la literatura en la formación de los profesores del país, sino también la existencia misma de la literatura en ese espacio clave en la constitución de sujetos críticos que es la escuela secundaria. Ya no literatura, sino noticias, crónicas, historietas, entrevistas tal como surgen de los medios y no resignificadas en la obra literaria. Una profundización del currículo de los 90, aunque la transformación pretenda ser crítica y superadora.

Previendo que esta situación pueda extenderse a la llamada Nueva Escuela Secundaria del país, como docentes formadores de profesores de Letras nos proponemos abocarnos a enseñar el lugar central de la literatura en la conformación de los sujetos, sus inscripciones identitarias y sus experiencias socioculturales, así como en la construcción de la colectividad y en la recreación de mundos posibles. Nos proponemos hurgar en la oscuridad del diseño los intersticios que nos permitan colarnos para volver a la literatura y devolver a la enseñanza las formas de lo inacabado, los contactos subterráneos, la transgresión, la subversión.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

#EstamosDeFestival

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/estamos-de-festival

Silvia Perlado Pérez
Coordinadora de Programas Educativos en Fundación Santillana España.

La lectura es la actividad preferida de tiempo libre para los miembros de la Generación Z o *centennials*, es decir, los nacidos entre 1996 y 2010. Las tasas de lectura son mayores para la Generación Z, y un mayor porcentaje disfruta más de la lectura que de practicar videojuegos *online* o revisar sus redes sociales. Más de un cuarto de ellos (27%) afirma que la lectura es una actividad principal, después de escuchar música (37%). Así lo asegura, el *estudio Nielsen Generational Lifestyle Survey* (primer trimestre 2015).

La Generación Z son los niños y jóvenes de hoy en día, aunque ya se habla de la Generación Touch, para los nacidos entre 2003 y 2020. Lo que define a estas generaciones es el haber nacido con un Smartphone bajo el brazo, por lo que sus hábitos y estilos de vida se ven condicionados. Esta generación se caracteriza por ser global, realista, autodidacta, no diferencian entre el mundo *online* y *offline*, prefieren lo visual, por lo que sus redes sociales preferidas son YouTube, Snapchat o Vine.

En temas de lectura, aunque han nacido conectados y se sienten cómodos con el formato digital, les llama la atención reconocer los beneficios del formato físico. Las historias son más importantes que el formato. Se sienten atraídos por las nuevas formas de leer, por ejemplo, a través de libros proyectados en las paredes, así, cuando están acostados en la cama pueden mirar hacia arriba y leer el libro desde el techo. Están más implicados y comprometidos con la lectura en los hogares que en la escuela. En resumen, aunque el formato es lo menos relevante para ellos, valoran la experiencia de la lectura, el contenido de la historia y los elementos visuales.

En este contexto cambiante la Fundación Santillana se plantea de qué forma puede trabajar y ayudar a estas nuevas generaciones en el fomento de la literatura infantil y juvenil, cuya misión es iniciar a los niños en su relación con el mundo de los libros. Estos libros que les sirven para aprender y, también, para vivir, a través de ellas, enriquecedoras experiencias que les ayudan a conocer y comprender otros mundos reales o imaginarios. Podemos afirmar que la lectura es un factor esencial en el desarrollo de la personalidad y en la construcción del carácter de los niños y jóvenes.

Por ello, en 2016 la Fundación Santillana apostó definitivamente por poner en marcha, junto con la Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, el Festival Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil, concebido con una serie de singularidades que le hacen diferente a otras experiencias:

- Su proyección iberoamericana, tanto por sus participantes como por las sedes donde se organiza. En 2016 las sedes fueron Bogotá (Colombia) y Valladolid (España). Para 2017 el festival se celebrará en Buenos Aires (Argentina) y Alcalá de Henares, Madrid (España).
- Con actividades culturales, de tipo teatral y musical, así como debates entre expertos, presentación de experiencias de éxito y conferencias de especialistas de alto nivel. Además, de talleres sobre escritura e ilustración para niños y jóvenes, y encuentros virtuales sobre las nuevas formas de lectura digital.
- Y un Festival para todos: escritores, ilustradores, editores, bibliotecarios, comunicadores, docentes y padres que contribuyen incesantemente a crear nuevas generaciones de lectores. Pero sobre todo, para niños y jóvenes y para todos aquellos que comparten como lengua común el castellano: un valioso patrimonio que une a más de 500 millones de personas de un lado y otro del océano.

El primer festival: Somos los que leemos

La Fundación Santillana comparte la afirmación de Borges, quien aseguró que “Uno no es lo que es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”, ya que la lectura es un factor esencial en el desarrollo de la personalidad y en la construcción del carácter de los niños y jóvenes.

Bogotá fue la ciudad elegida para celebrar el Primer Festival Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil y contó con el apoyo de la Presidencia de la República, de los Ministerios de Educación y de Cultura a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura ‘Leer es mi cuento’, el Centro del Libro de la UNESCO, OIJ y BID, entre otros.

Previo a la inauguración, en el evento se presentaron los entremeses cervantinos: La cueva de Salamanca, El viejo celoso y El retablo de las maravillas, del Teatro Colón y la Compañía Nacional de las Artes.

El presidente Juan Manuel Santos, fue el encargado del discurso inaugural en el que destacó la importancia del fomento a la lectura durante la pri-

mera infancia. Está convencido de que si los niños leen tendrán más posibilidades de ser felices. A continuación, junto a la primera dama, María Clemencia de Santos y el expresidente Belisario Betancur, compartieron una lectura dramatizada con todo el público que asistió al evento.

En Bogotá se apuntaron interesantes reflexiones sobre la importancia de la lectura en edades tempranas y su consolidación en jóvenes y adultos. Se analizó la lectura como parte del proceso de construcción de la vida de un ser humano; sobre la tecnología como herramienta para formar lectores más reflexivos; sobre el futuro del libro digital y si puede ser una vía para incentivar a los más pequeños a leer; y, sobre cómo se puede, desde la escuela, ayudar a niños y jóvenes a convertirse en lectores atentos, reflexivos, críticos, para que las lecturas que hagan los obliguen a pensar, para que sean más conscientes de lo que les sucede cuando leen, y para que sepan discriminar a la hora de seleccionar lo que leen. Se presentaron experiencias de éxito como los clubes de lectura de las bibliotecas de Comfenalco, el programa *Pásate a la biblioteca escolar* o prácticas exitosas en otros países como España o Chile en temas relacionados con la promoción de la lectura.

El Festival de Bogotá se cerró con la participación de más de 2.000 asistentes y más de 2.000 personas que se conectaron durante los dos días al *streaming* para seguir el evento en directo. Con una gran cobertura informativa tanto de medios impresos, digitales y audiovisuales.

El segundo festival: Lo que leemos condiciona nuestra vida. Javier Cercas

No es casualidad que Valladolid fuera elegida como sede para el segundo festival y se celebrasen actividades descentralizadas en el resto de provincias de la Comunidad de Castilla y León. En los resultado PISA en competencia lectora Castilla y León, obtiene 522 puntos, esta puntuación es superior a la de todas las comunidades autónomas. En el ámbito internacional es la 4.ª mejor puntuación por detrás de Singapur (535), Canadá (527) y Finlandia (526), y sin diferencias estadísticamente significativas con estos dos últimos.

El Festival que contó con el apoyo de la Junta de Castilla y León, a través de la Consejería de Cultura y Turismo y la Consejería de Educación, se celebró los días 22 y 23 de noviembre en el Auditorio Miguel Delibes. El número de asistentes estuvo cercano a los 2.000 y contó con una gran difusión en redes rociales. Se realizaron más de 2.000 publicaciones con más de 4 millones de impresiones y el *hashtag* #EstamosDeFestival fue *TT (trending topic)* en Twitter durante casi 7 horas.

En esta edición del Festival fueron muchos los aspectos que se apuntaron en torno a la literatura infantil y juvenil: el papel de la lectura en el currículo educativo, competencia lectora y éxito educativo, la "maldición" de las lecturas obligatorias, lectores digitales y los nativos digitales, plataformas de lectura social, estrategias de los medios de comunicación especializados para acercar los libros a niños y jóvenes, experiencias como la Villa del Libro de Ureña, Bibliobús Escolar, el club de lectura virtual de la Biblioteca Municipal de Dueñas o Ilustralaguna de la Biblioteca Municipal de Laguna de Duero, entre otras.

Los jóvenes y no tan jóvenes, disfrutaron con #estonoesunamesa, en el que Sebastián G. Mouret impartió en directo un taller sobre cómo crear una canal *Booktuber*. El movimiento *Booktuber*, iniciado en 2012, es una comunidad en YouTube, donde personas de diferentes edades, principalmente jóvenes de entre 15 y 25 años, suben videos dando opiniones o recomendando libros que les hayan gustado. Sin embargo, lleva asociado una serie de elementos y características estéticas. No hay nada al azar. Lo que parece un video espontáneo, sin mucha producción, lleva detrás un trabajo de montaje y edición. El escenario suele ser la habitación del *Booktuber*, o una estantería de fondo con libros, o el rincón de lectura favorito. Suele utilizar un lenguaje directo, espontáneo acorde al que utilizan sus fans. En cuanto a los formatos son diversos: ***la reseña***, donde el *Booktuber* hace la crítica de las grandes líneas argumentales de algún libro que le ha gustado; ***Wrap Up,*** que se trata de breves comentarios sobre todos los libros leídos en un período determinado, por ejemplo, en el último mes; y el ***Book Tag*** que es una especie de juego que realizan los *Booktuber*s entre ellos y consiste en relacionar un libro, serie o personaje que hayan leído, con una palabra, frase o situación de acuerdo a la temática; entre otros muchos formatos.

Por tanto podemos afirmar que ya es una realidad que además de la prescripción del librero, bibliotecario, la promoción del libro se está completando con las recomendaciones que se están produciendo en estos nuevos espacios digitales para que los lectores encuentren su próxima lectura.

En 2017 el Festival tiene dos nuevas sedes: Buenos Aires (Argentina) y Alcalá de Henares (España).

El tercer festival: La lectura como trampolín de vida y futuro para el joven lector. Arturo Pérez Reverte

Durante los días 25 y 26 de septiembre de 2017 tendrá lugar en Buenos Aires el Tercer Festival Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil. El lugar donde se celebrará es el CCK, espacio para artes plásticas, espectáculos musicales y exposiciones, que fue inaugurado el 21 de mayo de 2015 y está ubicado en el edificio que fuera anteriormente sede del Correo Central de Buenos Aires. Es considerado el más importante en tamaño de América Latina y el tercero a nivel mundial.

En este escenario se celebrará la fiesta de la lectura, con actividades, talleres, espectáculos y paneles. Se reflexionará sobre cómo estimular a las nuevas generaciones de niños y jóvenes a que no pierdan el hábito de la lectura; sobre lectura inclusiva; sobre las nuevas formas de leer y escribir (narrativas transmedias y crossmedias); experiencias de éxito, etc.

La conferencia inaugural del Festival será dictada por el escritor Arturo Pérez Reverte que actualmente se dedica exclusivamente a la literatura, tras veintiún años como periodista en prensa, radio y televisión. Es miembro de la Real Academia Española. Estamos convencidos de que con sus palabras inspirará a todos los asistentes.

El cuarto festival: En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos para darle sentido a la existencia. Miguel de Cervantes

La sede para la celebración de Cuarto Festival es Alcalá de Henares (Madrid), ciudad Patrimonio de la Humanidad y la que vio nacer a Miguel de Cervantes. Se celebrará los días 16 y 17 de noviembre de 2017 en tres escenarios históricos: Museo Arqueológico Regional, Corral de Comedias y la Universidad.

Alcalá de Henares cuenta con un gran recorrido en la promoción de la literatura infantil y juvenil, ejemplo de ello es el Premio Cervantes Chico que distingue a un escritor o escritora de lengua castellana cuya trayectoria creadora haya destacado en el campo de la literatura infantil y juvenil. Para su designación se tienen en cuenta, además de sus méritos literarios, criterios como la popularidad y la utilización de la obra del escritor como recurso educativo y didáctico.

Otra experiencia de éxito ha sido la publicación de El Tercer Quijote, un proyecto iniciado el año pasado con motivo de la celebración del IV Centenario de la muerte de Cervantes. Consistió en la elaboración de una novela con la referencia de El Quijote, a partir de un hilo argumental propuesto y elaborado por alumnos de 5.° y 6.° de primaria. Participaron 837 alumnos, 58 profesores y 10 escritores profesionales. Finalmente, la obra se publicó con 29 capítulos, todos ellos independientes y autoconclusivos, a la manera del propio Quijote cervantino que lo inspiró.

La lectura infantil y juvenil, un acto complejo y rico

El Festival Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil quiere contribuir a promocionar este sector de la creación literaria que cuenta con un gran valor y una importante proyección con tres vertientes muy claras, como se concluyó en *el Encuentro Internacional de formación de lectores en la primera infancia*, organizado por Santillana en Bogotá en 2012: social, la lectura se integra en el ámbito familiar, es un acto de amor: los padres enseñan a sus hijos a leer y les leen cuentos; educativo, gracias a la lectura el niño aprende y le permite aprender a lo largo de toda su vida; y, cultural, gracias a la lectura el niño accede a mundos desconocidos, a posibilidades de disfrute, de comunicación y de conocimiento.

Premio Vivalectura, cuando leer es ayudar

La Fundación Santillana Argentina reconoce anualmente proyectos de promoción de la lectura que tienen impacto educativo, cultural y social. Acciones que son claro ejemplo de cómo se puede ayudar a crecer y mejorar mediante la lectura.

Nilda Palacios
Magíster en Edición de la Universidad de Salamanca, licenciada en Ciencias de la Educación, coordinadora de Proyectos de la Fundación Santillana en Argentina.

Es habitual que comparemos la lectura con un viaje, o sostener que leer permite vivir muchas vidas, pero la lectura también es un medio para cambiar la vida de las personas. A partir de este concepto y con el objetivo de valorar las experiencias de promoción de la lectura en los distintos contextos de la sociedad nació el Premio Vivalectura. Esta iniciativa de la Fundación Santillana reconoce a personas o instituciones que llevan adelante proyectos en situaciones muy diferentes: escuelas, calles, plazas, clubes, hospitales, cárceles y por supuesto bibliotecas. Siempre con el objetivo de transmitir la pasión por la lectura y ayudar a las personas a crecer y mejorar individualmente y con los demás.

El Premio Vivalectura recibió la atención y la participación de centenares de instituciones sociales de toda la Argentina. Desde 2008 se presentaron más de 5.000 proyectos que narran experiencias en primera persona. Porque quienes presentaron sus trabajos lo hicieron no solo animados por concursar, sino también entusiasmados por compartir lo que hacen día a día y por hacer que sus acciones se puedan ver multiplicadas. Se han conocido esfuerzos de todas las provincias y muchas han llegado a ubicarse los primeros premios.

A través del tiempo, formar parte del jurado o de la organización del Premio se convirtió en una experiencia enriquecedora en sí misma, acompañada por reconocidos autores de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina como: Ricardo Mariño, Ema Wolf, Luis María Pescetti, Laura Devetach, Mempo Giardinelli, Elisa Boland, Eduardo Sacheri, Juan Sasturain, Liliana Bodoc y Ana María Shua.

La lectura permitió a muchas personas transformar el dolor en una acción enriquecedora, como el proyecto llevado a cabo por Carla Costamagna, una mamá que perdió a su hija pequeña y en su memoria creó un espacio de lectura para los niños que concurren a distintos hospitales. También ayudó a jóvenes detenidos en cárceles a encontrar una forma de expresión a través de la edición de la revista "Pensando en voz alta" escrita, ilustrada, diseñada y editada por ellos mismos. Otros casos se llevaron a cabo en escuelas y han tenido sus propias formas de alentar a los niños y jóvenes a descubrir el poder y el placer de leer, como en el Colegio Tomás Alva Edison de Mendoza que ha presentado sus proyectos durante varios años. Un caso especial es el de Silvana Corso, una directora de una escuela de Educación Media nominada al *Global Teacher Prize* que promovió la lectura entre los docentes de la institución como medio para lograr un ámbito más inclusivo.

Todas estas experiencias y muchas más se pueden encontrar en la página web del Premio Vivalectura y permiten conocer la dimensión personal y comunitaria que adquiere la lectura a través de acciones concretas, realizables y replicables.

José Saramago dirigió un mensaje a los primeros ganadores en el año 2008 y en él nos recordaba que "La lectura no solo es necesaria y útil, además es buena para la salud, la salud de la mente, la inteligencia, la capacidad crítica necesitan de la lectura. No solo hay que felicitar a quienes ganan los premios sino también a todos los que participaron y se esforzaron con el límite de sus capacidades. Si todos hiciéramos lo que podemos quizás el mundo sería mejor".

La misión del Premio Vivalectura, después de todos estos años sigue siendo lograr que a través de la lectura nos esforcemos por lograr un mundo mejor.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/premio-vivalectura-cuando-leer-es-ayudar

http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-20/referencias

Loqueleo Digital

Loqueleo digital es una herramienta integral que ayuda a potenciar las competencias lectoras de los estudiantes, los acerca a las dimensiones estética, semántica y sociocultural de la literatura y promueve la lectura literaria como una experiencia significativa.

- **Una solución para la evaluación de la lectura en el aula.**
- **Una estrategia divertida para acercar a los estudiantes a los libros y al placer de leer.**

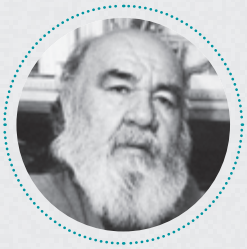
www.loqueleo.com/co

Porque leer es una forma de ser.

loqueleo

La Literatura para niñ@s | Luminoso paisaje de la libertad

Importancia trascendental de la literatura para niños, no solo para el desarrollo personal, sino para el avance social, político y humanístico de un conglomerado humano. Necesidad de distinguir entre escribir para niños y hacer literatura para niños.



Luis Darío Bernal Pinilla
Poeta, guionista y ensayista con posgrado en Ciencia Política, Economía y Relaciones Internacionales del Centro de Altos Estudios para el Desarrollo Universidad de París.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/la-literatura-para-ninos

Creo que el arte es la prolongación adulta del "juego" del niño. Y pienso que la Literatura para niños, es el vehículo que profundiza y universaliza la capacidad lúdica del pequeño, cuando lo convoca a la más alta fabulación. Allí donde todo sucede y es posible. Donde conviven y entrelazan lo real y lo fantástico, la verdad y el sueño, lo que es, y lo que queremos que sea. Es decir, la literatura para niños, es el "juego mayor" al cual puede acudir un ser humano, la actividad lúdica por excelencia.

Y a fe que el pequeño, que ingresan al mundo de la Literatura de una manera natural y libre, sin represión, pronto se convencerá de que "Las Islas del

Tesoro" o "Las Aventuras de Robinson" que pueden tejer en la imaginación, con la complicidad de Stevenson y Defoe, son más ricas y excitantes que el mejor largometraje o telefilme, ya que la imaginación es bastante más creativa. Y no está expuesta a la censura. Ni adolece de falta de espacio, de medios, ni de recortes presupuestarios.

Desde el sencillo poema de iniciación, tipo Nonsense o Limerick, hasta la compleja novela de aventuras, pasando por el olvidado pero amplio espectro de géneros de la literatura para niños, todos son diversos lentes para ver las utopías que necesita el pequeño, para habitar en forma más agradable su presente y enriquecer la construcción de su futuro.

Esto es particularmente válido en nuestra América Mestiza. Como todo producto artístico, la literatura para niños debe proyectar al ser humano y al entorno en el cual surge. Por ello, en América Latina debe servir, además, como vehículo para rescatar nuestra identidad y valores: frente a la invasión de esquemas y conductas que nos cercan y menosprecian.

Por ello, tal literatura debe alimentarse, entre otros elementos, de lo popular, de lo propio, de lo histórico, sin desechar lo clásico, lo universal, lo actual, en su más amplia acepción. Nuestras niñas y niños, deben identificar a través de ella, su particular realidad y ponerse en guardia contra las variadas y forzadas políticas de aculturación. Edu-

cando, cada día, mediante la lectura, la buena lectura, su criterio, hacia la paz y el respeto por otros pueblos y culturas, entenderán que el mundo que les tocó vivir, es uno y diverso, convirtiéndose en ciudadanos de un futuro mejor.

Es por eso que resulta absurdo, pero en nuestro medio aún se mira la literatura para niños con cierta displicencia o en el mejor de los casos, como lo anotara Fernando Alonso a propósito de España, "con ese guiño de complicidad y paternalismo que algunos adultos suelen utilizar cuando hablan con los niños".

Cómo acallar el caso de una prestigiosa facultad de letras latinoamericana, que hace apenas unos años impidió a una estudiante suya obtener el grado en la modalidad, con una seria y documentada tesis sobre literatura para niños, al no admitir la existencia ni la singularidad del género, y lo que es más grave, su necesidad estética, lúdica y cultural.

Habría que contarles a aquellos dómines de un intelectualismo chato, que he visto en mi trabajo de promoción de lectura en América Latina, a múltiples adultos de todas las zonas de la sensorialidad, gozar con Alicia, con Pinocho, con Momo, con el Patito Feo, con la Ratoncita Presumida del venezolano Aquiles Nazoa, con los poemas o cuentos de Oscar Alfaro o con Mallko, el magnífico cóndor de Suárez Paredes.

Pero jamás he visto un bebé, un niño de seis años, ni siquiera un pequeño lector de diez, que se emocione con las maravillas estético-literarias de "El péndulo de Foucault", del "Trópico de Cáncer", de la poética de Whitman, de la cuentística de Cortázar o de "Las Memorias de Adriano", la novela de ese monstruo de las letras europeas de siglo, XX, la belga Margarite Yourcenar.

Si bien es verdad que el mayor requisito de la literatura para niños es que sea precisamente eso, literatura y de la más alta calidad, como que ella es determinante en la formación estética y cultural del pequeño; es igualmente cierto, que ella tiene una especificidad incuestionable, dadas las características biológicas, psicológicas y afectivas de sus primeros destinatarios, los niños.

Primero, enfatizo, porque la buena literatura para niños, no la sosa, no la que piensa que el niño es débil mental, no la escrita con intención didactista o instructivista, moralizadora, patriotera, religiosa, ideologista, nostalgiosa. No la escrita en imperfecto de subjuntivo, debe, enfatizo, gustar al adulto.

Deseo anotar, en la recta final de estas líneas, algunos elementos mínimos que, según mi criterio, de no existir en un libro de ficción para niños, lo convierten en un texto vacuo, insubstancial, y en ciertos casos, dañino.

Ética y literatura para niños

Yo puedo, si se me da la gana, para usar aquel expresivo y famoso verso del colombiano Jorge Zalamea, escribir un cuento, una novela, un ensayo, incluso un poema para adultos, que haga la exaltación, o por qué no, la apología del racismo, del crimen, de la tortura. De hecho, la literatura universal está llena de ejemplos. Muchos impecablemente escritos. Algunos estéticamente magníficos. Recordemos la Fábula del Negro de Esopo; a Sangre Fría de Capote; la obra del Marqués de Sade, para citar ejemplos a la carrera.

El adulto que lea estas obras tiene, o se supone que tiene, los elementos conceptuales, los referentes culturales, la capacidad crítica, la sensatez suficiente (no me gusta la palabra madurez, porque todo lo que madura se pudre) para estar o no de acuerdo, para compartir o rechazar, para analizar, para gozar o sufrir en últimas, la propuesta ficcional que le hace el autor. Es más, un lector corriente, a pesar de no guardar en la vida real ningún afecto por determinada conducta, situación o tipo humano, cuando estos se presentan bajo la lente de una brillante realización estética, no solo los soporta sino que los goza. Que levante la mano el lector adulto que, sin ser sádico, no ha sentido verdadero placer leyendo "El barril del amontillado", o aquel pacifista a ultranza, que no ha gozado lo propio con las escenas bélicas de "Guerra y paz" o de "La guerra del fin del mundo".

Pero, no puedo hacer lo mismo, no tengo igual derecho, si pretendo llegar a un niño con un texto literario. Aquí surge una responsabilidad. Un compromiso ético (que no moral) que nace de la dificultad que tiene el pequeño lector (por el momento psicológico, biológico y cultural) de enfrentarse *tete á tete* con el escritor, en torno a una oferta anecdótica o conceptual que este le haga y que atente contra los cada vez más exiguos principios humanísticos.

Es por eso que la literatura para niños es la literatura más delicada que un escritor pueda asumir, por la responsabilidad que implica el tener acceso al pensamiento desprevenido y pulcro del niño y a su sensibilidad en formación y desarrollo.

No perdamos de vista que para el niño, el texto impreso tiene la connotación de lo verdadero. De ahí que se convierta, además, en su mejor pasaporte a la fantasía.

Estética y literatura para niños

La literatura es ante todo un hecho cultural. Un producto estético. Es decir, artístico. O lo que es lo mismo, un objeto que debe proponerse la creación de cosmos nuevos -de gamas, de cadencias diversas, de gustos y apreciaciones críticas, de operaciones intelectuales- enriquecidos siempre con todos los recursos de la imaginación y de la forma.

De ahí que comunicarse con el niño, llegar al novel lector, conseguir que el libro no solo le abra la puerta a un universo nuevo de posibilidades lúdicas, sino que lo sensibilice ante el ritmo, la armonía, la significación de las estructuras lingüísticas exige, por parte del escritor, unos requerimientos bien afinados del ejercicio literario, un compromiso mayor con la forma, un fajarse a fondo con la anécdota, con las imágenes, con el lenguaje, es decir, con la creación estética. **"No hay que olvidar, repito, que un pequeño lector, no es lo mismo que un lector de pequeñeces".**

Y es este punto, el del lenguaje literario y su tratamiento, la parte gris del Danubio Azul de la literatura para niños. Veamos por qué. "Cada situación enunciativa, -afirma Sánchez Coral- como la que se plantea, por ejemplo, en el discurso religioso, en el publicitario, en el jurídico, en el político, si ha de ser eficaz en sus enunciados, requiere unos materiales lingüísticos específicos, diferenciados, pertinentes a la intencionalidad del acto lingüístico y acordes con los efectos pragmáticos que dicha intencionalidad pretende".

Es evidente, que ni el cura desde el púlpito, ni el publicista ante un auditorio de ejecutivo de ventas, ni un fiscal de un tribunal en una causa judicial, ni un líder de un partido político en una plaza pública; usan el mismo lenguaje para pronunciar el discurso que los define como tales actantes públicos y para pedir un café con leche en un restaurante.

"¿Por qué no exigir, entonces, -puntualiza el lingüista español- para la comunicación literaria para niños, la discriminación cualitativa del uso de la palabra, puesto que la literatura es una actividad lingüística bien delimitada y con un universo enunciativo propio?". Un mismo acto de habla no puede servir -simultáneamente- para escribir un poema y para desarrollar un aguerrido *match* de boxeo verbal con nuestra pareja; para un ágil relato literario y para preguntar por el precio de

unos interiores; para sumergirse en una aventura novelística y para impartir una orden de desalojo en un edificio en llamas.

"¿Cómo explicarse el que muchos de los autores que publican libros para niños, pretendiendo escribir literatura, utilicen sin discriminación el lenguaje, sin diferenciar entre la "expresión poética" palabra intensificada, y la "expresión cotidiana" palabra neutralizada", ignorando además, que el tren de la literatura para niños, es en nuestro medio, la mayoría de las veces, el único que lleva en sus vagones, las primeras letras del abecedario estético del niño.

Es por eso que hoy, más que nunca, cuando el comercio editorial genera una profusión de títulos casi ilimitada, se hace necesario alguna clarificación, algún criterio evaluador, algún deslinde crítico entre los textos que, sin ser literarios, se sirven interesadamente de la "imagen de marca" de la "literatura para niños", para competir en el mercado y ganarse a los padres de los posibles lectores.

Que no engañen. No todo lo que diga, proponga, quiera ser literatura para niños o nomine con títulos llamativos y publicitarios que atraen la atención de los infantes o de sus progenitores, es en realidad literatura para pequeños lectores.

"Desde luego -aclara Sánchez Coral- no siempre será fácil delimitar con nitidez las fronteras, pero algunas publicaciones para niños no dejan el más mínimo lugar a la duda: se venden y se compran por el creciente prestigio cultural de la literatura, y en el interior de su discurso el lenguaje literario brilla por su ausencia. El fraude, en este caso, resulta incalificable, puesto que al carecer de las virtudes de la competencia estética, contribuyen decididamente a inmovilizar -cuando no a pervertir- la creatividad de sus primeros destinatarios, los niños y niñas".

Este fraude sucede, además, porque nuestra sociedad finisecular, utilitarista y funcional, ha impregnado del más grosero materialismo todas las expresiones del ser humano, incluyendo la artística. De ahí que al auge reciente de la literatura para niños, aprovechado por la vocación de Rey Midas que tiene el capitalismo para convertir todo lo que toca en objeto de consumo rentable, se una la avalancha de seminarios, congresos, simposios, encuentros; y la profusión de jugosísimos premios literarios, engendrando una cofradía internacional, una especie de *jet set* de los santos (santas, con mayor frecuencia) de los últimos días de la literatura para niños, con una impronta de gratuita vanidad a la caza de un prestigio y una fama *light*, casi siempre acompañada de una codicia y ambición de banquero, pero sin el sentido, en ambos casos, de la responsabilidad social, política, cultural y estética propia de este género literario.

Literatura para niños y la esperanza

Ordinariamente se piensa que la literatura para niños debe proteger al niño de la verdad cuando esta es dura. Debe evitar la sátira, la ironía, quedándose en un humor ñoño, bobalicón, simple, como beso de boba, que no propicia ni el estremecimiento ni la risa. Nada más falso. Ni más insulso para preservarlo de la cruda realidad que lo rodea. Parecido, por demás, a aquella tonta medida institucional que pretende alejar a los niños de la violencia, prohibiendo la venta de inofensivas armas y juguetes de guerra, cuando en las calles de nuestras ciudades y en los senderos de nuestros campos, han visto y siguen viendo armas que no son de fantasía, que sí matan de verdad. U observan operativos bélicos, tan desproporcionados y agresivos que estremecen, ellos sí y a fondo, el alma infantil.

Muchas madres compasivas -dice Agnia Bartócreen resguardar la infancia del niño cuando lo protegen de cualquier emoción, y lo que logran realmente es empobrecer su alma. Me pregunto, si los escritores deben esforzarse por preservar a los niños de cualquier sentimiento demasiado vivo. No. Absolutamente no. Amparar la infancia no quiere decir ahogar la posibilidad de experimentar emociones profundas que enriquezcan el espíritu. Si bien el escritor debe tener tacto y mesura, la verdad es tan necesaria a los niños como a los adultos. En consecuencia, la literatura para niños, debe preparar al pequeño lector, no solamente para regocijarse con la vida, sino también para luchar por esa alegría.

Por lo tanto, no solo es sano sino necesario que la literatura para niños ahonde, debe hacerlo, en la realidad real (permítaseme el énfasis) del mundo en el cual vivimos, que no escatime los grandes conflictos de la sociedad, del hombre y del pensamiento contemporáneos, que no esconda la parte fea de la vida. Pero, y aquí está la gran diferencia con la literatura a secas, no puede dejarse cercar por esa realidad, porque estará cercenando muchas vidas, aprisionando muchos futuros.

Digámoslo con las frases de Ana María Machado: "El oficio de escribir para niños, es el oficio de construir mundos y submundos con las palabras. Igualito que escribir para adultos. Solamente que para niños tiene que haber algo más, un supermundo, el de la esperanza. Si uno no la tiene, o agregaría yo, si no puede expresarla literariamente, que se limite a escribir para adultos. Será más pobre, pero más verdadero".

De donde se puede concluir, dice Pulecio, que el escritor que conduce al niño con su literatura, si no posee suficiente sensibilidad y habilidad, no es que sea un escritor fracasado, esto sería lo de menos, es un escritor nefasto para la mentalidad infantil.

Un niño sin lectura es un pájaro con las alas recortadas

A medida que trabajo más a fondo con niños, más me convenzo que en cada uno de ellos hay un poeta en potencia. Cómo olvidar a ese pequeño que al ver a un grupo de estrellas de mar puestas a secar sobre una playa del Caribe, miró al cielo, luego a su padre y le gritó con emoción: ¡Papi, se cayeron! O aquel otro, muy tierno, quien al ver a sus hermanos lanzarse a una piscina le dice a su madre: Mami, yo también quiero montar en el agua.

Pero, así mismo, cada día me inquieta más, que esas manifestaciones poéticas, que esas posibilidades de asombro lúdico, no solo se atrofien, sino que se borren irremediablemente con el paso de los años. O mejor, con la inmersión en un mundo que, al igual que esas aplanadoras que nos atemorizaban cuando niños, arrasa en el menor toda afección a lo bello. Todo su imaginario. Su ternura. Su vocación de ventisca. De océano. De picacho.

La nuestra es una sociedad empobrecida -afirma Alonso- en el plano léxico, envilecida en el plano estético y utilitarista en el plano funcional. Una sociedad domesticadora, además, que en vez de despertar, adormece; que en lugar de diversificar, uniforma. Solo así puede manipular al niño, luego al joven y finalmente al adulto hacia el aburrimiento o la barbarie, la indiferencia o la insensibilidad, para que lo mismo nos importe jugar a las canicas que "matar a un ruiseñor". O a un hombre. Total, las personas de pensamiento libre y creativo, no son buenos súbditos, ni dóciles en la producción ni en el consumo.

A pesar de lo anterior, o precisamente por ello, apostarle a la utopía. ¡Cómo la necesita la hora presente de la América Latina! Creo que un niño sin lectura, es un pájaro con las alas recortadas. Y pienso que no puede volar a construir un mundo mejor, si no se nutre de universalidad, de tolerancia, de imaginación, de humanismo, en fin, de todos los colores de la libertad.

Es por eso que quiero hacer mías, para terminar, las bellas palabras de Gianni Rodari, Premio Hans Christian Andersen de literatura para niños, el Nobel de la modalidad, quien recorrió Italia, inventando y narrando historias y cuentos para niños, y quien emulando a Aristóteles escribió el inicio de su Fantástica: "Yo espero que nuestra labor pueda ser útil a quienes crean en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quienes tengan confianza en el mundo infantil, a quienes conozcan el valor liberador que puede tener la palabra. El uso total de la palabra para todos, me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie, absolutamente nadie, sea esclavo".

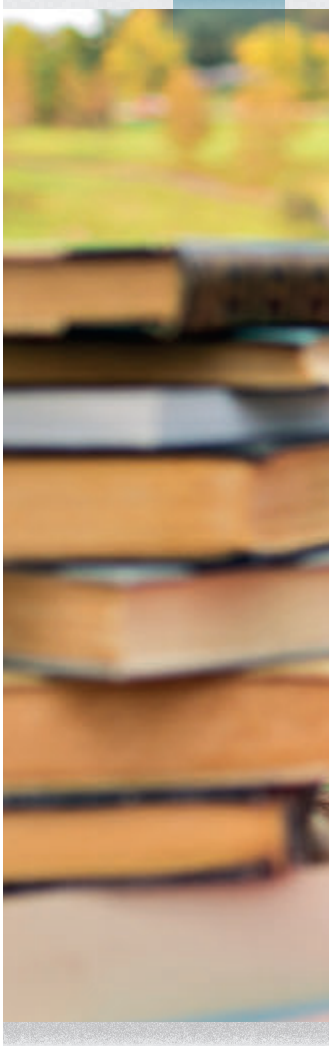
El **alma adolescente** de los libros

Alejandra Jaramillo Morales
Escritora y profesora de la Universidad Nacional de Colombia.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/el-alma-adolescente-de-los-libros

Los libros, quizá mejor decir los buenos libros, tienen alma adolescente. Quisiera convencerlos de la afirmación anterior, no solo porque me permite hacer una disquisición, qué haré en este texto, sobre lo que creo que es el sentido de la literatura, sino también porque quiero proponerles que la adolescencia es un estado creativo y es en ese momento de la vida donde el alma humana entra en vibración con la creatividad. Partamos de la idea de que hay un momento en la vida en que los seres humanos entramos en lo que me gusta llamar la primera gran soledad. Y digo la primera porque ese estado se repetirá muchas veces en la vida. Descubrimos que cierto universo grandilocuente de la infancia se va disminuyendo a las proporciones más humanas; los seres que antes considerábamos casi divinos adquieren su verdadera condición humana, falible, contingente y darse cuenta de ello nos impone el descubrimiento más abrumador. Nosotros mismos somos seres falibles, contingentes y debemos descubrir si hay o no un sentido de estar en este planeta. Sumado a todo esto entendemos que nuestro propio lugar en el mundo se desvanece. Sentimos que la cabeza se llena de dudas, el cuerpo de deseos insospechados, el alma de emociones que nos abruman y debemos hacernos muchas preguntas que antes ni existían para establecer quiénes somos, qué camino queremos hacer, cuál es nuestro sentido. En esa primera soledad nos acompaña también una emoción extraña de



atemporalidad, porque a la vez que descubrimos el tiempo y nuestra finitud en su curso, nos sentimos absolutos. Ese absoluto del que hablaba el escritor Ernesto Sábato que solo se vive en la juventud, porque la implacable marcha del tiempo nos va haciendo cada vez con más contundencia seres sin un gran futuro. Pero en la juventud, en esa primera gran soledad de la adolescencia somos a la vez segundo y eternidad, partícula y universo. Y claro, todas las dudas, las búsquedas de ese momento en que quedamos encerrados en nuestro ser, con esa única herramienta para solucionar nuestros problemas de identidad y soledad que es nuestra propia conciencia, son resueltas en ese vaivén fantástico de sabernos a la vez contingencia y absoluto.

Se estarán preguntando ya cómo construir un andamiaje conceptual basado en esta definición que hago de la adolescencia si estoy a cada paso presentando contradicciones. Y es que solo ahí creo que pueden habitar la adolescencia y la literatura. Porque las preguntas que se hace el ser adolescente, el ser que quiere entender el mundo desde la duda, son las mismas que la literatura se hace. Porque la literatura es un territorio de la soledad, del encierro del mundo en una narración que busca crear dudas, preguntas, nuevas visiones. Porque la literatura también busca responder la pregunta por el sentido de la vida y por suerte su tarea ha sido siempre mostrarnos los intentos, las luchas y no las respuestas definitivas. De la misma manera que la adolescencia, que hemos vivido cada uno de nosotros es única e irrepetible, así mismo la literatura se hace preguntas que todos hemos hecho, pero que tienen múltiples respuestas, múltiples maneras de ser vividas y narradas. La imagen de esta diversidad podemos verla en los escritos de Jorge Luis Borges cuando nos dijo que el sentido de la vida de los seres humanos depende de unas pocas metáforas repetidas y organizadas de formas infinitas en cada ser, un gran caleidoscopio que se mueve creando figuras innumerables que somos cada uno de nosotros.

Entonces mi afirmación inicial: "los libros tienen alma adolescente" me debe llevar por tres caminos diferentes. El primer camino sería la pregunta por si existe o no la literatura para adolescentes y por qué debe o no existir. El segundo camino es qué hace a un texto literario adolescente y el tercer camino, que es el más importante, cómo la adolescencia le aporta a la lectura y a la escritura, como los adolescentes son seres plenamente permeables a la literatura y merecen ser pensados como sujetos a quienes habla la escritura.

El primer camino: ¿Existe la literatura para adolescentes?

Yo soy partidaria de que sí puede y debe haber una literatura para adolescentes, así como debe haber una literatura para niños y niñas y otra que habla a los adultos. Ya en el siglo pasado decía Aidan Chambers, un editor y escritor de literatura adolescente "nunca he experimentado dificultad alguna ante la idea de una literatura para adolescentes. Por el contrario, en toda mi vida profesional, primero como maestro, luego como editor y autor, dicha literatura no solo me ha parecido necesaria

sino posible, y no solo posible, sino que ahí está" (127). Y ahí está porque las personas que escriben han abordado el tema de la adolescencia desde hace mucho tiempo, el crecimiento de los seres humanos, el cambio del ser que se da en ese paso de la infancia a la juventud. Creo que un escritor o escritora tiene un alma y unas compresiones del mundo constituidas a través de su ser niño o niña, adolescente, joven, adulto, y si llega hasta allá, anciano. Esta es una suerte de maleta de visiones del mundo que uno a lo largo de la vida va acumulando. También acumulamos visiones por ser hombres o mujeres, o por haber crecido en cierto paisaje o en cierta cultura. Un escritor o una escritora es un ser diverso con múltiples maneras de ver el mundo y esa riqueza le da la posibilidad de escribir desde lo que es, lo que sueña, lo que imagina, lo que reinventa. No quiero ser esencialista con mi argumento, pero es real, cuando me siento a escribir una novela hay en mí una niña que me observa y me juzga, una adolescente que me hace preguntas y una adulta que se sabe parte de todas esas mujeres. Insisto, también hay en mí seres muy diversos desde los que la literatura que escribo es posible, porque no solo de mí quiero ni puedo escribir.

La niña, la adolescente y la adulta, que todavía no es anciana, esperan de mí literaturas diferentes, esperan que las tenga en cuenta y piense sobre cada una de ellas, que mire con sus ojos el mismo mundo de todos los días, y que sepa rehacer las preguntas diarias teniendo en cuenta lo que cada una de ellas es y necesita para seguir viviendo. Ahora bien, cuando era solo niña, siendo ya un sujeto completo y en estado de absoluto aprendizaje y vitalidad como es un ser humano en toda su existencia, veía el mundo desde ahí, desde ser niña. Cuando pasé por la primera gran soledad, aprendí nuevas cosas de mí misma y del mundo y entonces tuve dos miradas que se acumularon, ya mi niña y mi adolescente podían conversar y entender el mundo de formas diferentes o continuas. Después vinieron las otras soledades, las otras preguntas y respuestas y seguí haciéndome mujer, también madre, también escritora, maestra y así acumulé en mi maleta de vida, muchos seres que pueden en mi escritura contar el mundo.

Cuando escribo para niños y niñas saco de mi maleta a la niña y a todas las demás mujeres que soy y las dejo vivir un rato más de infancia y desde ahí construyo las historias que cuento. Si escribo para adolescentes es porque mi adolescente se ha despertado y quiere contar y luego si escribo para grandes es porque la adulta encuentra temas e historias por contar y conversa con las otras y escribe. Entonces, cuando ya uno es adulto, sabe que todas esas voces existen, son verdaderas, y definitivamente uno como escritor o escritora puede conversar con esas voces. Esta evidencia hace que la discusión sobre si se debe o no hacer literatura para niños y niñas o para adolescentes que se diferencie de "la literatura" me parezca inoficiosa y por momentos aburrida. Sí, claro que hay literatura para niños y niñas y para adolescentes porque encontramos que hay voces que solo están allá, compresiones del mundo que conversan con los niños y las niñas, porque claro que los adolescentes van a en-

> ...admiraba especialmente a Huckleberry Finn, de Twain, y había leído una gran cantidad de material que ahora no puedo recordar como lecturas individuales, sino solo como una especia de sedimento emocional: relatos sobre la vida en el mar (estaba desesperado por seguir los pasos mercantiles de mi bisabuelo), la vida en Africa... No creo que ninguno de estos sean libros para adolescentes, desde luego. Pero me gustaron porque hablaban de mí, o eso creía. Y tomo nota de los placeres adicionales que obtenía de la profunda atención que le imponía a los libros que en ese entonces se conectaban directamente con mi estado y circunstancias (130).

contrar respuestas a su primera soledad en textos que hablen desde esa subjetividad, y los adultos desde la de los adultos. Y es obvio que un adulto que tiene adentro todas los momentos humanos podrá crear literatura tanto para niños y niñas, adolescentes o adultos que hable de todas esas épocas. Puede haber libros que no leeríamos a un niño o una niña por su dureza o porque lo aburrirían, que hable sobre ellos. Creo que lo importante radica en aceptar que en esas etapas de la vida hay una subjetividad que espera encontrar un diálogo con la literatura y no todos los libros podrán servir para cada momento. Y por eso se escriben libros pensando en cada una de esas subjetividades. Los libros que escribimos para niños y niñas pueden hablar de todos los temas y las edades, además no tienen que ser moralistas, ni educar, si son literatura simplemente crearán un diálogo con el mundo desde la visión de los niños y para los niños y las niñas. Entonces yo estoy convencida de que sí hay libros para adolescentes y que debe haber cada vez más libros para adolescentes, con esto propongo que debe haber muchos libros que cuenten la vida desde esa subjetividad y para esa subjetividad que surge en los seres humanos cuando dejamos de ser niños y empezamos el camino a la adultez. Chambers dice que de adolescente, como nos pasó a muchos de nosotros en ese momento, encontraba un placer grande en leer libros que hablaban de seres que estaban en su misma situación, libros que hayan o no sido escritos para adolescentes, pero que conversan con esa subjetividad y nos dan tablas de salvación, comprensiones que nos ayudan a atravesar por la primera gran soledad:

El segundo camino: ¿Qué hace a un libro adolescente?

Libros que hablen de adolescentes hay muchos, ya lo hemos dicho, y que hablen desde la subjetividad de la adolescencia también. Existen y son importantes los muchos libros que le sirvan a un adolescente para comprender su soledad y sus preguntas, no como libros de autoayuda que dan consejos y visiones parcializadas y maniqueas del mundo sino universos literarios donde la vida se expresa en sus contradicciones y nombran el estado en que vive ese ser. Ahora lo que quiero es proponerles una suerte de teoría literaria que une a la creación con la adolescencia. Siguiendo con mi argumento de que cada escritor o escritora lleva su maleta de épocas vitales, creo que cuando nos disponemos a contar una historia el ser que primero sale a escena para provocar las dudas, las preguntas esenciales que le hacemos a la historia que vamos a narrar es nuestro adolescente. Escribir requiere de un estado de aislamiento, de un descreimiento del mundo y de una actitud de descubrir en lo que se narra algo siempre nuevo que la subjetividad adolescente produce.

La creación, en su estado más puro, sucede a través de instantes de verdad: observamos el mundo y los seres que en él habitan, incluidos nosotros mismos, y llegamos a un momento en que descubrimos la pregunta que debemos hacer. Vislumbramos algo de nuestra época, del pensamiento, de las emociones, de la vida de las personas, vemos esa pregunta y escribimos, no para responder la

pregunta, sino para ver en ella las contradicciones, ver lo que se esconde en el universo que nos rodea y que la creación es capaz de mostrar. Sin el adolescente que fuimos sería difícil emprender esta tarea: sin volver a sentirnos solos y perdidos en el mundo un libro no lograría crecer con la fuerza necesaria. Sin la ambivalencia entre ser segundo y eternidad o partícula y universo, un libro no existe. Yo escribo con mi niña y mis mujeres adultas, pero mi adolescente no pude faltar, ella es el motor de la duda, es el motor del deseo y del miedo que me permiten crear.

He escrito varios textos sobre adolescentes y para adolescentes y es una experiencia magnífica. La verdad es que se volvió más sorprendente cuando fui capaz de hacerlo a conciencia, es decir, cuando dije voy a escribir un libro para adolescentes y sucedió. Quería contar la historia de Martina, una chica de once años que vive un extrañamiento con su vida cuando su madre la envía a pasar vacaciones a Nueva York con el padre con quien no había estado por cinco años. Imagínense qué semilla de historia tan fructífera, cuántas soledades tenía que acumular mi Martina. Y ahí llegó el momento de saber qué era eso de escribir un libro para adolescentes. Me senté frente al computador y no pasaba nada, no sabía cómo contar. Mi adulta que escribe se fue quedando callada hasta que la adolescente tomó la pluma, mejor dicho usó mis manos y empezamos a escribir. No paré de llorar mientras escribía ese libro, pues, aunque no es la historia de mi vida sí es la historia de la primera soledad de una niña que puedo ser yo. Mi adolescente me mostró una forma de ver la vida que yo ya no tenía tan presente y aprendí de ella muchas cosas. Y le agradezco porque ahora que tengo un hijo y una hija en la adolescencia, la escritura de esa novela me dejó palpar mis propios miedos y soledades de la adolescencia y ahora me siento más capaz de acompañar a Matías y Libertad, mis hijos, en ese camino.

Y en ese momento entendí también que esa adolescente que se apoderó de mis manos y mi mente para escribir esa novela había estado siempre en todo lo que yo escribía. Porque sin esa chica yo no soy nadie, ella es las preguntas, ella es la que se burla de mi cada que me pongo sentimental o solemne, la que me cuestiona cuando doy sentencias o creo que he encontrado verdades equivocadas. Ella es la que le da a mi escritura la volatilidad y la sorpresa y la que estalla lo que hago para que nunca me vuelva un ser que cree que ya es una adulta imperturbable. No, ella me dice que la vida, y la escritura sucede en lo que cambia, en lo que crece y que nunca piense que llegué a ningún lugar: siempre estamos viajando querida Alejandra, me dice mi chica y yo sigo escribiendo convencida de que ella es la que manda.

El tercer camino: Los adolescentes merecen una literatura que hable desde y para ellos.

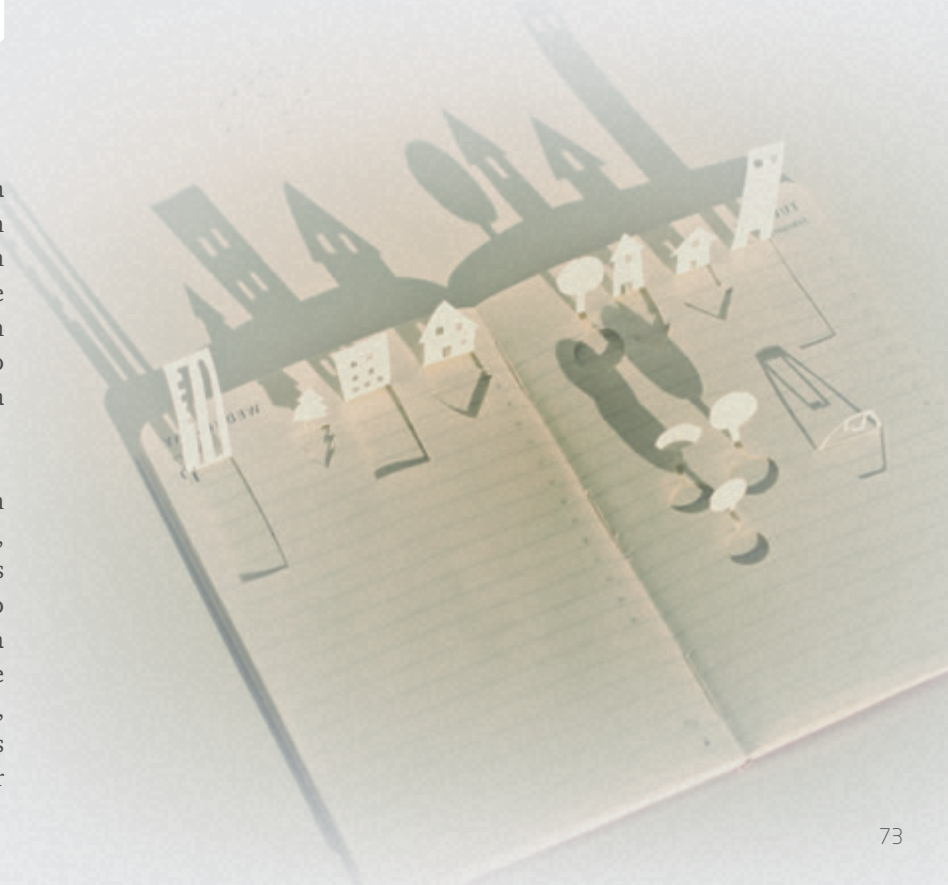
No es fácil para un adulto tratar de regresar a su adolescencia. Escribir desde esa subjetividad, y lo digo por experiencia propia es difícil. Igual que es doloroso y a veces inalcanzable escribir desde la subjetivad de la infancia. Por momentos me parece que a los que escribimos nos gusta más, ¿o nos tranquiliza más?, escribir sobre nuestro presente o sobre tiempos históricos lejanos o mundo fantásticos y no regresar a nuestra infancia y adolescencia. Porque el camino de regreso a la infancia puede ser devastador. No porque la infancia haya sido siempre triste o dolorosa, no, más bien porque

allá guardamos claves de lo que somos que por momentos preferimos olvidar. Yo creo que quien escribe literatura y hace ese viaje de regreso gana en creatividad. Aunque ese viaje no es nunca un regreso porque el verdadero viaje al pasado de nuestras épocas vitales sucede cuando descubrimos que la niña y la adolescente y la joven y las muchas mujeres coexisten, que ese retorno es como prender una radio e ir subiendo el volumen hasta diferenciar en una sinfonía cada uno de los instrumentos. Sí, en ese viaje descubrimos que somos todas ellas y que así somos capaces de conversar literariamente con cada una de esas subjetividades y entonces, como por arte de magia, uno empieza a escribir libros a todas ellas.

Y como a mí, esa primera soledad me resulta tan intrigante y poderosa para aprender de la vida, creo que los adolescentes merecen que escribamos para ellos y desde ellos, que nos tomemos el tiempo de hacer más y más preguntas a la vida desde esa subjetividad. Estoy convencida de que allá en ese cuarto en que nuestros chicos y chicas se encierran, entre dudas y miedos, como nos hemos encerrados nosotros mismos, hay una fuente de historias por contar. Un sinnúmero de seres que han descubierto el sentido, por más agónico que sea, de la vida. Con ellos y ellas y para ellos y ellas debemos seguir escribiendo. Chambers cuenta que como editor recibía miles de cartas de adolescentes que leían la colección *Topliners* que él dirigía, y que lo que unía a esas cartas era una necesidad de los lectores y lectoras de que los llevaran más lejos. "La idea de que las personas quieren más de lo mismo todo el tiempo en realidad no es cierta, creo. Al menos, no en este contexto. Lo que están pidiendo, he aprendido, no es solo una repetición del mismo placer sino una profundización y expansión del mismo" (133).

Esa es pues nuestra tarea como escritores, aumentar y profundizar en las preguntas de nuestros adolescentes, sus coordenadas vitales, las condiciones materiales y sociales de nuestra cultura y crear historias que se conecten con la subjetividad de las chicas y chicos de nuestra época y los lleve, como seguro esperan, a formularse cada vez más preguntas sobre la vida y el mundo en que habitan. Creo que lo más importante que quiero que quede de mi argumentación en este texto es que estoy convencida de que debemos ver a los adolescentes como seres en plena vitalidad y creatividad que pueden ser lectores voraces de la literatura. Verlos también como destinatarios de nuestra escritura porque son seres que le aportan críticamente a nuestra cultura.

http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-20/referencias



La **literatura infantil** y los medios de comunicación

Albeiro Echavarría

Periodista colombiano y escritor de literatura infantil y juvenil. Algunos de sus libros más importantes aparecen en los Recomendados de IBBY Colombia e IBBY México.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/la-literatura-infantil-y-los-medios-de-comunicacion

La radio y el cine eran hasta hace poco los aliados naturales de la literatura infantil y juvenil. Pero desde la llegada de Internet, todos los actores del mundo del libro se han reacomodado, generando nuevos retos y oportunidades. Los escritores tienen que adaptarse a esta nueva realidad.

Hace unos años una voz misteriosa congregaba a los chiquillos a eso de las siete de la noche en Yarumal, al norte de Colombia. Era don Donato Ríos. Tenía don Donato una emisora en la que emitía desde anuncios de pomadas para sacar el diablo del pecho, hasta consejos para la siembra en luna creciente. Eso no era del interés de los niños, entre los que me encontraba. Lo que hacía que ninguno faltara a la cita, aunque fuera con un radio prestado, era que don Donato desempolvaba, quien sabe de qué corroído anaquel, una colección de mil cuentos clásicos. Eso decía él, pero no debían ser más de una docena. Escogía uno para cada día y al cabo de doce días volvía a repetirlos.

Mis primos y yo creíamos que él hacía todas las voces y creaba los efectos especiales, pero después, al descubrir que esas historias salían de discos de acetato, nos deslumbramos aún más. Todavía recuerdo el sonido de las hojas secas de los árboles mientras Caperucita camina por el bosque ino-

cente de lo que le espera en la casa de la abuela, el chirrido prolongado de la puerta —como una agonía interminable— cuando el lobo ha asumido su papel de abuela, y hasta resuenan en mis oídos los ruidos provocados en el estómago indigesto del lobo. Las narraciones de los cuentos estaban acompañabas con música escogida cuidadosamente para cada escena dramática. Cada pista era como una prolongación del texto más allá de su propia investidura. Ahí radicaba el milagro: en el acompañamiento de la narración. La música creaba su propia historia paralela, enriqueciéndola con nuevos matices, dándole nuevas posibilidades y logrando lo que todo narrador sueña: un lector absorbido, enajenado por un mundo nuevo.

Desde entonces he creído que la radio es el mejor aliado de la literatura, el más honesto. No cercena la imaginación. La radio tiene que ser descriptiva para superar sus propias limitaciones, y es oral: todos los sentidos del oyente tienen que estar dispuestos para crear la imagen; para darle color y movimiento a lo que las palabras describen. Pero la radio, en estos tiempos, es obsoleta para un niño porque poco o nada le ofrece. Para un joven, en cambio, la radio es música e irreverencia; en algunos casos desahogo. Los programas juveniles recuperan al oyente con un lenguaje contemporáneo y urbano. Y por supuesto, la radio atrapa porque transmite música, de la cual los jóvenes son los principales consumidores. Pero la radio carece de historias atrayentes para la infancia. Y por eso a un niño un radio es lo mismo que una vitrola: un objeto del pasado. Y es una lástima porque la radio, de todos los medios de comunicación, es el que más sirve a la literatura infantil.

Cuando me volví adolescente, empecé a buscar en onda corta un remplazo para don Donato y me encontré con temáticas diferentes en emisoras de Holanda y otros países europeos. Eran programas dirigidos a los adultos pero eso no me importaba. Esas emisoras lejanas tenían espacio para la poesía, para el jazz, para citar a autores rarísimos que no encontraba en la biblioteca, y me servían además para escuchar noticias con un tono pausado. La radio seguía siendo mágica.

Con el tiempo, migré a la televisión: el medio audiovisual me cautivó por completo. Programas como *Los Superamigos*, *La Dimensión Desconocida*, o las telenovelas que protagonizaban Lupita Ferrer y José Bardina —que las veía mi abuela—, me llevaron incluso a pensar que yo algún día podía llegar a ser director de dramatizados, cosa que no llegó a suceder.

A pesar de mi gusto por la radio y la televisión yo tenía claro que lo mío eran los libros. Para hablar de esto voy a pasar de don Donato a doña Eugenia López: solterona, delgada, de baja estatura; la falda le cubría la rodilla. Se bamboleaba con gracia entre las estanterías de la biblioteca de mi pueblo. Si uno le pedía un consejo ella podía hablar maravillas de un libro y lo retaba a uno a leerlo así fuera muy difícil, o hacía una mueca cuando lo consideraba de baja calidad. Yo llegué allí cuando apenas empezaba a leer y me convertí en usuario hasta que me fui de Yarumal. No había clasificación por edades sino por temáticas: libros de aventuras, de viajes, literatura universal, literatura fantástica, literatura latinoamericana.

Mi instinto me llevó a descubrir los libros de Emilio Salgari, Alejandro Dumas, Walter Scott y más tarde Flaubert, Thomas Mann y Juan Rulfo o Jorge Luis Borges, entre muchos otros. Yo hacía la selección, basándome en la reseña o en la primera página. Recuerdo que era una búsqueda excitante. Una vez mi abuela me hizo devolver un enorme volumen de *Los miserables* de Víctor Hugo, porque consideró que no era para niños. Yo me las arreglé para leerlo a escondidas. En el colegio, los profesores eran fanáticos de las novelas costumbristas, algo que me parecía muy aburrido.

La lectura en esos años era un encuentro permanente con la acción y el suspenso, con los sueños, con las tierras lejanas, con personajes inolvidables como *El tigre de la malasia*. Confrontaba mis propios miedos leyendo *El gato negro* de Edgar Allan Poe, o me paseaba por los corredores de mis angustias existenciales leyendo *Siddhartha* de Herman Hesse o a William Somerset Maugham y su obra *Servidumbre humana*. Lo importante era que yo lo descubría, y eso me hacía sentir privilegiado. Leer era casi un acto clandestino que iba afianzando mi carácter. No por eso dejaba de ver los *Superamigos* en televisión ni de echarle un vistazo a los novelones que mi abuela veía con religiosidad.

Eso me parece grandioso de un libro: que no solo se adapte a muchas lecturas sino que pueda divertir o estremecer a muchos lectores, sin importar la edad. En el fondo, los niños de hoy se entusiasman con las mismas cosas que los de ayer: una pelota, una muñeca y un carro. Ni la tecnología ni los medios de comunicación podrán cambiar nuestras necesidades primarias y fundamentales: la amistad, el amor, los sueños. ¿Habrá algo más mágico para un niño que una caja de cartón? El mensaje más sencillo es el que cautiva el corazón de un niño.

Siempre pensé, mientras completaba mi equipaje para iniciar el viaje de escritor, que la prensa escrita era mi destino inmediato. Por cosas del destino terminé haciendo periodismo de televisión. Pero la prensa me cautivaba. La aprendí a querer leyendo las entrevistas y reportajes que hacia Germán Santamaría en el periódico *El Tiempo* de Bogotá. Él hacía, con ese toque de *nuevo periodismo* de la escuela de Tom Wolfe, Gay Talese, Truman Capote, unos trabajos con un marcado acento literario que enaltecían el oficio de hacer periodismo. Pero esa afición por la prensa me vino de grande. No recuerdo que recurriera a ella de niño o de joven como también ocurre con las nuevas generaciones. Debe ser porque los periódicos no tienen en nuestros países de América una historia muy prolija en espacios dedicados a la infancia y la juventud.

La Agencia de Periodismo por los Derechos de la Infancia, PANDI, realizó en Colombia, el año 2014, un monitoreo a treinta medios de comunicación, sobre la cobertura de aspectos referentes a la niñez y la adolescencia. Se encontró que de los temas tratados el 22.1% correspondió a violencia, el 12.4% a salud y el 11.9% a educación. Problemas graves de la niñez como el trabajo infantil, drogas, pobreza, discapacidad, VIH sida, migración y desplazamiento no obtuvieron un cubrimiento mayor al 1%. [1]

El motivo de este olvido es que la agenda de los medios se construye sobre la espectacularidad, el carácter amarillista y sobre un concepto de interés general que termina siendo excluyente. Podría uno pensar que en el tema de educación, el más cubierto, aparecería la lectura, teniendo en cuenta que el colegio aborda casi siempre la literatura desde el punto de vista pedagógico. Pero no, los medios de la muestra que abordaron el tema de la educación produjeron 3.504 publicaciones referentes a la calidad de la educación, de las cuales el 8.6% tuvo que ver con salud, 5.6% sobre derechos y justicia, 4.4% sobre violencia, y 4.3% sobre cultura.

Habría que buscar en ese 4.3% sobre cultura algo que tuviera que ver con la literatura infantil y juvenil. En Colombia, gracias a los planes lectores, hay

colegios privados donde los niños pueden llegar a leer doce libros al año. Se programan conferencias con los autores, talleres con promotores de lectura, ferias de libro, concursos de cuentos. Pero ese es un mundo invisible para la gran prensa.

Curiosamente es en la agenda invisible donde se encuentran las grandes historias que nutren al escritor de literatura infantil y juvenil latinoamericana. Esa agenda invisible incluye a los héroes olvidados que hay en cada rincón de nuestras ciudades o en el campo, porque los héroes que tienen los niños de hoy son prestados de los grandes estudios de Hollywood. Ahí también están los temas profundos que afectan a un niño como la soledad, el hambre y el abandono. Las historias de los niños que son desplazados por la violencia urbana o rural, o las angustias de los niños que tienen que trabajar para sostener a sus familias.

La literatura infantil se ha ido desprendiendo del afán pedagógico del siglo pasado pero todavía le falta avanzar en algunos frentes. No hay una gran novela histórica que atrape al público juvenil, al estilo de *Ivanhoe* de Walter Scott, porque ocultamos nuestro pasado indígena; han desaparecido de la historia las heroicas hazañas de nuestros antepasados incas, aztecas, mapuches o muiscas, que las hubo por montones, pero que fueron minimizadas, o ridiculizadas, en las crónicas de indias. Escasea la ciencia ficción, tal vez por la excusa de que no tenemos un programa espacial; como si el futuro no nos perteneciera. Y la fantasía tiene excesivos rasgos de timidez, tal vez porque desde niños nos han prevenido contra lo "fantasioso".

El futuro de la literatura infantil y juvenil está en los países latinoamericanos que aún poseen bosques, ríos caudalosos, mitos y leyendas inéditos, y están menos contaminados por la fiebre mercantilista, y donde aún hay un gran porcentaje de población joven.

Después de la radio, el aliado más importante que pareciera tener la literatura infantil es el cine. Desde que Georges Mélies filmó en 20 escenas, Cenicienta, en 1900, en su estudio de las afueras de París, la literatura ha sido fuente inagotable de una de las industrias más millonarias del planeta.

El cine es un medio que tiene su propia dinámica, su lenguaje y su sentido narrativo. Los escritores conciben una obra y es otra la que es recibida por el lector, que la somete a sus propias experiencias y a su imaginación. El cine aporta el movimiento, el sonido y la imagen: una obra única que no admite, con contadas excepciones, multiplicidad de lecturas. Para el espectador el cine es una experiencia sensorial que comparte con toda la sala, para el lector el libro es una comunicación íntima con un mundo que él mismo ayuda a recrear.

Podría parecer que la tecnología ha permitido que el cine rebase los límites de la imaginación de un autor. Hoy se hacen películas como *El señor de los anillos* o *Harry Potter* que llevan a pensar que toda creación literaria puede ser objeto de manipulación visual. Pero si uno vuelve al libro, encuentra pasajes que ni con la más avanzada tecnología pueden ser traducidos en imágenes.

Uno de mis libros favoritos, *La colina de Watership*, del escritor inglés Richard Adams, fue llevado al cine animado en 1978 por Martin Rosen. La película es un clásico de la animación, pero nunca podrá superar pasajes escritos como este:

> "La luz, igual y suave, se tendía como una capa dorada sobre la hierba, las matas de tejo y aulaga, los escasos espinos castigados por el viento. Desde el reborde la luz parecía cubrir toda la barranca más abajo, tranquila y amodorrada. Pero en la hierba misma, en aquella tupida selva hollada por el escarabajo, la araña y la musaraña cazadora, la luz moviente era como un viento que danzaba entre las hierbas para hacerlas escabullirse y entrelazarse".

La escritora Pamera Travers, autora de la novela *Mary Poppins*, llevada al cine en 1964 por Walt Disney, manifestó siempre su descontento por la película ya que habían construido un personaje edulcorado y empalagoso, contrario a la Mary Poppins que ella había construido: una mujer reprimida sexualmente y poco amigable. Aun así, magníficos escritores como Roald Dalh han tenido la suerte de que obras suyas hayan caído en las manos de directores geniales como Tim Burton, en el caso de *Charlie y la fábrica de chocolates*. La película pareciera exaltar la obra literaria, incluso al final se desnuda el truco cinematográfico: la máquina de lanzar nieve se descubre en un *zoom* que sale de la humilde casa de Charlie, queriendo poner de manifiesto, que es una película tomada de un texto literario. Pero hay

películas, como el caso de *Los seis signos de la luz,* adaptación de la obra *The dark is rising* de la escritora Susan Cooper, con malos actores, situaciones propias del mal cine de Hollywood y repetición de fórmulas maniqueas. que le crean un mal ambiente al libro. Aún sabiendo que el cine es un arte con sus propias reglas, hay adaptaciones que pueden llevar a un autor a sentir vergüenza. Se dice que Michael Ende pidió que quitaran los créditos de su nombre en la película *La historia sin fin*, descontento por el tratamiento que se había dado a su obra.

A partir del éxito de *Harry Potter*, primero en las librerías y después en el cine, no solo *The New York Times* empezó a publicar un listado de libros de literatura infantil y juvenil, sino que hubo un extraño fenómeno de regreso a la lectura en los jóvenes, en momentos en que ya nadie daba nada por el incremento en los índices de lectura y cuando algunos ya le estaban expidiendo al libro el certificado de defunción.

Una encuesta llevada a cabo en 2016 por la firma Yankelovich para *Kids and Family Reading Report* [2] arrojó como resultado que la serie Harry Potter es la favorita para niños entre 6 y 17 años de edad. Las millonarias ventas del libro, y toda la parafernalia publicitaria que se armó en torno a él, pusieron los ojos de la industria editorial sobre el público infantil y juvenil como consumidor de literatura.

Lo malo es que la fórmula se repita hasta el infinito: que autores, editoriales e industria del cine, le apuesten a los mismos temas. Lo bueno es que se enganche a los jóvenes lectores, que se recuperen grandes historias, gracias al avance de la tecnología, y que se hagan buenas películas como en el caso de *El señor de los anillos* que ha traído nuevas reimpresiones de la gran obra de J. R. R. Tolkien.

Una cosa es cierta: el cine no subvalora la creación literaria infantil y juvenil. Puede que en algunos casos la haga añicos, pero se sirve de ella y la promueve.

El nuevo aliado que ahora tiene la literatura es Internet. En un comienzo se pensó que iba a ser el peor enemigo porque iba a llevar a la desaparición del libro físico. Pero una vez superado ese temor, casi todos coinciden en que las posibilidades que ofrecen Internet y las nuevas tecnologías son infinitas para la literatura infantil y juvenil: el autor puede difundir su obra con mayor rapidez y acierto, y sus libros se hacen más universales al poder ser adquiridos en cualquier lugar del mundo. El lector a su vez puede seleccionar más libremente y comprar a menor costo. También puede consultar reseñas, crear grupos de lectura en WhatsApp, e incluso entrar en contacto con su autor favorito.

Porque en últimas, la lectura es más emocionante y liberadora de adrenalina que lanzarse en paracaídas desde una isla flotante.

2 *http://www.scholastic.com/readingreport/key-findings.htm*

Según el informe que cité antes, *Kids and Family Reading Report,* los niños consideran que a la hora de obtener una buena recomendación para leer un libro las mejores fuentes son: los maestros y bibliotecarios 51%, amigos, hermanos o primos 50%, clubes de lectura 50%, y en aplicaciones como Instagram o Facebook 26%. Destacándose aquí la creciente influencia de las redes sociales en los nuevos lectores. Sin embargo cuatro de cada diez niños (41%) dicen tener problemas para encontrar un libro que les guste.

Las nuevas tecnologías no solo le permitirán a la literatura infantil y juvenil salir del ostracismo en la que la han mantenido los críticos y los medios de comunicación, sino que se convertirán en herramientas fundamentales para la promoción de lectura. Pero para lograrlo, los autores deben partir de la apertura de las nacionalidades más no del desprendimiento de lo esencial y auténtico.

Superada para siempre la barrera de las distancias, hay que escribir para los niños del mundo que desconocen las fronteras. Para los niños que jugando en la playa, aún hablando idiomas diferentes, pueden construir con solo mirarse a los ojos un gran castillo de arena. O para el joven que tiene amigos no solo en su barriada, sino en Bangladesh, Vancouver o en Ushuaia en la Patagonia argentina, conseguidos en las redes sociales de Internet.

El papel del escritor de literatura infantil y juvenil, aportando nuevas y refrescantes historias, brinda un importante soporte para multiplicar el número de lectores, en alianza con las redes sociales y los nuevos medios de comunicación.

Lo que uno espera de los medios es que abran espacios de crítica literaria —como lo hacen, a su manera, los *booktubers*— donde los jóvenes lectores puedan encontrar esa cómplice, esa Eugenia López de mi infancia, que hace guiños dependiendo de la calidad del texto.

Hay que crear esos espacios de crítica y opinión que sirvan para que el lector se entusiasme con la idea de que la lectura es fundamental en la vida. Pero sobre todo, para que se convenza de que la lectura es una actividad para el goce y el disfrute; para dejarse seducir por los caprichos de la ficción. Porque en últimas, la lectura es más emocionante y liberadora de adrenalina que lanzarse en paracaídas desde una isla flotante.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

Fin

Leer literatura para **transformarse** y **transformar**

Diana Carolina Rodríguez Orbea

Licenciada en Literatura, magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, docente en Universidad Autónoma de Occidente Cali y en educación secundaria.

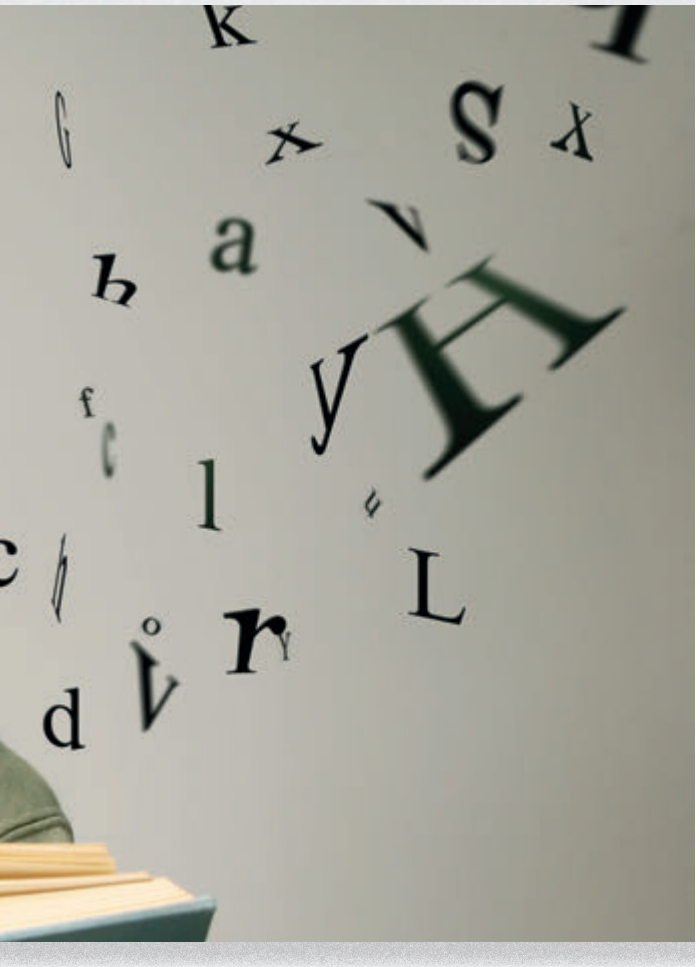
DISPONIBLE EN PDF

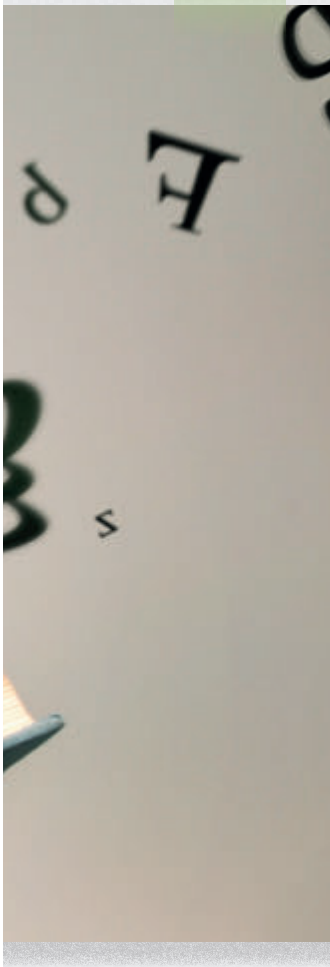
http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20//leer-literatura-para-transformarse

Ese individuo que se queda a leer Madame Bovary, *les aseguro, es una bomba. ¿Por qué?, noto que me preguntan con la mirada. Porque la realidad, les explico, está hecha de palabras, de modo que quien domina las palabras domina la realidad.*
Juan José Millás: "A mí, de adolescente, me prohibieron las novelas"

Nos preguntamos hoy para qué formar lectores de obras literarias: ¿Será que con ellas los lectores podrían encontrar fórmulas mágicas para resolver las contingencias de esta sociedad con dificultades para repararse a sí misma? o ¿será que su potencial reposa en los logros de los estudiantes en las distintas etapas de la escolaridad? Este tema de la formación de lectores de literatura es complejo si se considera que, a pesar de los esfuerzos de la comunidad académica, aún en muchos contextos se "enseña literatura" a partir de la repetición de períodos, lectura de resúmenes de las obras o lecturas fragmentadas en las que el único objeto de estudio son los personajes, el espacio, el tiempo y el vocabulario.

Esta reflexión gira en torno a que la literatura, en tanto experiencia estética y lingüística, le permite al lector la posibilidad de resignificar y comprender la actividad humana, es decir, se convierte en una manera de insertar al sujeto en la cultura y, por lo tanto, más que la búsqueda de fórmulas mágicas o una cuestionable enseñanza de la literatura, la atención debe volcarse sobre la formación





de lectores de obras literarias y afines (cuentos, poemas, novelas, teatro, crónicas, ensayos…) que, impulsados por sus lecturas, sean capaces de comprender las lógicas de la comunicación literaria para transformarse y transformar la realidad.

Muchos descubren el texto literario a los 14 o 15 años; en mi caso, debía leer para la clase de español *El Perfume*, de Patrick Süskind. Lo que más recuerdo de este libro es la cantidad de olores que una sola nariz podía percibir y la precisión con la que diferenciaba uno de otro. Esa era para Grenouille su manera de conocer el mundo y yo tuve la entrada a él a través del relato. Hoy, por mi experiencia lectora y mi formación profesional, sé que eso que se contaba allí era posible por el entramado construido a partir de las descripciones como recurso narrativo y que estas pueden ser mucho mejores, más verosímiles, descripciones que se transforman en invitaciones a pensar en otras cosas tal y como lo viví al leer a *Papa Goriot de Balzac, y llegar a sentir desagrado por el tipo de sociedad francesa recreada en la obra, un desagrado que iba más allá de los olores pues estaba atravesado por la reflexión y los cuestionamientos.*

En mi adolescencia, no me preocupaban las descripciones como recurso, lo único que quería era saber qué iba a pasar con Grenuille, ese ser humano que a mi parecer era producto del desprecio al que fue expuesto desde su nacimiento. Lecturas como estas u otras —para no transgredir con el ejemplo anterior lo que Daniel Pennac defiende como el derecho a leer cualquier cosa— le abren las puertas al lector para que conozca, ame, sea fuerte, se enfurezca, se entristezca, se le activen los sentidos y, ¿por qué no?, se haga preguntas. Esa es la experiencia estética, una experiencia sensible que le posibilita al lector un diálogo con la obra en el que confronta sus propias percepciones para confirmarlas o replantearlas posibilitando su acercamiento a diversas representaciones del mundo y la cultura.

Esta experiencia estética o también llamada estética de la recepción es una perspectiva teórica que busca privilegiar al lector, entendiendo que este al entrar a la obra literaria en todas sus dimensiones, sumergiéndose en ella como un espacio, como un acontecimiento, como un encuentro, como un acto creador y sobre todo, como la posibilidad de recreación de la obra misma en la conciencia de quien lee para posibilitar una transformación en la que el lector construye sus propias respuestas frente al texto literario. Lo anterior, no significa que quien lee interprete cualquier cosa, significa que el lector puede iniciarse en las lógicas del discurso para poder llegar a dos de las dimensiones que componen el texto si la lectura se hace con rigor y profundidad: la dimensión de las representaciones, en las que podrá leer cómo se construyen las diferentes convenciones de los sistemas de sentido que pertenecen a una cultura, una época o tradición; y la dimensión intertextual.

Lo interesante de este intercambio es que el lector también llega al texto con las mismas dos dimensiones, puesto que en su configuración tiene una representación del mundo en el que vive y es en sí mismo el encuentro de los diversos textos de la época y de los textos a los que haya llegado ya sea por medio de la escuela o por cuenta propia, es decir, el lector posee, como lo diría Umberto Eco en su *Lector In Fabula*, una competencia enciclopédica basada en datos culturales aceptados que entra en confrontación con la propuesta de la obra. Mery Cruz en su artículo *Leer literatura… Enseñar literatura De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura,* cita a Wolfgang Iser para afirmar que estas dimensiones del lector y de la obra son repertorios que al encontrarse determinan la reciprocidad del lector en la interpretación: "Cuando se reproduce lo conocido, lo ya dicho la participación es estrecha, de lo contrario, cuando la coincidencia se acerca al grado cero, habrá una amplía y activa participación del lector/a" (2010, p. 132) dicha activación hace posible un desplazamiento tanto cognitivo como axiológico e ideológico que lleva al lector a consolidarse en un ciudadano, crítico, consciente y ojalá, consecuente.

Ahora bien, concebir al texto literario como una experiencia lingüística implica poder reconocer en la lectura de las obras un encuentro con diferentes aspectos de la lengua que no son exclusivos de la literatura. Dicho en otras palabras, es un encuentro con los recursos retóricos que están vivos en la pragmática y que en la literatura están al servicio de la construcción de un universo. Lo anterior, no significa que el encuentro con el texto tenga que ser para el abordaje exclusivo de los aspectos lingüísticos; no obstante, el lector podrá descubrir que hay muchas maneras de nominar, de decir, de hacer humor, de ironizar, de jugar y, en últimas, lograr comprender que las palabras tienen una carga simbólica potente. A propósito de lo anterior, hay un libro álbum que se llama *La gran fábrica de las palabras,* de Agnes De Lestrade, que es una buena ilustración de estas ideas, ya que cuenta la existencia de un lugar en el que para poder hablar hay que comprar las palabras y éstas son muy costosas. No todos tienen el dinero para poder llevarse las palabras que quieren decir, así que, los más pobres recogen aquellas que se encuentran en la basura o las que atrapan en el viento con cazamariposas. Para no entrar en muchos detalles, lo que más me interesa señalar de la historia es que su protagonista, Tomás, está enamorado de Alma, y su regalo de cumpleaños son tres palabras que había guardado hace algún tiempo. Las palabras son cereza, polvo y silla. Alma se pone muy feliz y le agradece a Tomás con un beso. Al final, Tomás decide darle a Alma una última palabra que tenía guardada solo para una ocasión especial, la palabra era "más". ¿Qué ocurre cuando un texto de este calibre llega al lector? Pues que es inevitable la reflexión sobre el valor del lenguaje para comunicarnos, sobre las limitaciones que algunos tienen para acceder a él, por ejemplo, a través de la lectura, y sobre todo, que ninguna palabra es simple. Eso, es lo importante al considerar la literatura como experiencia lingüística. Ninguna palabra es simple e ingenua.

Leer literatura como experiencia estética y lingüística demanda entonces un tipo de lector cuya formación depende, en su mayoría, de sus experiencias de lectura. Llegado a este punto, es importante considerar que Colombia aún tiene muchas tareas pendientes para lograr consolidar un hábito lector entre sus habitantes, por tal motivo, es necesario que la escuela sea la mediadora para llegar a este propósito. Gustavo Bombini en su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y a literatura* analizando el caso argentino, plantea que hay que hacer una reflexión que lleve a la trasformación de los currículos escolares en la que tanto al estudio de la lengua y la literatura se le otorguen el lugar que realmente le corresponden. En el caso de la literatura el autor dice que:

> Es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida esta como un ámbito para un encuentro intercultural (2006, p. 70).

La afirmación del profesor Bombini es un llamado a pensar el lugar de la literatura en la educación básica y media colombiana, a reflexionar acerca de los retos que supone la formación de lectores por medio de la literatura en las aulas. Dicho de otro modo, seguir avanzando en el desprendimiento de una enseñanza cuyo énfasis ha sido la historiografía, los análisis estructuralistas y el sometimiento lingüístico, para darle paso a una educación literaria en la que se redefinan los conocimientos teóricos que son necesarios para una didáctica que posibilite el diálogo entre las necesidades de las comunidades, el proyecto educativo, la cultura y así, como lo plantea Teresa Colomer en su texto *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación,* se logre permear la ciudadanía y la construcción cultural de los sujetos.

Según lo dicho, es posible pensar que la lectura literaria ubica a los sujetos en las diferentes maneras como los seres humanos hacen frente a las situaciones de la vida, puesto que las obras ponen de manifiesto un espacio axiológico en el que se construyen y negocian valores. Louise Rosenblatt en su texto *La Literatura como Exploración* plantea que un lector principiante vincula sus experiencias de vida y su lenguaje al lenguaje y las experiencias que encuentra en el libro para poder interpretar. Un ejemplo de lo anterior fue un proyecto de lectura literaria y de escritura desarrollado con estudiantes de grado 7°, en el colegio público Agustín Nieto Caballero, sede Marino Rengifo Salcedo ubicado en el barrio Villa del Sur de la ciudad de Cali. Leyeron el primer libro de la trilogía *Los Juegos del Hambre,* de Suzzane Collins, y se les propuso escribir una columna de opinión en la que expresaran su punto de vista sobre un conflicto representado en la historia y que, a su vez, estuviera relacionado con una situación de la realidad.

Uno de los estudiantes tomó una escena del libro en la que la protagonista era llevada en contra de su voluntad a un juego en el que debía matar a otros para poder vivir. Esto lo relacionó con las negociaciones en La Habana afirmando que aunque le parecen una posibilidad de que la guerra termine, las víctimas de la guerra aún seguirán siéndolo porque les vulneraron el derecho a vivir, de la misma manera como lo hicieron con los personajes de la historia. Al final, el estudiante concluye que a pesar de no estar muy contento con el acuerdo, invitaba a la gente a votar por el Sí en el plebiscito, aprobatorio de los acuerdos, porque lo más importante tenía que ser el respeto a la vida.

Durante la lectura del libro se establecieron diálogos con otros textos, tales como apartados de la novela de George Orwell *1984*, la película *The Truman Show* y fragmentos de *realities* producidos en Colombia. Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de escritura de la columna de opinión, en la que se exploró su uso en los medios y cómo los ciudadanos pueden recurrir a este formato textual para manifestar lo que piensan sobre un asunto de actualidad determinado. En este caso particular, la voz del estudiante en su columna puso de manifiesto una reconstrucción semiótica de su mundo y de sí mismo suscitada por la lectura de la obra y de la realidad política que atravesaba el país en ese momento. Esta experiencia del aula muestra lo que Rosenblatt plantea sobre la interpretación como resultado de la relación entre las experiencias propias y las experiencias representadas en el texto literario. En el caso del estudiante, su escritura dejó ver que la lectura de la obra le propició la oportunidad de construir juicios de valor, tanto de los conflictos de la historia, como de los conflictos de su realidad cercana.

Delia Lerner, en su texto *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario,* hace énfasis en los retos que tiene la escuela alrededor de la lectura y la escritura. Si bien es cierto, no se centra exclusivamente en lo literario, la autora reflexiona sobre la necesidad de propiciar escenarios que acerquen a los estudiantes a realizar diferentes aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura, tanto para encontrar su relevancia en el desarrollo de proyectos personales, como para que vean en ellas instrumentos que les permiten (re)pensar el mundo y ejercer sus derechos: "Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita." (2001, p. 27).

Entonces, ¿para qué formar lectores de literatura? Vivir en un país como el nuestro y en una época tan compleja hace urgente que quienes trabajamos en las aulas nos comprometamos a propiciar espacios para la sensibilidad, para la construcción de otros ambientes, tiempos y lenguajes por medio de la lectura literaria. Lenguajes más amables, que lleven a los lectores a reflexionar sobre lo que les rodea, a descubrirse, a repararse, a reparar a los otros, a situarse más allá del placer de leer, a usar las palabras adecuadas en los momentos pertinentes… Se trata de formar sujetos muy conscientes de la participación y la responsabilidad que tienen en el funcionamiento de la democracia.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

la lectura literaria ubica a los sujetos en las diferentes maneras como los seres humanos hacen frente a las situaciones de la vida, puesto que las obras ponen de manifiesto un espacio axiológico en el que se construyen y negocian valores.

PROGRAMA

LOGROS

Contribuye en la mejora de los indicadores del ISCE

¿Qué herramientas ofrece Logros?

1. Plataforma de diagnóstico neuropsicológico habil mind
2. Plataforma gamificada Aᵉ Aprendizaje eficaz y cuaderno de trabajo
3. Coaching educativo
4. Formación a familias

Con Logros, construye las habilidades que durarán toda la vida.

SANTILLANA

Conoce más sobre Logros en:
https://www.youtube.com/watch?v=29lUgVo6GfE

Literatura Infantil y ética:

¿Debe la literatura infantil educar a los niños en cuestiones éticas?

María Cristina Aparicio

Escritora, guionista y docente colombo-ecuatoriana; licenciada en Literatura; posgrado en escritura de guiones; ganadora del concurso Darío Guevara Mayorga en 2008.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/literatura-infantil-y-etica

No demoremos la respuesta: ¡Sí debe! O mejor dicho, lo hace así los escritores no tengan ni la más mínima intención de que eso suceda.

Sin embargo, para empezar es necesario aclarar conceptos. La ética tiene poco que ver con la moraleja que los escolares tienen que encontrar en los cuentos y novelas, y con la típica pregunta de examen: "¿Qué enseñanza te deja esta lectura?".

"La ética es el arte del buen vivir". Así de sencilla y enorme es la definición de Aristóteles. Para este filósofo, cada persona forma su propio sistema ético al comprender, luego de usar el razonamiento, qué le conviene más para alcanzar el bien más preciado en la vida: la felicidad.

Por el contrario, cuando se habla de moral nos referimos a esas órdenes o costumbres que suelen

respetarse, al menos en apariencia, y a veces sin saber muy bien por qué, establecidos por un grupo social o religioso. Si yo respeto un sistema de leyes, es decir, si respeto una determinada moral (por ejemplo, la moral talibán que prohíbe que las niñas estudien) no porque mi cabeza ha llegado a la conclusión de que es lo mejor sino porque de lo contrario los talibanes me abalearían, no estaría aplicando principios éticos. Para actuar éticamente la condición indispensable es el razonamiento, y a la vez, la libertad.

Los chicos de las últimas generaciones se hallan cada vez más expuestos a productos comunicativos de diferentes sociedades y, por ello, fruto de diversos códigos morales. Están expuestos a telenovelas coreanas en donde es difícil ver a una pareja besándose en los labios, pero se les ofrecen también *realities* estadounidenses protagonizados por niños de sexo masculino que han decidido que son en verdad mujeres.

En semejante contexto, pretender limitar a nuestros lectores a una determinada moral es exponernos a la burla y el abandono de los niños, que huelen de lejos cuando los adultos queremos aleccionarlos. Lo realmente útil para los chicos es que a través de obras artísticas se les permita analizar por qué ciertos comportamientos nos convienen y otros no; comprender de qué trata la vida y qué es lo que puede hacerla buena para cada uno. En otras palabras, lo realmente útil para los niños y jóvenes es que facilitemos su formación ética.

Los griegos, por los años 800 a. C., se habían percatado ya de la función educativa de la literatura, que tiene mucho que ver con la famosa "catarsis" que las tragedias clásicas pretendían conseguir en el pueblo. Obras como la terrible "Edipo Rey" eran representadas en los teatros para que las personas se purificaran mental, emocional, espiritual y hasta corporalmente. Según Aristóteles, la catarsis es la facultad de la tragedia (de la buena literatura en general, diríamos nosotros) de redimir al espectador de sus propias pasiones, al verlas proyectadas en los personajes de la obra.

- La televisión y el cine de masas clasifican a los personajes en buenos, malos, tímidos, cobardes… A diferencia, la literatura –no importa la edad de sus lectores- nos presenta a seres complejos y cambiantes que se enfrentan a diferentes situaciones con la libertad y el dilema de tomar esta u otra opción o actitud. Y terminan soportando el tipo de vida o el tipo de muerte que ellos mismos provocaron. La Matilda de Roald Dahl decide enfrentarse a los adultos egoístas y abusivos, por muy padres y autoridades que sean; al final logra la vida feliz que tanto anhelaba. Pero en otra visión de las cosas, para los personajes de J. K. Rowiling enfrentarse al mal puede costarles la vida misma. Es trabajo de los chicos analizar las historia, compararlas con la vida, e ir formando su propio código de comportamiento.

- Repitamos entonces que la literatura infantil forma éticamente a los lectores, así los escritores no se lo hayan propuesto. Lo que en definitiva no deben hacer las obras para niños es adoctrinar a los lectores en una cierta moral, que por desgracia es la misión que todavía muchos pretenden darle.

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

Literatura infantil: una manera de soñar

Celso Román
Poeta, escultor y escritor colombiano. Profesor de bellas artes en la Universidad Pedagógica, en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y en la Universidad Nacional.

Mi recuerdo más temprano es el de un niño de tres años sentado en la piel de un jaguar que había cazado mi tío materno Alberto Campos, cuando el mundo era más grande y las selvas eran parte de la vida cotidiana de los abuelos.

Me sentaron sobre el cuero y me puse a llorar porque mis manos pequeñitas percibieron en la piel moteada el dolor de la vida perdida, los follajes, los ríos, la sangre, la fuerza de ese rey de la manigua destronado por mi tío el cazador.

Mi madre, Helena Campos Bonilla, era maestra normalista y me enseñó a leer en la casa. Guardo en mi memoria la ternura que me llevó poco a poco por el camino del aprendizaje, para descifrar los signos secretos del mapa del tesoro y hacer el milagro de aparecer las cosas en la mente gracias a las palabras.

Descubrí que con cada niño que aprende a leer se repite la historia del conocimiento de la humanidad y que cada lector es un viajero que con los libros puede recorrer mundos desconocidos y nuevos universos que se nos abren en la mente para despertar la imaginación. La lectura es el pasaporte para viajar a todos los países y visitar todos los palacios, los castillos encantados, los desiertos con dunas de arena y las selvas más profundas, donde reinan los tigres.

Los libros le ponen alas a la vida para volar con historias de amor, navegar los siete mares con Simbad el Marino y los piratas del Caribe, descender a las profundidades oceánicas con el Capitán Nemo, o sobrevivir en una isla con Robinson Crusoe.

La literatura en la infancia nos permite descubrir nuestra capacidad de soñar, y quien sueña puede cultivar ilusiones –que son como semillas que caen en la tierra fértil del tiempo- y al llegar a la madurez podremos descubrir que somos seres capaces de cambiar el destino al hacer realidad los sueños.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/literatura-infantil-una-manera-de-sonar

manera soñar

Desde el principio de la historia la palabra fue el instrumento que permitió a los seres humanos explicar el mundo, ya que ella es un instrumento de transformación de la realidad cuando empezábamos a ejercer el dominio de la naturaleza en la lucha por la supervivencia.

Fue en ese amanecer de nuestra especie cuando empezó la explicación mágica del mundo ante las fuerzas del entorno que nos avasallaban y nacieron los mitos de creación, que Gianni Rodari considera que "sirven a la matemática, como la matemática sirve a [los mitos]. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político [...] en definitiva, al hombre en su conjunto, y no solo al fantasioso. Sirven precisamente porque, en apariencia, no sirven para nada: como la poesía y la música, como el teatro y el deporte". Un ejemplo de esa explicación del mundo es el génesis según el pueblo sikuani:

"Yo sé la historia de la época en que no existía nada, ni gente ni nada, la historia del origen del mundo, cuando lo único que existía era la Tierra y tres huevos en el centro de ella.

Uno de los huevos se abrió para que saliera una mujer anciana con un niño pequeñito que no era hijo suyo, y luego la cáscara se volvió a cerrar. Ella crio el niño durante el tiempo que los blancos llaman siglos, hasta que creció y se volvió un joven que dijo a la anciana:

—Abuelita me voy a caminar hasta donde llegue esta tierra. Cuando encuentre algo, sonará un estruendo; al escucharlo piense "Ah, mi nieto ya descubrió el mundo". Cuando regrese, el estruendo volverá a sonar para que usted sepa que he regresado.

Pasó mucho tiempo y un día sonó el estruendo y la anciana pensó "Ya llegó mi nieto", pero ella no sabía a dónde había llegado el joven, mientras él, que tenía el don de conocer el futuro, sí sabía los pensamientos de la abuela. Después de mucho tiempo volvió a sonar la Tierra y el joven regresó, pero estaba transformado, había crecido, y ya era un hombre. Entonces los huevos empezaron a reventar.

Del primero, de donde habían salido la anciana y el niño, salió el agua, que formó los ríos y los mares. De ahí también salieron todos los animales acuáticos y se esparcieron por el mundo: los peces grandes y pequeños, las tortugas, el caimán, y Tsawaliwalí, la serpiente creadora, y los demás habitantes del agua.

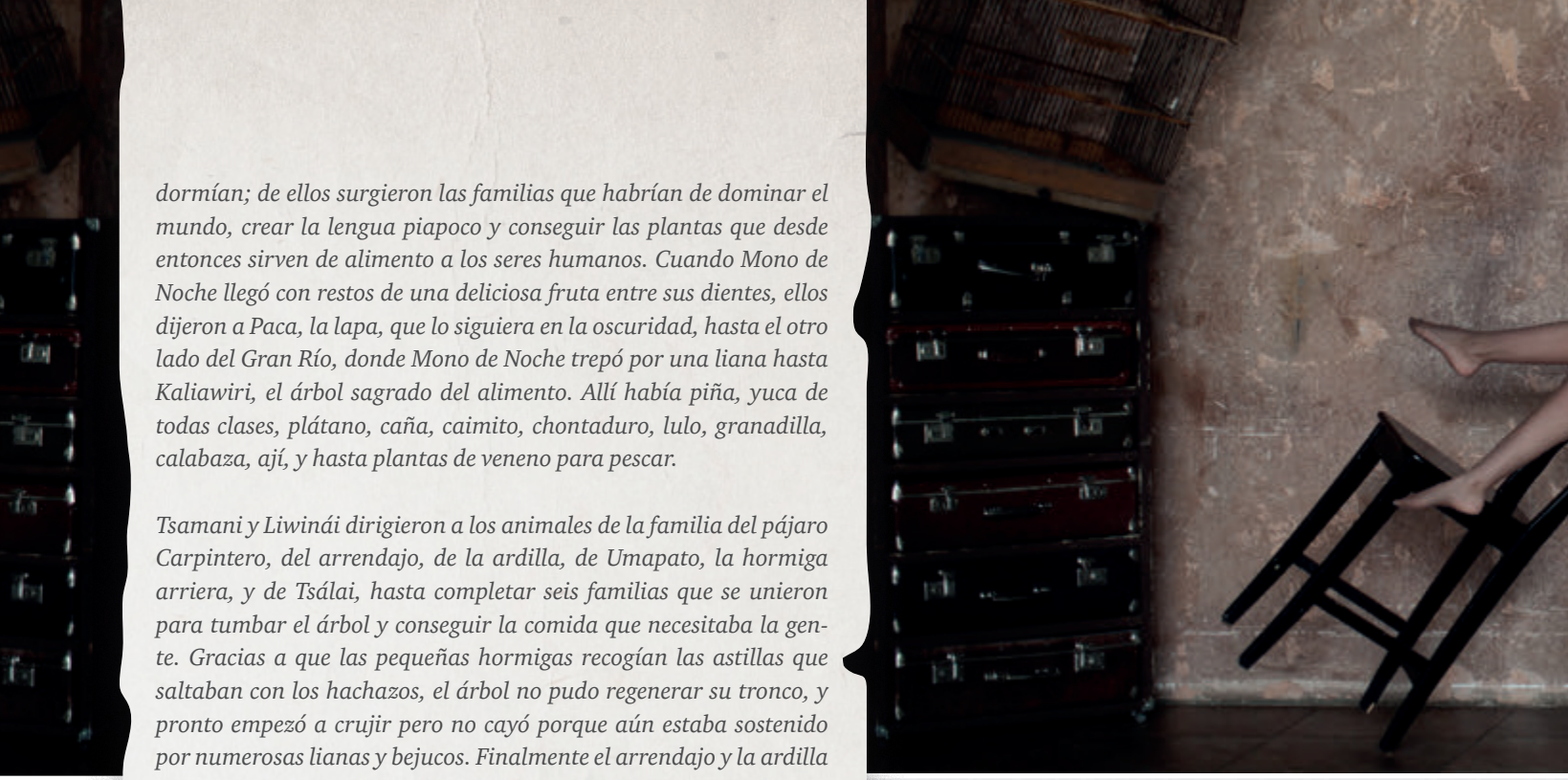
Del segundo huevo salieron los animales terrestres de cacería: el tapir, el cafuche, el chigüiro, la lapa, el picure, el venado, el jaguar, y con ellos todos los moradores del día y de la noche, y los que habitan bajo la tierra como el ocarro y los demás armadillos. De allí también salieron los animales domésticos como la res, el caballo, el cerdo, y las gallinas.

El tercer huevo estaba destinado a los grandes animales voladores, como las águilas, las pavas y los paujiles, así como los enormes árboles que iban a formar las selvas. Entonces el hombre se transformó en el árbol más grande de todos, el Kaliawiri, que a su vez daría origen a otros.

Después de estos acontecimientos, con el mundo lleno de vida, la viejita dijo "Yo me voy" y se subió al cielo convertida en Luna para alumbrar al nieto.

Pasó el tiempo y el árbol Kaliawiri fue expandiéndose, y maduró conformando la selva, donde vivían todos los animales –el jaguar, el oso palmero, el oso hormiguero, el mono de noche, los micos, los tigrillos, los patos…-, que en esa época se comunicaban entre ellos utilizando la misma lengua.

Dentro de ese grupo había dos hermanos, Tsamani y Liwináy, que sabían más que los demás, por cuenta propia, sin que nadie les hubiera enseñado. Ellos caminaban, corrían, y pensaban mientras los demás



dormían; de ellos surgieron las familias que habrían de dominar el mundo, crear la lengua piapoco y conseguir las plantas que desde entonces sirven de alimento a los seres humanos. Cuando Mono de Noche llegó con restos de una deliciosa fruta entre sus dientes, ellos dijeron a Paca, la lapa, que lo siguiera en la oscuridad, hasta el otro lado del Gran Río, donde Mono de Noche trepó por una liana hasta Kaliawiri, el árbol sagrado del alimento. Allí había piña, yuca de todas clases, plátano, caña, caimito, chontaduro, lulo, granadilla, calabaza, ají, y hasta plantas de veneno para pescar.

Tsamani y Liwinái dirigieron a los animales de la familia del pájaro Carpintero, del arrendajo, de la ardilla, de Umapato, la hormiga arriera, y de Tsálai, hasta completar seis familias que se unieron para tumbar el árbol y conseguir la comida que necesitaba la gente. Gracias a que las pequeñas hormigas recogían las astillas que saltaban con los hachazos, el árbol no pudo regenerar su tronco, y pronto empezó a crujir pero no cayó porque aún estaba sostenido por numerosas lianas y bejucos. Finalmente el arrendajo y la ardilla cortaron las últimas lianas y el árbol se vino al suelo por el lado de oriente y la ardilla, con liana y todo, fue expulsada con tanta fuerza que cayó lejos y se convirtió en la piedra que hoy llaman Unianto. Al caer el árbol sagrado ascendió el firmamento, que antes estaba bajito, unido al árbol. Desde entonces la gente pudo obtener la comida, y fue Tsamani quien dio significado al trabajo de grupo, con la colaboración de todos, al que los indígenas llaman **únuma***".*

Son estas explicaciones mágicas del mundo las que nos llevan a reflexionar cómo en la educación escolar se pueden proponer procesos de "salir a leer el entorno" desde la perspectiva de la explicación llena de fantasía. Los niños y jóvenes de todos los grados pueden reflexionar sobre el hecho de que la lectura no es solamente ese maravilloso milagro que lleva de las letras a las palabras y de ellas al texto. Muchos pueblos indígenas logran "leer" sus entornos al escuchar los pájaros, percibir el rumor del viento, analizar la forma de las nubes, percibir los perfumes de la florescencia de los árboles o examinar la migración de los insectos. Un cazador indígena se comunica con sus dioses para solicitarles la aquiescencia para sacrificar un animal, y desde su canoa "lee" las señales que deja una presa por entre los senderos de la selva, una huella entre la hojarasca, para nosotros invisible, que para el cazador es tan clara como una frase escrita en grandes caracteres.

La explicación mágica del mundo permite a los niños afirmarse en la apropiación y la valoración de los entornos, como ha hecho el mito de creación a lo largo de la historia humana y no se trata de decir que una explicación es más válida que otra –como sucede a veces con cierta intransigencia de las religiones que tratan de imponer sus creencias a sangre y fuego-, sino simplemente darle una oportunidad a la alegría y a la imaginación para explicar mágicamente el mundo y así poder apropiarlo.

Daniel Cassani en su libro "Describir el escribir" , afirma que existen las personas que dominan todas las teorías de la gramática, el lenguaje, la sintaxis, la prosodia, y la ortografía, pero no se les ocurre nada, no pueden "contar el mundo", enamorarse y expresarlo. Por otro lado encontramos a quienes están llenos de ideas, viven soñando, aman, vuelan poniéndole alas al corazón cuando en su camino se atraviesa la filigrana de luz que dejan los rayos de sol por entre los follajes de un jardín, ven dragones y hadas en donde los demás apenas ven simples nubes y lo único que les pasa por la cabeza es que de pronto va a llover.

Considero que la escuela puede preparar a los estudiantes dándoles las herramientas para el manejo del lenguaje y a la vez ofrecerles el espacio propicio para invitarlos a descubrir el mundo y a consignar sus sueños por escrito. Para ello se deben abrir las puertas de las aulas de clase desde los primeros años de escolaridad para dejar entrar la literatura infantil, los cuentos de hadas, las leyendas, la poesía y la palabra en general.

Mientras los mitos explican la creación del mundo, en las leyendas se da un encuentro entre los seres mágicos que poblaban el mundo indígena con la

cultura venida de Europa durante la Conquista y aparecieron la Patasola, el Mohán, la Madremonte, la Bola-de-fuego y tantos otros entes castigadores que nos llenaron de terror en la infancia.

Y después llegamos a los cuentos tradicionales -también llamados textos folclóricos , de hadas, o relatos maravillosos-, que le suceden, simple y llanamente, a los seres humanos y son el resultado de la confluencia de innumerables creaciones de la humanidad a lo largo de siglos y diferentes culturas, que han llegado hasta nosotros por diversos caminos: de la lejana China con los mercaderes que transitaban la Ruta de la Seda; de perfumes mágicos, alfombras voladoras, genios, manjares abundantes, ogros, talismanes, y culebras de siete colas originarias de la India por el camino de las especias y durante las cruzadas; de Persia y Arabia llegaron las Mil y Una Noches y relatos populares cantados por los juglares durante los siglos X, XI y XII a una Europa donde ya hacían presencia las fábulas del griego Esopo y los numerosos personajes de la mitología celta como hombrecitos (*little men*), enanos, elfos, trolls, príncipes, princesas, los caballeros de la Mesa Redonda del Rey Arturo, magos como el famoso Merlín, hadas como Morgana, además de espadas, escudos y sortilegios mágicos.

En los siglos XVIII y XIX empezó en Europa la recopilación sistemática de estos cuentos populares en las obras y adaptaciones de G. B. Basile, Charles Perrault, los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, y otros como J. Jacobs, J. E. Moe, y P. S. Absjörsen.

En España esta literatura tuvo además la influencia de ocho siglos de ocupación mora en los califatos de Granada y Al Andalus –"nuestra casa"-, hoy Andalucía. De allí pasó a América y llegó a nosotros con los misioneros y los conquistadores que trajeron sus romances, ánimas, apariciones y se encontraron en nuestro territorio con un nuevo crisol donde esa herencia se fundió en el campo con los mitos indígenas que aportaron su temor reverente a las fuerzas de la naturaleza, la magia del entorno, y el bagaje cultural de los africanos traídos a la fuerza como mano de obra para las minas y los cañaduzales; con ellos llegaron la santería, los sortilegios y brujerías, monstruos de la selva y personajes como el tío conejo en su permanente rivalidad con el tío tigre.

Nacía en Colombia una literatura rica en leyendas, mitos y cuentos de espantos, y aparecidos. Por eso es posible encontrar en los campos colombianos ejemplos de cuentos tradicionales que tienen la estructura europea, pero ya se han "vestido" y pintado con los colores locales. Entre los muchos recopiladores de cuentos tradicionales están don Tomás Carrasquilla ("Por aguas y pedrejones"), Antonio Molina Uribe ("A echar cuentos pues"), Euclides Jaramillo Arango ("Las aventuras del pícaro tío Conejo"), Agustín Jaramillo Londoño ("Cosecha de cuentos") y José Antonio León Rey ("El pueblo relata").

Para finalizar, un cuento de mi propia cosecha:

¡Alienígenas!

Una de las muchas precauciones que se deben tener en el mes de octubre, está relacionada con la necesidad de estar atentos a las invasiones extraterrestres, pues esos entes no desperdician la oportunidad de apoderarse de nuestro planeta.

Las criaturas interplanetarias aprovechan la ocasión para mezclarse con las multitudes de niños que se transforman en hadas, duendes, vaqueros, bomberos, superhéroes, piratas, dráculas, brujas, ogros, vampiros, criaturas del terror, y…

¡Alienígenas!

Mis hermanos y yo fuimos testigos de uno de esos episodios durante una expedición de pesca nocturna al río Calandaima, que afortunadamente, y para suerte del planeta Tierra, culminó con la derrota de los invasores extraterrestres, gracias a los fieles perros Titán y Guaré —cuyo nombre significa *amigo* en lengua wayú de la Guajira—.

—*Les voy a enseñar a hacer una linterna de pesca*— nos dijo Lucho Tovar, el cuidandero de la finca El Caracolí, mostrándonos los materiales: un pedazo de alambre delgado, que él llamaba *alambre dulce*, una puntilla de una pulgada, un martillo y un tarrito de lata mediano, como los de avena Quaker.

Cada uno tuvo que hacerle dos huequitos al tarro, uno arriba y otro abajo sobre la misma línea, para pasar el alambre y amarrarlo formando un asa, a manera de manija para sostener horizontalmente el tarrito. Luego, con el martillo y la puntilla le hicimos varios huecos en la base.

—*Estos roticos son para que la llama respire cuando pase el aire y no se apague la velita que le vamos a poner para que ilumine por donde vamos*— murmuraba mientras pegaba con parafina derretida un pedacito del cabito de vela cerca de la boca del tarro.

Cuando por fin llegó la noche, emprendimos camino rumbo al río, acompañados por los perros:

—*¡Cúchito Titán, cúchito Guaré!*— y cada uno de nosotros llevaba su linterna encendida, que era necesario mantener bajita cuando llegábamos a la orilla del agua, en perfecto silencio, mientras Lucho nos daba instrucciones:

—*Hay que mirar con cuidado, porque los pescados duermen con los ojos abiertos, ¿No ven que ellos no tienen párpados como nosotros? Y además son mudos, los únicos que tienen voz son los chichudos, unos bagres pequeñitos, que cuando los sacan del agua roncan de la rabia*— nos explicaba antes de iniciar la *aventura de pesquería*, iluminando los remansos de la orilla.

Íbamos atentos a descifrar en el brillo del agua el cuerpo rechoncho de los dentones, que tienen mandíbulas fuertes y dientes afilados, como de perro chiquito, o la silueta estilizada de las mojarras, buscando sobre todo la que mi papá llamaba *tintorera o toro de río*, porque tiene colores lindísimos, como un arcoíris tornasolado en la cara, y una giba de grasa como la del ganado cebú.

Cuando localizábamos un pez, Lucho Tovar le daba un machetazo y lo echaba en la mochila, diciendo:

—*Para el caldo de mañana por la mañana*— y en eso estábamos cuando llegaron los extraterrestres.

El cielo se iluminó de repente y vimos nítidos los grandes caracolíes de la orilla del río, las altas palmas reales, las esbeltas matas de guadua, y hasta el chicalá florecido, lleno de pétalos amarillos que parecían de oro.

Era la luz de un platillo volador que giraba sobre nosotros, zumbando en círculo, con destellos de varios colores, hasta que se detuvo sobre un playón al

otro lado del río. Como previendo el peligro, Lucho Tovar susurró:

—*Acurrúquense, apaguen las linternas, escondámonos entre las matas*— y de inmediato nos ocultamos, paralizados del susto y abrazando los perros, que también temblaban de miedo.

Entonces se abrió una compuerta de la nave y salieron dos alienígenas de piel verde, flaquitos como niños desnutridos.

—*No se debían tomar toda la sopa*— diría después mi mamá.

Balanceaban sus enormes cabezas de ojos almendrados, y fue cuando supimos a qué venían.

—*Si queremos esclavizar este planeta, debemos disfrazarnos como sus habitantes*— cuchicheó el que parecía ser el jefe, y extendió uno de sus tres dedos: emitió una luz verdosa que pasó por encima de nosotros y casi nos orinamos del pavor, pero, afortunadamente subió por el tronco del caracolí, al lado de donde estábamos, y se detuvo en una rama, donde brillaron dos ojos.

—*¡Allá hay uno! El indicador molecular me dice que su especie lleva más de 500 millones de años sobre el planeta*— exclamó el extraterrestre, diciendo que copiaría su forma para ir a espiar, y vimos cómo su cuerpo fue transformándose poco a poco hasta convertirse en un fara, el mismo chucho o rabipelado, la zarigüeya marsupial, tan odiada por los campesinos por robarse las gallinas.

El extraterrestre transformado se fue corriendo por el camino hacia la casa de la finca, mientras el otro se metía en la nave, cerraba la compuerta y se elevaba hacia las capas superiores de la atmósfera a la velocidad de la luz.

—*¡Vámonos para la casa, el doctor Román, la señora Helenita y los otros niños están en peligro de ser esclavizados por los extraterrestres. ¡Hucha Titán!, ¡hucha Guaré! Busquen el runcho*— exclamó Lucho, sacándonos de la parálisis en que estábamos, y enviando a los perros tras el rastro del alienígena disfrazado.

Corrimos con el corazón palpitando, pensando en la tragedia que significaría la suplantación de nuestros padres por los seres espaciales.

Al llegar a la casa había un pequeño caos.

—*¡Un runcho, un runcho!* — gritaba Marina, la hija mayor de Lucho, blandiendo un garrote de guayacán contra el runcho extraterrestre, que se había encaramado en un naranjo, acosado por los perros Titán y Guaré.

—*Voy a pegarle un tiro, porque ese desgraciado debe ser el que se me está tragando los gallos de pelea* –gritaba mi papá, iluminándolo con la linterna puesta sobre la escopeta Winchester, pero cuando iba a dispararle al brillo de los ojos, fuimos cegados momentáneamente por el resplandor del platillo volador que descendía sobre el naranjo y abría la compuerta para rescatar al extraterrestre transformado en runcho.

—¡*Estos terrícolas son muy violentos! ¡Vámonos de este planeta!*— exclamó el extraterrestre que recobraba su forma y trepaba cojeando por la plataforma, herido por los garrotazos que Marina le había propinado.

Pasado el peligro, juramos mantener este secreto. Hasta hoy, que lo revelo por ser octubre, y recordando las palabras de mi papá esa noche:

—Si quieren invadirnos y jodernos de verdad, los extraterrestres tendrán que disfrazarse de políticos, ja, ja, ja—.

Y tenía razón.

Por qué es **tan difícil leer**

Ricardo Silva
Escritor, periodista y crítico de cine. Magíster en cine Universidad Autónoma de Barcelona; literato Pontificia Universidad Javeriana y columnista Periódico *El Tiempo*.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/por-que-es-tan-dificil-leer

Tenemos en la casa, mi esposa editora y yo, un niño radiante y contagioso como un ataque de risa que está a cuatro meses –cuatro meses eternos, pobre– de cumplir los seis años. Ya sabe leer. Pero todas las noches le leemos nosotros algún libro para irlo acostumbrando al silencio que viene y para sorprendernos y reírnos y preguntarnos juntos qué vendrá después. Últimamente hemos leído de un tirón, y ha sido sin duda una muy buena racha, *Agu trot* de Roald Dahl, *¡Estamos en un libro!* de Mo Willems, *¡A la cama, monstruito!* de Mario Ramos y *El diario de un gato asesino* de Anne Fine. Y yo me he estado preguntando por qué es tan difícil leer si es tan fácil; si nosotros, los afortunados, cumplimos noche tras noche con el rito de leerles a nuestros hijos todo lo que puede pasar en este mundo, y es como si fuera la mejor manera de reconocerles el amor, de rendírseles a los pies.

Me propongo responder enfrente de todos ustedes, en fin, esa pregunta que es simple y es compleja según lo que uno quiera: la pregunta de "por qué es tan difícil leer". No la responderé como lo haría un teórico de la literatura de los más serios, ni mucho menos como podría hacerlo un profesor de español de aquellos que consiguen que sus alumnos cuenten con el bastón y el remedio de la lectura, sino que lo haré como tienden a hacerlo las personas que se dedican a escribir ficciones para sobrevivir: hilando sospechas, tejiendo in-

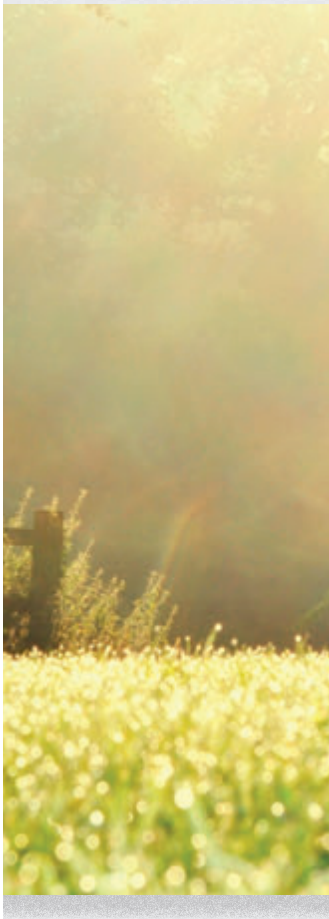
tuiciones. Comenzaré por confesar lo que yo creo que sucede durante la lectura. Y cuando termine mi confesión escandalosa, ya hacia el final, diré lo que se dice siempre –que el mundo se ha vuelto un edificio ruidoso en donde ni siquiera dejan leer, y que nos la pasamos curándonos porque no tenemos remedio– pero prometo que al menos lo diré a mi manera.

He estado pensando, mientras leíamos *Agu trot*, *¡Estamos en un libro!, ¡A la cama, monstruito!* y *El diario de un gato asesino*, que apenas son los cuatro más recientes que hemos leído, que mientras leemos llevamos a cabo tres trabajos: hallamos el drama de cada historia, ponemos en escena su texto y vamos interpretándolo por el camino. Leer es, mejor dicho, dramatizar, dirigir e interpretar; encontrarle la forma al relato, imaginarlo y volverlo propio. Y si se quiere que todo salga bien, si se busca que la lectura traiga noticias del mundo y convierta a los caricaturas en personajes y consiga traer al presente un libreto del pasado tal como los músicos logran que un pentagrama cobre vida ya mismo, por supuesto, es mejor aprender cada uno de estos tres oficios. Procedo a explicarlos uno por uno.

Cuando digo que leer es hallar el drama de cada historia, que es una idea que viene, como tantas, de aquella Grecia, quiero decir que leer –el periódico, el tarot, el cine, la vida– es convertir cada relato en una obra en tres actos, el principio, el medio y el fin, porque está visto que todo lo que uno vive sucede de ese modo. Y ello significa hallar un primer acto en el que se presenta una cotidianidad lo suficiente para que nos afecte y nos intrigue su ruptura, se presenta un personaje habituado a su rutina que sufre de golpe un revés de fortuna o un giro inesperado: en *Agu trot*, el tímido señor Hoppy está acostumbrado a vivir enamorado de la risueña señora Silver, su vecina de abajo, y vive resignado a no decir ni una palabra hasta que se le ocurre elogiarle a la tortuga que tanto quiere.

En *¡Estamos en un libro!,* la obra maestra de la serie de Elefante y Cerdita, que ya es decir mucho porque todo es maestro en esa serie, todo está bien entre los dos amigos de siempre –están, de hecho, descansando– hasta que se dan cuenta de que hay un lector que está mirándolos. En *¡A la cama, monstruito!*, sin duda el libro más realista que se ha escrito en la historia de la humanidad, una familia que ha sufrido los rigores de cada día se descubre enfrentada al momento de la verdad: el momento de dormir a un hijo pequeño. En *El diario de un gato asesino*, que en esta era de correcciones políticas y gatitos tiernos en Instagram es ciertamente un alivio, el protagonista es un animal mudo que se mete en lo suyo y ya hasta que es acusado del asesinato del conejito blanco de los vecinos.

Y en los cuatro casos que cito, que, repito, no son sino los cuatro casos más recientes, quedan los protagonistas y sus vidas perfectamente delineadas: el señor Hoppy acostumbrado a un amor no correspondido; el dramático de Elefante y la ingeniosa de Cerdita descansando de vaya usted a saber qué porque lo único que hacen es ser niños; el monstruito que hará lo que sea para postergar el momento de dormirse y su pobre padre que tendría que ser rescatado por una Unicef para grandes; y el gato que tiene mucho por decir pero no sabe la lengua de los hombres y vive resignado a la incomprensión y la tontería que son patrimonio de la raza humana.



Y entonces un accidente rompe esas cuatro rutinas, ¡una idea del señor Hoppy!, ¡alguien está mirando a Elefante y a Cerdita y es un lector!, *¡a la cama, monstruito!*, y ¡alguien ha asesinado al conejito y tiene que ser el gato matón!, y el lector cautivado –porque hay lectores que no quieren ceder y definitivamente no ceden– se hace la pregunta que es el logro y la esencia del drama: ¿conseguirá el señor Hoppy el amor de la señora Silver?, ¿establecerán Elefante y Cerdita un encuentro cercano del tercer tipo con los niños que estén leyéndolos?, ¿será culpable el gato como dicen todos los personajes de la historia? Es decir: ¿podrá repararse la cotidianidad?, ¿podrán los protagonistas volver a ser como eran, o, como al pobre de Humpty-Dumpty, ni todos los hombres ni todos los caballos del rey podrán armarlos de nuevo?

El segundo acto de cualquier lectura –del tarot, del artículo, del tríptico, de la sinfonía– es la búsqueda detallada de una respuesta a la pregunta con la que ha terminado el primero: el lector va diciéndose "esto va a acabar mal…", "esto no va para ninguna parte…", "seguro que termina bien…", consciente de que está siempre pendiente un nudo por desatar, un enigma por descifrar, un túnel por atravesar. *Agu trot* es un recordatorio de que la literatura infantil bien puede tener protagonistas viejos pues en estricto sentido –no en el sentido cursi– todos seguimos siendo niños y niños huérfanos

hasta el final, pero lo digo porque su segundo acto es el plan malévolo del señor Hoppy para acercarse a la señora Silver a través de la tortuga que tanto quiere. Es, mejor dicho, el intento del señor Hoppy por respondernos la pregunta de si conquistará a la señora que ama.

Eso mismo, ese intento, de pájaro carpintero, de martillar hasta que la superficie se rompa a favor, también sucede en los segundos actos de las otras tres historias que hemos leído en las últimas semanas: Elefante y Cerdita juegan con el lector de *¡Estamos en un libro!* hasta que a Cerdita se le escapa la frase "antes de que el libro termine…", y Elefante, que es el alarmista del par, colapsa y pierde su cabeza paquidérmica porque no puede ser que los libros se terminen, y menos cuando uno vive en ellos; el monstruito de *¡A la cama, monstruito!* se inventa todo lo que se le ocurre, y no es poco, desde "tengo sed" hasta "no le di el beso de buenas noches a mamá", para que no llegue la hora de dormir; y el gato de *El diario del gato asesino* capotea las acusaciones incapaz de defenderse (porque los gatos no hablan) hasta que todo indica que van a echarlo de la casa en donde vive.

Por supuesto, se trata de falsos finales, de falsas respuestas a las preguntas con la que han terminado los primeros actos. Como se trata de libros para niños, que en pocas palabras son comedias que reconocen el absurdo de este mundo, se trata de falsos finales que en pocas palabras sugieren que todo va a acabar mal: que ni el monstruito va a dormirse ni el gato va a ser inocente.

Y nuestro niño nos mira entonces, sabio y aterrado, como preguntándonos en qué momento nos pareció una buena idea leerle sobre monstruos insoportables y gatos asesinos y elefantes que gritan "tengo mucho más para dar…". Para qué aguantarse un libro si el libro va a acabar mal.

Pero entonces viene el tercer acto: y, como dicen los comentaristas deportivos, que Dios los tenga en su gloria, "los partidos no terminan hasta que se terminan", y los libros igual, y así pasa con todos los dramas, que no solo no se terminan hasta que se terminan sino que se terminan donde se tienen que terminar. Y el tercer acto tiende a enderezarlo todo como cumpliendo un destino, tiende a ser testigo de cómo los protagonistas hacen las paces con su suerte y se sobreponen y son incapaces de quedar tal como eran –pues ni todos los hombres ni todos los caballos del rey pueden reparar a Humpty-Dumpty, y no hay nadie que no sea Humpty-Dumpty– pero se resignan a ser nuevas versiones de sí mismos. Y la respuesta a la gran pregunta inicial es que el señor Hoppy y la señora Silver se dan cuenta de que todo era cuestión de pronunciar un par de palabras mágicas. Y que Elefante y Cerdita caen en la cuenta de que los libros pueden ser leídos una y otra vez y que esa es la salida. Y que el monstruito se duerme, como dando una tregua, cuando ve que su papá es como él. Y que el gato asesino consigue probar que las cosas no son como se ven, y que los locos no son los gatos de mirada fija, sino los hombres de mirada cobarde.

Leer es, pues, descubrir el drama de cada texto como quien descubre el andamio, como quien ve el esqueleto: es armar el rompecabezas de cada relato, principio, medio y fin, para que sea claro que vivimos contra el tiempo, siempre en suspenso, siempre a la busca de un clímax satisfactorio, siempre en procura de la mejor resolución, y vivimos para encontrarle la forma y el sentido a la vida. Cuando terminamos un libro, que a veces nos tarda una noche nomás y a veces se nos va una semana,

quedamos con la sensación de que todo ha vuelto a su sitio, de que todo ha cobrado sentido para que no sea una tontería vivir el día siguiente.

Cuando digo que leer es poner en escena estoy diciendo que aún cuando un libro venga ilustrado, como los cuatro libros que he estado usando como ejemplo, la verdad es que todo relato está en manos de su lector. Esto quiere decir que un texto está en manos de su lector como un libreto o como un pentagrama depende de su director, de su realizador. Toda joya de la ficción, de la película *Sunset Boulevard* a la novela *Pobby y Dingan*, del tríptico *El jardín de las delicias* a la obra de teatro *Traición*, es un trabajo a cuatro manos entre el autor y el espectador, y no hay el uno sin el otro, y solo se da una obra maestra cuando el primero establece una verdadera comunicación con el segundo. Cualquier ficción memorable puede quedarse corta en manos de un lector hastiado. Cualquier ficción de combate –piense usted en la novela *Tiburón* o en el cuento *La ventana indiscreta*– puede convertirse en una genialidad si cae en las manos indicadas, en los ojos indicados en este caso.

Quizás sea esta la medida de la calidad de una obra, de un texto: los mejores trabajos no solo dan espacio a sus receptores, sino que los invitan a participar, a hacer el resto, a echar a construir la escenografía, el vestuario, la iluminación del relato como un realizador que no quiere que el drama pierda su fuerza por una puesta en escena obra. Tal vez sea justo decir que entre más espacio se le deje al lector para recrear el texto, para representarlo a su manera, más podrá considerarse literatura, arte. Y quien lee con talento los cuatro libros que acabo de citar consigue darles vida a esos personajes y quererlos y pensar en sus pasados y en sus futuros: ¿cómo estarán el señor Hoppy y la señora Silver?, ¿qué soñará el monstruito ese?

Pero sobre todo, consigue que sucedan siempre en el presente, que vuelvan a la vida y vivan hoy y ahora como cuando Cristo aparece en una procesión de Semana Santa o alguien vuelve a encarnar al príncipe Hamlet, y su labor es entonces semejante a la de un director de cine o a la de un realizador teatral que pone a andar la historia. Y le da su tono y la llena de su voz y la afecta con su mirada. No es lo mismo el Hamlet de Laurence Olivier que el Hamlet de Franco Zeffirelli. No es lo mismo el Quijote de Cervantes que el Quijote japonés de la serie animada que arruinó a toda una generación, la mía, que veía lo que le pusieran en el televisor. No es lo mismo el *With a Little Help From My Friends* de los Beatles que el de Joe Cocker. Y cada lector llega a su propia puesta en escena.

Cuando viene alguien a la casa a vernos, que en realidad viene para darle parte al mundo de que estamos bien y no hemos sido derrotados por los dos niños que tenemos (“cuéntele al mundo nuestro historia…”, decimos en la puerta de salida), nuestro niño de cinco años suele pedirle que nos acompañe a leer el libro de la noche. Se le ve el orgullo. Se le ve la felicidad. Elige algún libro corto de los que más le gustan. Y es él el que les da vida, y el que encarna a los personajes y pega sus gritos y repite sus parlamentos. Y es claro entonces que se está volviendo un buen lector, un buen director, mejor, capaz de hacerse dueño de los textos que tiene en su biblioteca. Capaz de llenar de detalles concretos cada drama, capaz de documentar, como un investigador, lo que está leyendo.

Hubo un tiempo en el que solo le interesaba el ritmo, la música: esa era su manera de repetir lo que quería repetir, de retener lo que quería retener de

la extraña experiencia de estar vivo. Después empezó a interesarse en las películas y en los libros y en los demás, y yo creo que se dio cuenta de que todo se lee: que cuando la gente deja escapar un "parece que va a llover…" o elogia los colores rojizos de una tarde o se detiene en el semáforo en rojo de la vuelta de la casa o le pregunta a alguien que quiere si le pasa algo está fijándose en las señales, está leyendo. Y ahora quiere leer todas las noches, sospecho, porque desde que entró al colegio es consciente de que el tiempo pasa y una familia es un rito que devuelve la cordura y la ilusión de que siempre podremos refugiarnos en el presente. La familia está ahí. Y ahí también están los libros.

Cuando digo que leer es interpretar, volver un texto propio, estoy diciendo que luego de convertirlo en un drama y ponerlo en escena desde el principio hasta el final queda una sensación, una noticia de última hora que algún día sabremos descifrar. Mi profesor favorito, Pompilio Iriarte, que es hoy un amigo cercano y sigue siendo mi maestro, nos dejó a todos muy claro que leer el arte es descifrar un enigma. *Las meninas*, desde esa perspectiva, no es solo un retrato de la familia real, sino sobre todo una parodia, una reivindicación de un pintor a quien se le habían negado ciertos honores. Y *La metamorfosis* es el descubrimiento de que en las ciudades que conocemos, en las sociedades que nos dejan sin tiempo y sin dinero, tarde o temprano amanecemos convertidos en monstruosos bichos.

Podría uno decir de *Agu trot* que dice que el amor es un juego de azar que uno le gana al que lo quiere perder. Podría uno decir de *¡Estamos en un libro!* que es sobre lo dramático: sobre ser conscientes de que todo en la vida, empezando por la vida, es una carrera contra el tiempo. Podría uno decir de *¡A la cama, monstruito!* que su verdad –su enigma descifrado– es que los padres también son niños. Podría uno decir de *El diario de un gato asesino*, y más en estos tiempos de lapidaciones que poco tienen que ver con la justicia, que es sobre la paciencia de los inocentes. Pero para nuestro niño, por lo pronto, todos son sobre todas las cosas chistosas que pasan en la vida, sobre las tortugas, los amigos, las necedades y las equivocaciones.

Bueno, en honor a la verdad le pareció toda una novela que el gato fuera inocente. Estuvo repitiendo la palabra un par de días. Y, así como se ha ido volviendo ingenioso y es capaz de hacer chistes con los que nadie cuenta, ha entendido que entre todos los errores que se pueden cometer quizás el más triste es condenar a alguien que no ha hecho nada malo. Para un niño que tiende a vivir fascinado con los héroes y con los superhéroes, que así ha sido él desde los dos, en el fondo lo más importante es la justicia. Y en realidad los libros buenos son los que ponen al final cada cosa en su lugar y cada quien recibe lo que es suyo.

Leer es descifrar, caer en la cuenta, descubrir. Pero para ello hay que intentarlo una y otra vez hasta que se vuelve usual hacerlo. Algunos parecemos hechos para eso: para hallar los dramas en el mundo y para ponerlos en escena, pero también, y sobre todo, para leer entre líneas, para sospechar la tras escena de los relatos, para tener el pálpito de que la gente que nos rodea no nos está diciendo todo y traducir los gestos de los demás para entender lo que les está ocurriendo y no son capaces de pronunciar. Por qué hoy está hablando con esa voz. Por qué hoy no sonríe. Qué le estará pasando para que se esté levantando mucho más tarde.

"¿Por qué hiciste esa cara?", me preguntó nuestro protagonista el otro día. Y yo le dije que estaba preocupado, que era la verdad, con la sensación de que siempre va a ser esa persona sensible y de parte de los otros. Ya quisiera yo ser él.

Por qué es tan difícil leer: para llevar a cabo esos tres oficios, dramatizar, poner en escena e interpretar, se requiere de talento, de práctica, pero también –y esto es quizás lo más difícil– de buena fe. Y para todo ello se hace indispensable cierta suerte. Por ejemplo, no sobra haber nacido en una familia que crea que tiene sentido –por la razón que sea: porque es lo que hacían antes, porque es divertido, porque es importante, porque la lectura es lo único que nos queda– tener una biblioteca en la casa, en la habitación incluso. Cuando yo era niño, los otros tres de la casa, que siguen siendo mayores que yo, siempre estaban leyendo algún libro que se veía inalcanzable: *El nombre de la rosa*, *Sobre héroes y tumbas*, *Terra Nostra*. Y me bloqueaba verlos cejijuntos, lúcidos, como asintiendo sobre las novelas abiertas, mientras yo le daba vueltas a algún juego de Atari, releía a Olafo o disfrutaba casi sin culpa alguna comedia gringa de las peores.

No entendía, en ese momento, que lo que importa, lo que es humano es leer. No tanto leer los libros, no solo leer los libros, sino sobre todo leer el mundo, comprender cómo consiguen las películas que uno se emocione tanto, ver las nubes grises cargadas de lo que vendrá, reconocer los ojos de preocupación, captar que algo raro está pasando allá en la esquina, ser consciente de la sensibilidad de los demás. No era consciente, decía, de que leer es todo un arte y toda una forma de ser, pero sospechaba que era lo que hacían los otros tres de mi casa. Y nadie me dijo que tenía que leer como si tuviera que comerme las espinacas que solo se come Popeye, aunque sí me sentía mal y arrinconado por no tener el impulso para leerme un libro serio, hasta que un día me lancé a leer por mi cuenta.

Quiero decir: me lancé a leer algo que no fuera lo que me ponían a leer en el colegio ni lo que me leían antes de dormir. Lo que implicaba que había encontrado en la lectura de los libros algo que no encontraba en la lectura de lo demás. Yo no soy un fetichista de los libros, aunque quizás debería, porque tengo demasiado presentes al cine y a la televisión y a los juegos de video. Pero, como una especie de bibliófilo anónimo, puedo dar mi testimonio a favor de la literatura porque hubo un día de hace ya tres décadas –en medio de un apagón inclemente– en que acudí a las novelas y las novelas me sirvieron para articular sospechas y para dominar la ansiedad y para resolver cierto silencio incómodo que es el mismo silencio agazapado que se libera cuando uno cede a la tentación de rezar.

Si no hubiera caído en la familia en la que caí, que es el punto, leer a los novelistas que recomiendan los conocidos probablemente no habría sido una posibilidad tan clara para mí. Para mí es admirable, y prueba de que hay destino y hay algo más allá de la educación, que gente que no tuvo una biblioteca en su casa y que no vio leer a sus papás emprendan un viaje espiritual –o como ustedes prefieran llamarlo: un viaje de conocimiento– tan doloroso que termine conduciéndolos a la lectura de libros como un alivio y como un premio. Como digo, no creo que leer libros sea mejor que leer películas o leer pinturas o leer los movimientos de los planetas, pero sí creo que da algo muy particular

que las otras lecturas no dan: una disciplina para estar con uno mismo, y adentro de uno mismo en lugares que dan miedo, que es la base de la compasión y de la sensibilidad. Y que alguien llegue allá sin haberlo visto, y sin haberlo visto descubra su talento para atar los cabos, es esperanzador, por decir lo menos.

Es difícil leer porque hay que tener la suerte de necesitarlo, hay que darse cuenta de que es una posibilidad, y la vida es lo que es y uno hace lo mejor que puede. Se requiere cierto talento y luego es clave practicarlo, y en este mundo tan ruidoso

y tan dado a castigar a quienes dedican su tiempo a detener el tiempo, a disfrutar el tiempo, a comprender el tiempo, no es nada fácil sentarse a leer.

Cuando uno está leyendo una novela es usual la siguiente escena: que un amigo le pregunte "¿qué está haciendo?", usted responda "leyendo *El palacio de la luna*" y él le contesta "entonces acompáñeme a hacer una vuelta bancaria" –la cumbre de la amistad sin duda– como si leer no fuera ganar sino perder el tiempo. Hubo un momento, que tendría que ser el tema de otra conferencia, en el que todo lo artístico comenzó a considerarse una superioridad, un lujo. El arte fue perdiendo mecenas, porque los monarcas fueron remplazados por los encorbatados, y entonces quedó en manos de los pocos afortunados que pudieron comprarse el tiempo para hacerlo, y empezó a lanzarse la frase "el arte no sirve para nada" como ofendiendo al capitalismo y presumiendo de cierta clase social, y comenzó a desdeñarse a quienes hicieran arte por plata: a Mozart, a Velásquez, a Dickens. Leer fue entonces el triunfo del ocio. Y no un ejercicio como la oración o la meditación, ni un trabajo que requiere talento y necesita ser practicado como cualquier arte para que se haga bien.

Hay que estar leyendo para leer bien, sí, y hay que tener el oído y el alma para hacerlo, pero, decía, también hay que hacerlo de buena fe.

Se pierden muchos lectores, y más hoy en día, porque pocos son capaces de ponerse en los zapatos, en las páginas de otro. Porque ahora, en la era del "hágalo usted mismo" y los blogs y los perfiles de Facebook que son una ficción y son un relato, cuesta todavía más leer el trabajo del otro tal como es y no como uno lo habría hecho o como uno querría que fuera. Cuesta, mejor dicho, enfrentarse a los demás sin juzgarlos, sin corregirlos. Los espiamos para querernos un poco más por comparación, pero no para tener la fortuna de conocer a alguien que jamás podremos ser. Los visitamos, pero de reojo, para vigilarlos, para que todos hagan parte de nuestro pequeño drama, y no se nos salgan nunca más de las manos.

Se pierden muchos lectores, y más hoy en día, porque muchos entran a leer corrigiendo, muchos entran a leer a la caza de defectos tal como entran a conocer a las personas en busca de vicios que con un poco de esfuerzo pueden reducirse a características. Leer es, mejor dicho, leer lo que está ahí: dramatizar, poner en escena e interpretar, pero lo que está ahí, no lo que uno quiere o piensa o prefiere que esté ahí. Y es tan difícil de hacer porque requiere cederle el escenario a otro, concederle el beneficio de la duda a lo que se tiene enfrente, entrar en una tregua en la guerra contra todo y contra todos, poner en pausa los prejuicios, permitirle a las palabras ajenas que se lo tomen a uno, que se dedican a despertarlo a uno órgano por órgano cuando el caos de afuera se ha vuelto el caos de adentro.

Yo espero que nuestro niño esté lográndolo. Porque sí: se sabe ya las letras y ya ha conseguido descifrar el código de las palabras –y cómo ha sido de emocionante verlo entender todo lo que lo rodea, que todo está hecho de palabras, como resolviendo un jeroglífico del periódico– pero todo parece indicar que también tiene el talento para recibir lo que le entregan, para corresponder al amor que es cada libro y cada obra de arte, para armar y disfrutar y entregarles a los demás el rompecabezas que es cada drama como quien está haciendo bien la digestión y en verdad se está alimentando, o como aquel que es consciente de que la vida es una carrera contra el tiempo, pero una carrera de relevos en la que hay que dejar mucho mejor y mucho más allá de donde nosotros arrancamos.

Pontificia Universidad JAVERIANA Bogotá

SANTILLANA

CURSO DE CÁTEDRA DE PAZ Y PEDAGOGÍA DE LA PAZ

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES

Formar a los educadores en las competencias pedagógicas necesarias para implementar desde los aspectos curriculares y metodológicos, procesos para la Paz de acuerdo a la Ley 1732 de 2014 de Cátedra de Paz.

El participante del curso virtual tendrá la oportunidad de reflexionar sobre los planes de estudio, los nuevos paradigmas de la educación para la paz, las herramientas prácticas de pedagogía horizontal, aprendizajes enfocados en las TIC y la Cultura de paz.

MODALIDAD

El curso es orientado por un tutor, profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, que dirige, orienta, retroalimenta y evalúa.
El curso es 100% virtual, no exigiendo un horario definido para conectarse o estudiar, facilitando el trabajo, la vida en familia, el compartir con amigos y la planificación de las tareas. A los contenidos propuestos se puede acceder desde un computador, una tablet o un celular inteligente.

METODOLOGÍA

La metodología del curso propicia el aprendizaje de varias formas:

1. Caso de estudio donde se plantea una situación de aprendizaje en contexto real, que ayuda a comprender lo que se va estudiar.
2. Estrategias de desarrollo: contenido teórico del curso, vinculando el caso de estudio.
3. Foro donde se construye de forma colaborativa a partir de los conocimientos y experiencias de los participantes moderados por el tutor.
4. Propuestas y actividades, donde cada estudiante presenta al tutor sus desarrollos
5. Evaluación personalizada realizada por el tutor; retroalimentación de lo planteado; apoyo en la interiorización de lo estudiado.

ESTRUCTURA DEL CURSO VIRTUAL DE CÁTEDRA Y PEDAGOGÍA DE PAZ

El curso está dividido en tres módulos:

Módulo 1:
Duración: 25 horas
Contenido: Proyectos educativos para la Paz
Objetivo: Motivar al estudiante a introducirse en el mundo teórico y aplicado de la Educación para la Paz.

Módulo 2 :
Duración: 25 horas
Contenido: Educación para la Paz y la Ley de Cátedra de la Paz
Objetivo: Plantear la conexión entre la Ley de Cátedra de Paz y la Pedagogía para la Paz, haciendo énfasis en la aplicación práctica.

Módulo 3:
Duración: 10 horas
Contenido: Educación en el marco de la resolución de conflictos y los derechos humanos.
Objetivo: Analizar los diferentes conflictos y cómo la educación para la Paz responde a su solución.

INTENSIDAD HORARIA

El curso tiene una intensidad de 60 horas flexibles, que el participante puede ajustar a sus horarios. No se requiere conectarse en un horario específico.

CONTÁCTENOS

Para conocer el valor del curso comuníquese al teléfono (571) 7057777 ext. 237, o escriba a inscripciones@santillana.com.

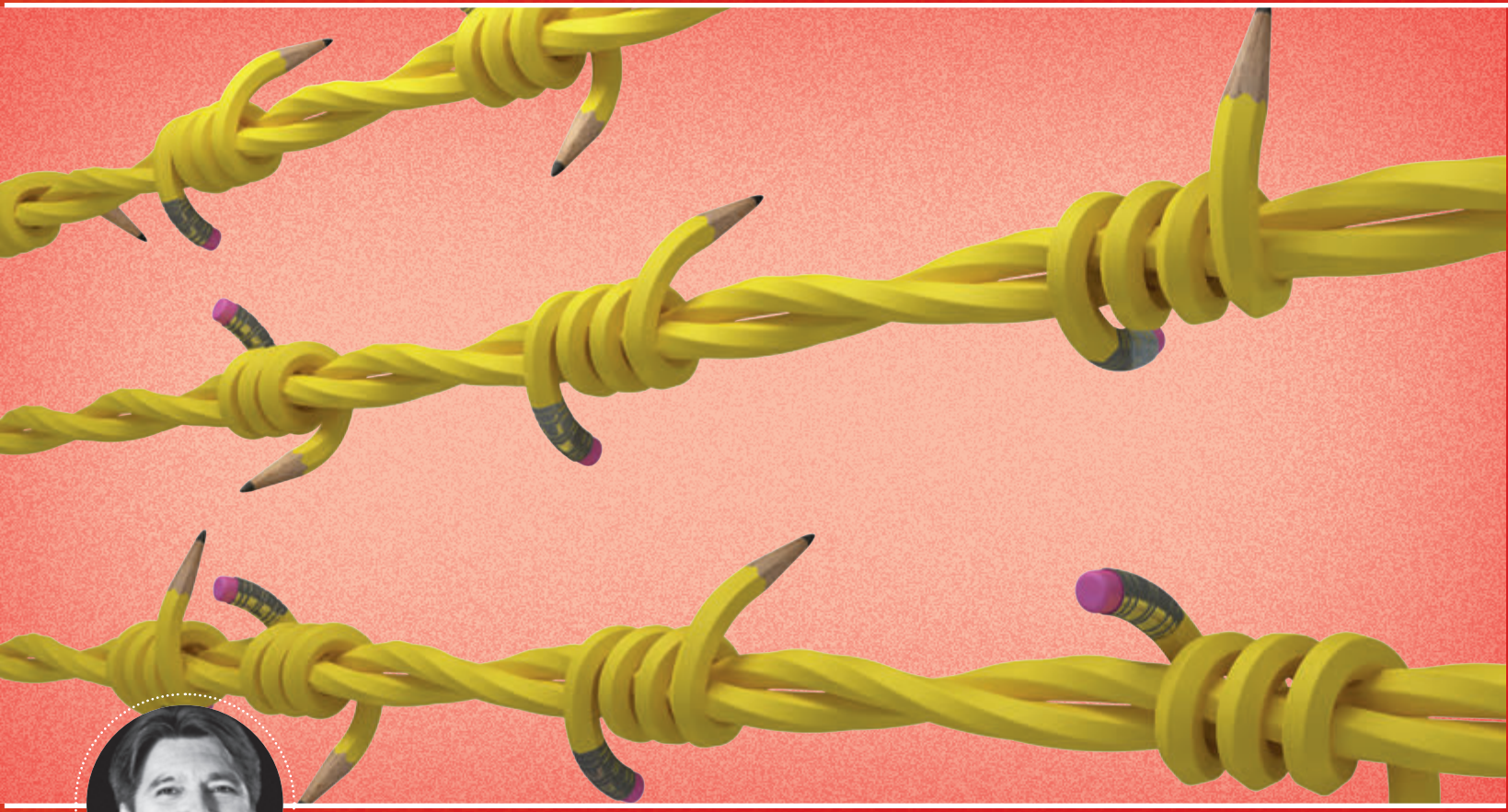
Línea gratuita Nacional 01800 094 2030

CENTRO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA SANTILLANA

FECHAS

Inicio del curso: 12 de septiembre de 2017
Finalización del curso: 24 de octubre de 2017
Cierre de inscripciones: 30 de agosto de 2017

Hablar de **guerra** en tiempos de **paz**



Gerardo Meneses Claros

Escritor y periodista colombiano; licenciado en literatura e idiomas Universidad Pedagógica Nacional; egresado del Taller de Escritores Universidad Central, Bogotá.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/hablar-de-guerra-en-tiempos-de-paz

Nada hay más doloroso que el rostro de la desesperanza, y peor, cuando ese dolor está reflejado en los ojos de un niño. Después de haber recorrido medio país en busca de historias acerca del conflicto armado y de su incidencia en la vida de los niños, podría resumir esa experiencia en una sola frase: "Los niños no tienen la culpa de tanta maldad". ¿O es que son culpables los niños de los errores de sus mayores? ¿Qué tiene que ver un niño con esto? ¿Acaso no son responsabilidad nuestra? como dice la canción "es honra de los hombres proteger lo que crece, evitar que naufrague su corazón de barco".

El mundo de los niños debe ser de risas, juegos y alegría, jamás de llanto, armas o dolor. Los adultos estamos para hacer felices a los niños, esa es nuestra misión; procurarles no solo la protección y el afecto en esa edad tan frágil, sino también garantizarles que eso se cumpla.

Después de haber recorrido mi país buscando historias de niños en medio de esta guerra absurda, de haber oído sus relatos, de ver sus rostros, de inclusive secar sus lágrimas cuando el peso de la tragedia les quebraba la voz, después de escribir tres novelas acerca de igual número de ejércitos, de comprobar que existen dos países en uno; que ese país rural del que a veces desconocemos tanto es tan nuestro como este urbano, citadino, excluyente e indiferente; después de eso, siento la imperiosa necesidad, como escritor y como ser humano, de

hablar de un tema que muchos prefieren ignorar, callar o evadir.

Los acercamientos del Gobierno nacional con la guerrilla de las FARC generan todo tipo de suspicacias, dudas e incertidumbres; han llegado inclusive a polarizar al país, a diferenciarse dos bandos diametralmente opuestos. Todo eso ha ocurrido absurdamente en un mismo país en torno al mismo tema, a la misma catástrofe que nos agobia. Los diálogos con la guerrilla, la lucha por encontrar la paz puede producir en cada uno distintas reacciones, diferentes posiciones, pero lo que no puede generar en ninguno de nosotros es indiferencia. Sería un acto de total irresponsabilidad considerar que lo que pasó en Cuba, de lo que se ha hablado, lo que se ha acordado no me incumbe también a mí como colombiano, como ciudadano, pero por encima de todo como ser humano.

En palabras de Nelson Mandela "lo peor que puede pasar con la guerra es considerar que es cuestión de solo unos cuantos". El momento histórico que nos ha correspondido vivir, del cual somos protagonistas y testigos de excepción, tiene que servirnos para que novelas como "El mordisco de la media noche" de Francisco Leal, "Mambrú perdió la guerra" de Irene Vasco, "Era como mi sombra" de Pilar Lozano, "La niebla no pudo ocultarlo" de Albeiro Echavarría, "La luna en los almendros", "Bajo la luna de mayo" o " El rojo era el color de mamá" de quien escribe estas líneas, sean, con el paso del tiempo, el recuerdo de un pasado imperfecto y no la vivencia de un presente continuo.

Las nuevas generaciones de colombianos tienen en novelas como estas el testimonio de un momento vergonzoso en la historia de su país. Un momento que ya pasa de medio siglo. Y no se trata de un boom editorial o literario por la coincidencia histórica, ni una moda pasajera para escribir del tema del momento, el que quizá más venda, comercialmente hablando, por el apasionamiento del momento. No. Se trata del compromiso, de la responsabilidad que como intelectuales nos corresponde.

Los rostros de la desesperanza de los que hablaba al comienzo, tienen que desaparecer para que este país se transforme, porque el dolor de un niño, muy seguramente será el resentimiento de un adulto.

Durante la época posterior a la caída de los carteles del narcotráfico, nacieron y se expandieron como un fenómeno comercial las llamadas novelas de narcos y sus consecuentes narcotelenovelas que tanto daño le han hecho a la imagen del país. Se quiera o no, es un capítulo de la historia colombiana del que también era necesario hablar. Quizá no de esa forma, tal vez visto y tratado con la profundidad y la altura intelectual de los textos de Alfredo Molano o el Padre Francisco de Roux, por solo citar dos ejemplos. Pero al igual que el de los niños en la guerra y tan vergonzoso como él, es un tema que no podemos evadir ni al cual ser indiferente.

Como escritor de literatura infantil y como maestro de niños, hubo un momento en que mi vida tan cómoda de ciudad en ciudad, de días de ensueño con mis niños en la Escuela Normal de Pitalito, se vio alterada con la imagen de esa pareja de esposos con un niño y un perro de los que siempre hablo en mis conferencias. Y se vio alterada cuando al preguntarles qué hacían ahí en medio de esa calle ajena completamente a ellos, abandonados en esa esquina de Mocoa en medio de un brutal aguacero, el muchacho, de unos 30 años, esposo y padre a la vez, respondió a mi pregunta de "¿de dónde vienen?" con una dolorosa aclaración: "No de dónde venimos, sino de dónde nos sacaron".

Y el niño, en ese desayuno improvisado en una tienda de esquina me hablaba de la violencia con la que los había echado, de las balas de fusil, de muertos en la carretera, de su escuela convertida en campo de batalla y del recuerdo de su maestra valiente e indefensa tratando de protegerlos cubriéndolos con su cuerpo.

Cómo duelen escenas como esa que se han repetido a diario durante los últimos cincuenta años en ese otro país, en esa Colombia rural, tan ajena en ocasiones a nosotros. Claro que duele este país, claro que es necesario hablar de esto, claro que es urgente incluir los niños de la guerra en la agenda nacional y sobretodo en la agenda educativa.

La literatura tiene múltiples propósitos, pero en el caso nuestro, tiene que ayudarnos a entender, a conmover y a transformar el país que nos tocó vivir, no solo para que descanse en paz la guerra, sino para que no tenga, jamás, la más mínima opción de resurrección.

El **secreto de Tolstoi** que entrevió un muchacho que leía LA GUERRA Y LA PAZ

Rubén Darío Flórez Arcila

Poeta, escritor, ensayista y traductor; magíster en Ciencias filológicas por Universidad de Rusia Moscú; docente de Lingüística y Semiótica en la Universidad Nacional.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/el-secreto-de-tolstoi

UNO

Era la primera vez que leía un libro y que siendo el autor extranjero narrara en español, sus personajes conversaran en francés y todo esto, los idiomas, el novelista forastero, pasara desapercibido porque lo único que tenía existencia para mí en aquel momento, eran los pensamientos, la sensualidad, las reveladoras acciones, los gestos familiares, la linterna mágica de un tiempo sin precedentes y que yo veía a través de la imaginación del novelista.

La pregunta que me hago, después de haber pasados tantos años de mi primera lectura, es cómo pudo el novelista crear una ilusión que superara la barrera idiomática, los fantasmas de otras quimeras, los siglos de historia, los prejuicios aristocráticos y de clase de sus personajes que se resguardaban en sus mansiones, dentro de su casi secreta secta de habladores en idioma francés, viviendo en una ciudad remota, incrustada como una joya en medio de las neblinas del estuario del río Neva en el golfo de Finlandia. Y lo llenara a uno, lector cómplice de la pasión destilada en imágenes vivas de la literatura. Y nos convirtiera a un amor insondable, en cierto modo secreto.

Tal vez no haya una explicación porque Tolstoi y su arte siempre propondrán una nueva manera de entender sus hermosos libros y la experiencia individual de cada lector. Aquí voy a aventurar mi

explicación. Para mí, un muchacho que vivía en las cumbres de Pijao, en la narración de Tolstoi, en La guerra y la paz, todo resultaba desacostumbrado y extraño. Yo estaba descubriendo las virtudes de la imaginación cifradas en el idioma español que volvía a contar una prodigiosa historia rusa. Las frases eran estupendas y mejor el arte del narrador: te hacía olvidar la escritura y las palabras.

Fue mi primera experiencia de la literatura genuina. Cuando hay ímpetu narrativo, las palabras inventan otro espacio imaginario. Tolstoi recreaba, con energía épica, como si se tratara de mi realidad en una casa de Colombia, un período inolvidable de la vida de Rusia. Por la puerta de la narración de Tolstoi entraba uno a una vida, a múltiples destinos, a detalles que sin la literatura desparecen. Y la lectura era el momento de metamorfosis que yo como lector experimentaba. ¿Qué descubría dentro de mí a través de Tolstoi? La capacidad del arte de suspenderte en varios tiempos, el de la lectura, el de mi conciencia de muchacho, el de Colombia entonces cuando yo leía, el de la historia y el de Rusia de cada día de la segunda década de hace dos siglos, con sus minucias poéticas y domésticas.

Porque en un momento de la lectura sentías que estabas conversando con Pierre Bezujov. Y que yo podía llegar a ser su amigo, aunque fuera un hombre que tantea desorientado su lugar en el contexto a primera vista incomprensible, del aristócrata que regresa a Rusia después de vivir muchos años en el extranjero y no sabe cómo comportarse. Y para enredar más su situación se enamora perdidamente de Elena, de su cuerpo de formas ideales y provocadoras. Hay que abrir las páginas del libro para volver a desearla: indefinible, distante, hembra perturbadora y aristócrata. Tan hermosa como para que cualquier hombre de verdad no tenga nada más en mente sino sus carnales hombros tan blancos. Había un guiño de Tolstoi hacia su lector cuando describía el cuerpo de Elena. Y yo todavía me acuerdo. Yo sentía el cuerpo de Elena y puedo volver a sentir sus hombros después de tanto tiempo.

A mis trece años, como colegial, yo no sabía nada de la historia de Rusia. Nunca había visto una fotografía de Sanct Petersburgo ni tampoco algún dibujo de la ciudad en aguafuerte o en trazados vigorosos de cómic como los que se hacían de las ciudades de América Latina en las revistas y periódicos que venían de Bogotá o de Ciudad de México. Pero ante mis ojos estaba abierto de par en par el libro de piel de becerro teñida de rojo y en algún momento el arte de Tolstoi soltando el hilo de la narración produjo una magia: estaban al alcance de mi emoción lugares de Sanct Petersburgo, las mujeres que van por las páginas del libro con sus amores y sus inolvidables palabras, las emociones de duda y de impulso a la gloria en medio de la muerte, las intrigas de los cortesanos, el olor de la pólvora y la sangre en los campos de Rusia, Moscú sin un alma, abandonada e incendiada, viendo a Napoleón derrotado y desesperado, cada detalle de un árbol, contado como solo lo puede hacer Tolstoi visto por mí.

Después las fotografías me parecieron que melancólicamente complementaban aquello que Tolstoi me había hecho imaginar. Y cuando quería precisar o volverme a conmover con algún detalle de una de las ciudades, Moscú o Sanct Petersburgo, prefería hacerlo leyendo algún paraje del libro, porque toda foto que las reflejara me parecía opaca, triste y sin vida. Y solo busqué grabados de Sanct Petersburgo que recrearan no a la ciudad sino las fantasías de un artista sobre ella. Porque las palabras del artista nos emocionan y dicen mucho más que la fantasmagoría fotográfica o digital de aquellas ciudades, objetos o seres inolvidables que han sido contados por un gran narrador. Y porque las ciudades existen no por su arquitectura (si bien este es un asidero de la memoria), sino por los seres conmovedores que se empecinan en hacerlas existir. Y Tolstoi se empecinó en hacerlos inolvidables por un asombroso modo de hacer cristalino su arte entregándonos a sus personajes de carne y hueso, emergiendo de palabras.

Yo tenía trece años y leía sin parar unas palabras tan emocionantes. No había escritura, no había tiempo pasado ni tampoco la distancia geográfica ni la distancia de otro idioma. Yo estaba en Rusia. Y en eso se funda el arte de Tolstoi, en la predestinación del escritor para la prestidigitación verbal que pone al lector en presencia de otros. Él rechazaría mucho después este don. El que le había permitido recrear a un personaje que estaba muy lejos de mi conocimiento y de mi experiencia. Un singular hombre de armas tomar que vivió en la misma época cuando Bolívar cumplió 29 años. Su nombre era Mijaíl Kutúzov.

¿Quién era Kutúzov? Este nombre era un mantra que se repetía a lo largo de las páginas de la novela. En relación con la invasión de Napoleón en 1812 de Rusia; cuando Tolstoi descifraba y hacía percibir la poderosa e intangible fuerza de Kutúzov, y su íntima conexión con el mundo rural ruso, con la energía del pueblo que obliga a huir de Smoliensk, de Moscú, de Borodinó a los invasores franceses. A los 69 años el daimon de Kutúzov, que sabe más por viejo que por diablo, dio a Rusia la victoria sobre los ejércitos de Napoleón. La misma figura que había sido cuestionada por Bolívar cuando lo ve coronarse emperador. Para Bolívar y Kutúzov, la ambición sangrienta del militar francés fue uno de los impulsos emocionales que los llevaron a atizar la creatividad liberadora de sus pueblos.

En mi casa teníamos tres libros, uno seguido del otro: el diccionario Larousse enciclopédico, la *Ilíada* y *La guerra y la paz*. Busqué en las entradas de la enciclopedia Larousse, y en ninguna parte estaba el nombre Kutúzov. "*Él era débil a las lágrimas como cualquier mortal*" y se trataba del general que lograba derrotar al invencible emperador Napoleón. Despertaba mi curiosidad la descripción que la voz de Tolstoi (porque Tolstoi no escribe, narra) hacía del general que se convierte en uno de sus más queridos y singulares personajes.

Cómo no despertar curiosidad si en el consejo militar en los intermedios entre las acciones militares, Kutúzov, otra vez es el hilo de la narración de Tolstoi, está "*Con el uniforme desabotonado, del que se desparramó, como liberándose su cuello gordo, y sentado en la silla volteriana, habiendo puesto simétricamente en los antebrazos, las manos hinchadas, casi estaba dormido*". Tampoco yo sabía lo que era un aristócrata. Nunca había visto a ninguno. Cabía en la extensión de *La guerra y la paz* el mundo privado de los aristócratas, sus acciones, su arte de la conversación y de la intriga, pero también el sentido del honor y la poesía romántica de los oficiales que comunicaban la mentalidad de un personaje de Pushkin, el adorado poeta de Rusia. Fue la primera vez que escuché la palabra Kniáz, para nombrar al Príncipe Andrey Volkonsky. ¿Quién era este Kniáz que se desangraba entre el pantano y los cadáveres?

DOS

Cuando Napoleón invade a Rusia en 1812, el príncipe Andrey Volkonsky quiere darle aliento a su vida destruyendo el sueño melancólico del conquistador. Napoleón desea engrandecer su nombre sobre los huesos de miles de soldados. El Príncipe Volkonsky atravesará la guerra, se desprenderá de sus ilusiones románticas sobre una hermosa muerte y renacerá en ella, con un amor entrañable por la tierra rusa. Tolstoi, con su manera envolvente de narrador, nos muestra a la tierra rusa como a una memoria emocional tejida de acciones de familias, de individuos incomparables y de episodios inolvidables.

La campaña contra Rusia del emperador francés Napoleón, obliga al príncipe Volkonsky a experimentar los desastres del mundo de la guerra, a descubrir la conducta humana en medio de la car-

nicería desatada por la ambición del militar francés. En el campo de combate Volkonsky vivirá una metamorfosis. Creo que Tolstoi logra su victoria de artista mostrándonos esta transformación. La guerra y la paz muestra cómo la nación rusa crea su carácter profundo, renueva su energía. La acción aparece plena de belleza humana en las páginas de la gran novela de Tolstoi.

El nombre de la novela, *Voina i mir*, anuncia un cosmos, el de *La guerra y la paz*. Tolstoi dice escuetamente que lo contará todo o casi todo. La palabra genésica de Tolstoi va a reinventar y ya no quedará perdido el mundo de las ancianas aristócratas, de los jóvenes oficiales, de las mujeres adolescentes, de los campesinos, en la hierba, de los caballos asustados, de los viejos generales, de los jóvenes que leen poesía de Pushkin, de Sanct Petersburgo y Moscú, de las aldeas, de los salones exclusivos, de las alcobas secretas, de los que se quieren morir de amor, de los que quieren dar su vida por la tierra materna, de las conversaciones adivinatorias de los enamorados, de las discusiones filosóficas, masónicas y místicas de Sanct Petersburgo. Y con encanto narrativo. León Tolstoi anuncia que va a darnos el anverso y el reverso de la paz y la guerra. Más exactamente del mundo del encuentro. En la novela La guerra y la paz o *mir*, descubrí que esta palabra significa el mundo, una parte del universo. Entonces la palabra *mir* evoca el sentido de la totalidad de la tierra, los hombres, las plantas, los animales, los amores, los viejos, los adultos, la historia, los episodios de los días, el mundo interior, la sucesión de las generaciones y Rusia. Y su significado es el de un sentimiento profundo de encuentros y desencuentros entre ellos, en un fluido vital que los enlaza. Los capítulos sobre la guerra están vigentes también como páginas literarias. Son una crónica de guerra de situaciones de extrema brutalidad. En estos pasajes Tolstoi es un original pensador sobre los móviles de la guerra.

Tolstoi sabe decir para mostrar el mundo interior de los personajes, descubre detalles reveladores que parecen nimios. A primera vista. Porque Tolstoi los refleja con aura en el espejo de su prosa. En castellano no he leído sobre la sensibilidad de Tolstoi para conectar a su lector llevándolo a sentir desde el punto de vista de una palabra popular o una expresión poética "бубухали пушки, и из таинственной области дым…" En este verbo *bubújat*, escuchas el retumbar de los cañones.

La mirada incisiva de Tolstoi muestra múltiples detalles psicológicos, la relación entre los soldados, los pensamientos estremecedores y de situaciones casi irreales que despliega el azar en el campo de batalla. Tolstoi va mostrando que la vida es única por sus azares. El campo de batalla al mismo tiempo que cercena el caleidoscopio existencial de la vida, con ironía macabra condensa los azares, los junta en una espesa cercanía. "С каждым новым ударом все меньше и меньше случайностей жизни оставалось для тех, которые еще не были убиты", "*cada nuevo golpe dejaba cada vez menos casualidades a aquellos que todavía no estaban muertos*".

La percepción interior y exterior se agudiza. Esto logra Tolstoi con su lector. Leer *La guerra y la paz* en cualquier momento de la vida es una experiencia imborrable. Tolstoi transmite la vida a través de la curiosidad que despiertan los más mínimos detalles, aquellos que no tenían ninguna relación con lo que ocurría en el campo de batalla. Un cachorro marrón que corre asustado entre las explosiones de las granadas atrae la atención de los soldados, en el límite de su resistencia, y se distraen viéndolo correr. La apasionada atención entre la muerte hacia la vida despierta el proceso de metamorfosis del príncipe Volkonsky. Tolstoi cuenta sobre un caballo

que con el pavor en los ojos relincha espantado y contagia a los soldados su miedo animal. El sentimiento gregario, animal, colectivo que despierta la guerra, es una imagen poderosa de Tolstoi. Conmueve esta relación entre los soldados y el caballo asustado. «Ужас лошади сообщился людям». La relación entre los sentimientos de los seres humanos y los animales, es parte del *mir* de Tolstoi. Este *mir* se intensifica en medio de los espectros de la guerra, a los que rinde culto Napoleón.

Desangrándose tendido en el campo de batalla, el príncipe Volkonsky está sobrecogido por el horror de la cercanía de la muerte. Esto le produce ansiedad y un redoblado miedo a morir como un cobarde, pero también teme a la muerte: *"¿Acaso es esta la muerte? -pensó el príncipe Andrei, con un pensamiento absolutamente nuevo y mirando con envidia a la hierba, a las hojas de ajenjo y al hilo de humo que se desprendía de una granada ennegrecida que giraba.- Yo no puedo, yo no quiero morir, amo la vida, amo a esta hierba, a la tierra, al aire…!*

Distintos niveles de recuerdos en medio de la sangre, los miembros amputados y el desconcierto en el hospital ambulatorio del campo de batalla, se van entrelazando en la conciencia del príncipe Volkonsky. Y lo devuelven a años lejanos. Tendido en el catre de la carpa, pasa de verse convertido en carne mutilada de cañón a la sensación de ternura de la infancia. Tolstoi descubre que una conmoción puede activar nuestros recuerdos y sensaciones más profundas. El episodio narrado desde el campo de batalla mezcla la operación quirúrgica que lo salva, con el más lejano recuerdo de la infancia del príncipe Volkonsky.

En un rincón de la carpa de cirugía, cuenta Tolstoi, de pie hay un cirujano con las manos ensangrentadas por las operaciones, y sostiene un cigarrillo entre el dedo gordo y el meñique, para no salpicarlo. Se relaja fumando y se apresta a operar a Volkonsky, que tiene destrozada la cadera. Mientras el enfermero le desabotona la casaca, le quita la camisa, Andrey Volkonsky siente que una oleada de evocaciones lo invade y lo devuelven a sus más lejanos recuerdos de la infancia. La sensación es de una placidez que lo envuelve. Luego el médico empieza su oficio, acomoda los huesos destrozados, le corta los pedazos de carne y lo venda. El príncipe Andrey Volkonsky no resiste el dolor que lo punza y pierde el sentido. Cuando despierta otra vez se devuelve a los recuerdos de infancia, se siente en la cuna, escucha como si fuera ahora las canciones de cuna, en la sala de operaciones de los soldados. El médico que le ha puesto en su sitio los huesos que desalojó la granada, que lo ha curado, se inclina sobre él y lo besa en los labios y se "*alejó apresuradamente*". El episodio despliega el sentido de *Voina i mir.* La crudeza de la guerra y la fraternidad humana en medio del dolor.

En la misma escena justo en medio del horror del combate en el campo de Borodinó y del episodio en el hospital ambulatorio, Tolstoi nos muestra al príncipe Andrey Volkonsky remontándose a un recuerdo más adulto, y justo cuando ve que a su amigo Anatoly Kuriagin le amputan la pierna, un recuerdo inesperado le devolvió el hermoso rostro, el cuello de cisne y las manos tan blancas de Natasha, su primer amor en 1810. Y cuando la vio en el baile donde se encontraron. Ella dispuesto a amarlo para siempre con un amor que le invade ahora tendido allí, vendado y rodeado de lamentos y llantos, a sus mejores recuerdos, al amor que como un fluido vital lo reune con tantas personas.

TRES

En *La guerra y la paz* hay interrogantes con filo: *¿Entregar sin lucha a la sagrada y antigua capital de Rusia o defenderla?* Pregunta un oficial en el consejo militar después de la batalla de Borodinó, donde casi muere Volkonsky. Las tropas de Napoleón se disponen a tomar a Moscú. Kutuzov el anciano general que dirige los ejércitos contra Napoleón, se queda pensativo y con agudeza táctica dice: -*"¡No tiene pertinencia una pregunta sin sentido para Rusia!: "dejar sin lucha a la antigua y sagrada capital de Rusia".*

"*La pregunta debe ser de orden militar. La salvación de Rusia está en su ejército".* Y la que formula decidirá el curso de la lucha. Tolstoi va a dedicar capítulos enteros que dejan al lector sin aliento y en la imaginación episodios que nos conmueven en el siglo XXI. *"¿Sería ventajoso arriesgar la pérdida del ejército y de Moscú, aceptando una batalla o entregarla sin dar la batalla? Para esta pregunta yo deseo tener su respuesta".*

Lo que viene (y el esplendor vital de la narración lo tendrá quien se sumerja en el *mir* de la novela), los episodios sobre si hay poder del individuo excepcional en la historia. Tolstoi con ironía describe este poder. La sabiduría de un anciano con achaques que intuye el mir. La alucinación de Napoleón, un hilo movido de aquí para allá por fuerzas que lo sobrepasan; el incendio de Moscú que deja a Napoleón y a sus soldados heridos de muerte. Y a Kutuzov dueño de la situación. Yo no lo pude olvidar.

¿Entregar a Moscú para salvar al ejército, o perder el ejército para ganar la capital. Y decidirá la guerra salvar a Moscú al costo de perder el ejército? Estas preguntas mantienen en vilo al lector en episodios que Tolstoi cuenta con maestría de soldado, que recuerda una guerra en la que estuvo. Aunque él no vivió esta época. Su imaginación le permitió a través de memorias, relatos y recuerdos de sobrevivientes reconstruir un período homérico de Rusia.

Uno de los capítulos en que Tolstoi, conocedor del mundo de reflejos, de apariencias, de subterfugios y de espejismos que encandilan, es el que dedica a Elena. ¿Cómo funciona la estrategia individual para alcanzar fines? La respuesta el lector la encuentra entre las acciones que despliega Elena para convencer a sus dos amantes, el esposo y su recién adquirido capricho, de que ella puede estar con los dos sin he-

En la guerra de invasión a Rusia iniciada por Napoleón, en un hospital rodeado de lamentos y cuerpos destrozados, esta ensoñadora evocación de la infancia parece inapropiada. Así son las verdades de Tolstoi, reveladoras, desafiantes. Y después de esta vivencia del príncipe Volkonsy, pasa el relato a mostrar a Napoleón. ¿Cuál es la gloria de Napoleón? Uno como lector se hace esta pregunta. A "*un fantasma artificial sustituto de la vida le sirvió tanto tiempo*". Y ahora está allí en medio de todos estos cadáveres, de todos estos cuerpos tumefactos por la descomposición, de toda esta sangre seca cubierta de moscas, el "genio" de Napoleón pertenece a la guerra y no al *mir*: "*Amarillo, hinchado, pesado, con los ojos turbios, con la nariz roja y la voz ronca*".

Esta manera de describir sin heroísmo a una figura legendaria fue fundada por Tolstoi. Comenzó a contar una historia sin maquillaje. Pero a pesar del horror de fantasmagoría sangrienta que rodea a Napoleón, nos cuenta Tolstoi, el emperador francés, derrotado sigue empecinado en contar cuántos muertos y cuál es la estadística de cadáveres de soldados rusos por un cadáver francés. "*Él seguía viviendo en el ilusorio mundo de fantasmas de no se sabe cuál gloria*".

Hasta el fin, exiliado en la isla de Santa Helena, nunca entendió Napoleón "*ni la belleza, ni la verdad, ni el significado de sus actos*". Y estando entre el olor a pólvora, a cuerpos chamuscados que se descomponían, seguía escribiendo en cartas a París: "*el campo de batalla era magníficamente bello*", y añade Tolstoi: "*solo porque allí habían quedado tendidos cincuenta mil cadáveres*".

rir a ninguno y siendo una víctima de los dos. Tolstoi aparentemente sin motivo se traslada del campo de batalla a las intrigas amorosas de la deslumbrante Elena, a sus dudas sobre cómo compaginar su vida matrimonial con su nueva aventura erótica. Son dos caras de la moneda, la verdad sangrienta de la guerra y las aguas movedizas de intrigas en que resbala el alto mundo aristocrático. Y en el trasfondo se cierne una apocalíptica amenaza sobre Moscú.

Tolstoi, la enseñanza a través de los ojos de Napoleón. Este se regodea fantaseando que conquistará a la que le parece una extraña ciudad oriental. Que no la va a destruir. La civilizará. Y Tolstoi ironiza con sarcasmo sobre la presunción civilizatoria de Napoléon. Para conmover a los rusos, en todos los establecimientos de caridad de Moscú, en orfanatos, hospicios, casas de ancianos él *ordenaría escribir con letras grandes: Establecimiento dedicado a mi Madre, no más sencillo Casa de mi Mamá*. Ante el lector la ciudad emerge como una ciudad desconocida y deslumbrante. Pero el lector ha intimado tanto con ella a través de las conversaciones y acciones de los personajes, que en este punto de la narración, Moscú hace parte de sus recuerdos entrañables. Y uno la contempla como un lugar conocido, entre el mágico brillo de la mañana del 2 de septiembre: *"Veía el estremecimiento de la vida en la ciudad y sentía casi la respiración de este cuerpo grande y hermoso"*.

No quedaba un alma en Moscú cuando el emperador francés entró con sus soldados. Napoleón tenía las cúpulas de oro resplandeciente, los palacios de arquitectura fantástica, los meandros antiguos del centro de Moscú, los jardines del Kremlin rojo, las puertas misteriosas de las habitaciones de los zares. Napoleón tenía a Moscú. Y a nadie.

Esta fue la gran victoria de Kutuzov. Después seguirá la historia del incendio de Moscú que invade calle tras calle. Todas las esquinas de la ciudad arden, huelen a madera vieja quemada, revientan las paredes consumidas por el fuego, las llamas consumen las casas, las tiendas y los sueños de Napoleón. La conflagración que se traga la presunción del emperador francés es el incendio de la historia mejor contado. Una ciudad entera arde imborrable en las páginas de la literatura. Tolstoi sabe mostrar las reacciones de docenas de personas ante el incendio, sus comportamientos inesperados, como el de Pier Biezujov que en medio del incendio se siente lleno de energías y con ánimo juvenil. O el de Natasha la novia del príncipe Volkonsky que en el tumulto de su casa por el incendio de Moscú, mira las llamas a lo lejos y no las ve, pues en su mente está el recuerdo y la imagen del príncipe Volkonsky herido.

En la memoria del lector que era entonces, el colegial, ya no pude separar mi experiencia de la imagen de las calles donde ocurría el incendio de Moscú ocurrido muchos años antes de que yo existiera. Y la poderosa narración de Tolstoi había conseguido trasladarme a un mundo de seres inolvidables, de emociones y de destinos humanos que envueltos en el esplendor de sus acciones pequeñas, fatuas o sublimes, impulsadas por el deber, la fatalidad o el azar de la voluntad, ya nunca podría abandonarme. La narración era el mejor modo de conocer, me pareció que proponía Tolstoi, porque con un pensamiento que sigue siendo un reto señaló: *Solo la actividad inconsciente trae frutos y la persona que juega un papel en un acontecimiento histórico, nunca entiende su significado. Si trata de entenderlo lo derrota la inutilidad de intentarlo.*

La guerra y la paz, como Rusia y la literatura, renacen siempre, sentía Tolstoi que creía en la literatura como expresión de la vida. Con *La guerra y la paz* como evidencia el lector lo siente así.

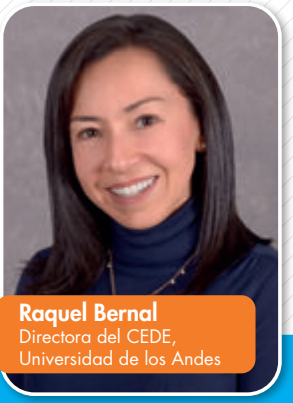
8º Seminario Internacional de Investigación

sobre la calidad de la educación 2017

PISA 2015 | CARTAGENA DE INDIAS

Monserrat Gomendio
Directora Adjunta de Educación de la OECD

Eric Hanushek
Profesor de Educación de la Universidad de Stanford



Raquel Bernal
Directora del CEDE, Universidad de los Andes

En esta versión, el Seminario contará con conferencistas nacionales e internacionales, entre ellos **Monserrat Gomendio**, **Eric Hanushek** y **Raquel Bernal**, quienes presentarán investigaciones con base en los resultados de las pruebas **PISA 2015.**

No puedes faltar,
la inscripción es gratuita.
Inscríbete ya mismo.

www.icfes.gov.co

Cupo limitado.

Noviembre 2 y 3 de 2017,
Centro de Convenciones
Julio César Turbay Ayala - Cartagena

MINEDUCACIÓN

icfes mejor saber

TODOS POR UN NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Resultados de Saber 3.°, 5.° y 9.°, una valiosa **herramienta** para **padres, rectores** y **maestros**

ICFES
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Con la implementación de las pruebas Saber de 3.°, 5.° y 9.° hoy el país cuenta con evaluación durante todo del ciclo educativo. Medir desde los primeros años de vida escolar permite identificar las fortalezas que están adquiriendo los estudiantes y también las dificultades que pueden tener en el proceso del aprendizaje. Para este año el Icfes aplica dos cambios importantes en la prueba, uno de estos es que todos se medirán en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, lo que permite estandarizar los resultados para un mejor seguimiento, y el segundo, es que entregará resultados niño a niño, gracias a esto, los colegios y los maestros podrán conocer el proceso de cada estudiante y a su vez informar a los padres de familia para que ellos desde la casa, también trabajen con sus hijos en aquello que deben mejorar y fortalecer.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/resultado-saber-una-valiosa-herramienta

La evaluación aplicada por el Icfes tiene como único propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, siendo esta una de las condiciones básicas que debe contemplarse dentro de los propósitos de desarrollo de un país. En Colombia, durante los últimos años esa ha sido una prioridad. De hecho, existe consenso alrededor de la necesidad de establecer cuál es el nivel de conocimientos y capacidades que se espera de los estudiantes en diferentes momentos del proceso educativo y saber si ese nivel está siendo alcanzado.

El Icfes, como instituto rector de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia, ha evolucionado para que el seguimiento al proceso educativo del país se haga de forma periódica y acompañe al estudiante desde sus primeros años de vida escolar. Por esto, ya no solo evalúa a los jóvenes del grado 11 que pasan a la educación superior o a estudiantes que están *ad portas* de culminar una carrera profesional, técnica o tecnológica. Desde hace 5 años y de forma anual comenzó a evaluar a los niños de 3.°, 5.° y 9.°. Esta valiosa información permite hoy tanto al Gobierno nacional, como a los locales y a los mismos colegios, tener una retroalimentación temprana para actuar de forma eficiente en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Las pruebas Saber 3.°, 5.° y 9.° tienen una escala de 100 a 500 puntos con una media de 300. En un mismo día se evalúan casi dos millones y medio de estudiantes en más de 16 mil establecimientos de todo el país, eso la convierte en la prueba del Icfes con mayor complejidad logística. A partir de la aplicación de este año, los resultados se entregarán a cada estudiante, tal como sucede con Saber 11.°, Pro y TyT.

Desde hace casi 49 años el Icfes ha evaluado a los estudiantes del grado 11, a*d portas* de dar su paso a la educación superior, desde hace 14, evalúa a quienes están próximos a terminar su carrera universitaria, técnica o tecnológica, y hace 5, para acompañar desde los primeros años el proceso de aprendizaje de los colombianos, está midiendo a los estudiantes de 3.°, 5.° y 9.°.

¿Qué se evalúa?

Esta prueba valora las competencias que han desarrollado los estudiantes de 1.° a 3.°, de 4.° a 5.°, y de 6.° a 9.°, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, acorde con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes, y el sistema educativo en su conjunto, están cumpliendo unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer.

Estructura de la prueba para estudiantes de tercer grado

Sesiones del examen	Preguntas por prueba	Tiempos de aplicación	Tiempo máximo del examen
Instrucciones		15 min	4 horas y 50 minutos
Lenguaje	44	88 min	
Descanso		40 min	
Matemáticas	44	88 min	
Descanso		40 min	
Cuestionario de contexto	11	20 min	

Estructura de la prueba para estudiantes de tercer grado

Sesiones del examen	Preguntas por prueba	Tiempos de aplicación	Tiempo máximo del examen
Instrucciones		10 min	5 horas
Lenguaje	55	110 min	
Descanso		25 min	
Matemáticas	55	110 min	
Descanso		25 min	
Cuestionario de contexto	45	20 min	

Estructura de la prueba para estudiantes de noveno grado

Sesiones del examen	Preguntas por prueba	Tiempos de aplicación	Tiempo máximo del examen
Instrucciones		10 min	5 horas
Lenguaje	55	110 min	
Descanso		25 min	
Matemáticas	55	110 min	
Descanso		25 min	
Cuestionario de contexto	47	20 min	

Más que un puntaje

El resultado final de una prueba estandarizada no es únicamente puntaje. El Icfes evalúa para saber en qué está la calidad educativa del país y su fun-

ción no es solamente la de decir si está bien o está mal, si mejoró o desmejoró. El Icfes, luego de cada evaluación entrega, junto a los resultados, unas guías de orientación dirigidas a los docentes, a los directivos docentes, y a las secretarías de educación del país, que les permiten no solo leer e interpretar el reporte, sino que además les proporciona una serie de recomendaciones que ayudan a mejorar el desempeño de los estudiantes.

Un complemento a las guías de orientación es el reporte de afirmaciones donde el Icfes, con base en los resultados, genera un informe que para cada afirmación determina el porcentaje de preguntas que los estudiantes responden erróneamente. De esta forma los colegios pueden identificar en qué competencias y criterios deben fortalecer a sus estudiantes.

Es por esto que la labor que cumple Icfes con la educación puede asemejarse a la de un médico con su paciente. Para saber cómo está su estado de salud, el doctor debe evaluar a su paciente, a través de exámenes él puede determinar qué tan bien o qué tan mal está. Al finalizar la consulta el médico entrega un diagnóstico al paciente en el que incluye recomendaciones que él debe seguir si quiere mejorar.

Lo mismo sucede con las pruebas que aplica el Icfes a lo largo de la vida escolar.

Con el examen que responde cada estudiante, el Instituto puede hacer seguimiento a la calidad de la educación del país, de una región o de un colegio; además contribuye a su mejoramiento con la entrega de sugerencias de orientación pedagógica para ayudar a superar las falencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta un ejemplo, en el que se puede identificar el tipo de sugerencias de orientación pedagógica entregadas por el Icfes de acuerdo a las respuestas de los estudiantes.

Para el ejemplo emplearemos una de las preguntas formuladas en la prueba de 3.°, 5.° y 9.° que busca medir a los estudiantes de noveno grado en el área de Matemáticas.

Una persona analiza el precio de las acciones de una empresa y de acuerdo con ello invierte semanalmente.

La gráfica muestra un registro de las inversiones de las últimas 12 semanas.

De acuerdo con la información presentada en la gráfica es correcto afirmar que la inversión del accionista en las primeras

A. 4 semanas fue mayor que en las siguientes 4 semanas.
B. 5 semanas fue igual que en las últimas 5 semanas.
C. 4 semanas fue menor que en las últimas 4 semanas.
D. 6 semanas fue igual que en las últimas 6 semanas.

Para responder correctamente esta pregunta es necesario hacer comparaciones entre los datos presentados, identificando información de manera directa.

La opción C, afirma que la inversión realizada en las primeras cuatro semanas es menor que la inversión realizada en las últimas cuatro, lo que se puede ver teniendo en cuenta que en tres de las cuatro semanas de cada uno de los dos períodos la inversión fue igual, así: la inversión de la primera semana y la última; la inversión de la segunda semana y la penúltima; y la inversión de la cuarta semana y la novena. De este modo, solamente la inversión de la tercera semana es menor en 6 millones a la de la décima semana, lo que causa la diferencia total entre las inversiones entre los dos períodos.

Al contestar las opciones se cometen, posiblemente, errores de lectura de los datos o de operaciones entre ellos.

Sugerencias de orientación pedagógica

La lectura e interpretación de información presentada en forma de gráficos de barras es una de las habilidades básicas del pensamiento aleatorio. Esta habilidad implica, por lo menos, el reconocimiento de los valores de los ejes de coordenadas: categorías en el *eje X* y cantidades en el *Y*, y posteriormente la manipulación de estos datos.

Por esa razón, enseñar a los estudiantes la lectura de los datos presentados en diagramas de barras es fundamental. Para ello, es conveniente presentar la información, en primer lugar, en diagramas de barras que tengan los valores en el eje y, que coincidan con las alturas de las barras, y que haya líneas horizontales señalando la altura de estos valores.

Luego, se pueden presentar diagramas en los que, aun con líneas horizontales, se deba inferir el valor de la altura de las barras y no se pueda leer directamente, como en la pregunta que se está analizando. Por último, se podrían retirar las líneas horizontales de referencia.

Durante todo el proceso mencionado se pueden realizar actividades que impliquen la lectura de información y la manipulación de los datos.

Lo nuevo

A partir de este año, las pruebas Saber para estudiantes de 3.°, 5.° y 9.° traen dos cambios importantes:

1. **Áreas evaluadas:** a partir de este año, los estudiantes, tanto de 3.°, como de 5.° y 9.° presentan pruebas en Lenguaje y Matemáticas. En las aplicaciones anteriores los estudiantes de tercero de primaria respondían un solo cuadernillo con una de las áreas por evaluar (Matemáticas o Lenguaje).
   En quinto y en noveno, cada estudiante respondía un cuadernillo con dos de las tres áreas por evaluar (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias naturales).
2. **Reporte de resultados niño a niño:** con la prueba que se aplicará el próximo 13 de septiembre la metodología de entrega de resultados del Icfes cambia. Además de suministrar información a cada Secretaría de Educación y a cada colegio, el Icfes ahora entregará resultados niño a niño como ya sucede con pruebas como Saber 11.°, Saber Pro y TyT.

Esto permitirá tener trazabilidad durante todo el proceso educativo del estudiante, quien será evaluado y recibirá retroalimentación de su aprendizaje desde tercero de primaria hasta la universidad. Con procesos de evaluación y de entrega de resultados estandarizados, el Icfes consolida un sistema de seguimiento a la calidad educativa más preciso, que aporta insumos más útiles para cada uno de los actores del sector educativo.

Beneficios de la entrega de resultados niño a niño

1. Se puede identificar el nivel de desempeño en el que se ubica cada estudiante respecto al desarrollo de sus competencias en las áreas de Matemáticas y Lenguaje; lo que les permite a las instituciones poder focalizar los esfuerzos de los procesos de enseñanza en los aspectos que evidencian más debilidades o dificultades, generar planes de acompañamiento propicios para sus estudiantes.
2. Los padres de los estudiantes recibirán los resultados a través del colegio y podrán hacer seguimiento de los mismos con el fin de trabajar en la casa sobre las debilidades evidenciadas en cada área evaluada dentro de la prueba, así como de potencializar las áreas de mejor desempeño.

3. Los niños reciben retroalimentación sobre la prueba que presentan, reconociendo el valor de los procesos evaluativos en el aprendizaje.

Tres tips para los padres de familia

No todo es trabajo de los estudiantes, los padres de familia también cumplen una labor muy importante. Indagar en el colegio es una de ellas, esto les permitirá estar informados para saber qué hacer y cómo ayudar en la preparación del pequeño.

1. Repase con su hijo los apuntes y refuerce los temas tratados en clase. Y el mejor consejo, lean mucho en casa.
2. Familiarice a su hijo o hija con el tipo de preguntas a las que se enfrentará. Para esto ayúdese con las herramientas que el Icfes le ofrece, ingrese al módulo ESTUDIANTES accediendo a través de www.icfes.gov.co, vaya a Saber 3, 5, 9 y haga clic en la opción EJEMPLO DE PREGUNTAS.
3. ¡Motiven papás! motiven a sus hijos para que los niños pierdan el miedo a presentar la prueba y comiencen a verla como una herramienta que los ayudará a ser los mejores.

Tres tips para el estudiante

- Todas las preguntas en la prueba son de selección múltiple con única respuesta, es decir, una pregunta y cuatro opciones de respuesta, marca solo la que consideres correcta.
- La última parte de la prueba es un cuestionario sociodemográfico. No es una prueba, son unas preguntas para conocer más del entorno de cada estudiante, como: número de personas que integran su hogar, su nivel educativo y características de se casa, entre otras preguntas.
- El día de la prueba debes llegar a tiempo a tu colegio con lápiz mina negra N.° 2 con un borrador y tajalápiz porque si se te rompe la punta no podrás terminar la prueba.

PISA for Schools es un programa educativo desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y adoptado por el ICFES para Colombia. Cuenta con los mismos estándares internacionales de *la prueba* PISA y brinda reportes y guías de orientación pedagógica a los colegios que decidan implementarla, evaluando el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes. De esta manera, cada colegio podrá obtener información sobre su desempeño desde una perspectiva internacional.

El programa está conformado por: la prueba que es una herramienta para la evaluación y el análisis de las destrezas y la aplicación creativa del conocimiento en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (materias escolares básicas), presentada por los estudiantes de 15 años; recoge datos sobre la situación socioeconómica, sus actitudes, sus intereses y el ambiente de aprendizaje creado en el colegio.

ICFES y **Santillana** suscriben convenio educativo para la implementación de ***PISA for Schools*** de la OCDE

- Colombia es el primer país en América Latina en la implementación de las pruebas *PISA for Schools y cuarto en el mundo*.
- Este año se dará la primera aplicación, con una intervención aproximada de 200 colegios públicos y privados del territorio nacional.

El ICFES y Santillana suscriben convenio de cooperación educativa con el fin de apoyar a los colegios privados en el fortalecimiento de los procesos de mejoramiento y en el alcance de las metas de la calidad educativa de manera más rápida y eficiente.

Con esta alianza se pretende ayudar a los estudiantes a prepararse para enfrentar los retos del futuro, así como a analizar, razonar, comunicar sus ideas efectivamente y dar soluciones a complejos problemas sociales y medioambientales.

"Los *resultados* que el ICFES entregará a través de la presentación de un informe a cada colegio, aportarán información detallada del grado de desarrollo de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias de los estudiantes y los factores internos y externos que están asociados a los resultados" indicó Ximena Dueñas Herrera, Directora del Icfes, quien además, explicó que *la guía de interpretación de resultados* agregado se entregará por colegio, un insumo invaluable para adelantar proyectos de investigación y elaborar planes de mejora. Cada colegio recibirá una *certificación* como constancia de presentación de la prueba otorgada por la OCDE y el ICFES.

PISA for Schools comenzó en el año 2010 con el desarrollo de la evaluación y la aplicación de la prueba piloto en diferentes países, la cual finalizó en 2013. Actualmente la prueba se está implementando en Estados Unidos, Reino Unido y España.

Es importante la implementación de *PISA for Schools* en los colegios porque brinda material de análisis específico que sirve para el desarrollo de planes de mejoramiento de acuerdo a las necesidades del establecimiento educativo. De esta manera los colegios tendrán como referencia experiencias de éxito a nivel internacional que les permitirán alcanzar mayores niveles en el mejoramiento académico.

Por último, Rodrigo De la Ossa, Director General de Negocios de Santillana Colombia, indicó que Santillana ofrecerá a los colegios participantes un proceso de acompañamiento pedagógico y estratégico enfocado en el fortalecimiento de la gestión escolar, con el fin de apoyar a las instituciones para convertirse en escuelas sostenibles del siglo XXI. En este proceso los directivos de cada colegio estarán acompañados por un *coach* que los ayudará a formular, ejecutar y hacer seguimiento de manera periódica de su plan de mejoramiento".

Ver video. *Cómo implementar Pisa for Schools en las instituciones educativas*

Escucha la mención de esta noticia en el programa Hoy por hoy en Caracol Radio *en el tramo de 9:00 a.m. a 10:00 a.m. en el minuto 9,27.*

http://alacarta.caracol.com.co/audio/caracol_radio_6amhoypor-hoy_20170717_090000_100000/

Las competencias clave
para los jóvenes del siglo XXI

María del Pilar Gonzáles
Directora General de Innovación y Equidad Educativa de la Junta de Castilla y León, España.

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/las-competencias-clave-para-los-jovenes-del-siglo-xxi

Algunas características de la sociedad actual

La aparición de las primeras computadoras en los años cincuenta supuso, entre otros efectos, un aumento exponencial en la velocidad de cálculo, lo que permitió un desarrollo tecnológico y científico espectacular, trayendo consigo un cambio social sin precedentes caracterizado sobre todo por la velocidad.

Una vez cruzado el umbral del fin de siglo, sin que el anunciado "efecto 2000" produjera sus temidos efectos, a partir del s. XXI, la ciencia y técnica evolucionan de manera constante, asentando definitivamente un nuevo Renacimiento bautizado como la era de la información y la comunicación. Definitivamente, asistimos a un cambio de época, no una época de cambios.

Sin embargo, para los sociólogos y filósofos de la ciencia, la sociedad del conocimiento lleva asociada la idea del riesgo donde la globalidad, la interconexión, la multiculturalidad, la incertidumbre, la inseguridad, o la sostenibilidad, son las características singulares de un tiempo nuevo que sitúan al individuo frente al abismo de la postmodernidad y la postverdad.

Tal es la velocidad del cambio que en tan solo 17 años del nuevo siglo surgen dos tendencias sociales e ideológicas de signo opuesto: por un lado una globalidad reforzada por la tecnología y la movilidad laboral y por otro como contrapartida, un movimiento centrado en ponderar lo local. Pareciese

que frente a la pérdida de identidad en un mundo global hubiera surgido la necesidad de reforzar las señas de identidad propias. En este sentido los nuevos movimientos políticos asocian la globalidad a un capitalismo agresivo y sin límites, en el que las reglas de juego las impone un mercado cuyas decisiones nos trascienden, produciendo un sentimiento de reivindicación de lo local.

Si en la Revolución industrial surge como corriente ideológica el marxismo que propugnaba la idea de clase y la identidad de los trabajadores como freno a los excesos del capitalismo, en la actualidad la globalidad encuentra su freno en nuevos movimientos sociales y políticos que defienden el "no nos representan", un eslogan posicionado más ideológica que socialmente pero cuya propagación desde la Puerta del Sol de Madrid tuvo resonancia mundial.

Mención aparte merecen las corrientes demográficas características del contexto social dinámico y aceleradamente cambiante. El progresivo abandono del medio rural, y la concentración poblacional en las grandes ciudades están dejando zonas del territorio nacional prácticamente desiertas. La recuperación de espacios y su revitalización será una de las tendencias en el futuro cuyos estándares de calidad de vida vendrán facilitados por las tecnologías y la comunicación. La alta velocidad (bien sea en megas, bien en km/hora) dibuja un horizonte de gran movilidad que impulsará la recuperación de entornos despoblados generados por los procesos de urbanización.

Nuestros jóvenes han nacido y participado innatamente de este contexto social, su hábitat no les es ajeno. La generación *millenials*, como recientemente se les identifica, poco tienen en común con movimientos sociales previos con los que iniciábamos el artículo: mayo del 68, movida madrileña… Sus preocupaciones, su nivel formativo, sus expectativas poco o en nada tienen que ver con nuestra juventud. Son dueños de una realidad que no conocen pero que sí viven. Nuevos tiempos, nuevos espacios y nuevos paisajes como decorado social de un futuro incierto donde la diversidad se reivindica como valor y la sostenibilidad como estrategia de supervivencia.

Origen y actualidad de las competencias en la educación

En este contexto, la institución escolar sufre una crisis de identidad. Su razón de ser: la instrucción y transmisión de cultura pierde sus referentes. Nos encontramos en un cambio de paradigma. La instrucción cede paso a la educación y la acumulación de conocimientos ha dejado de ser un referente válido para medir el éxito escolar de los alumnos.

El horizonte educativo se redirige en la actualidad a la adquisición de un catálogo de competencias vinculadas a una dimensión más integral que combina el dominio de técnicas con cualidades para vivir en sociedades más complejas. Se es más competente cuanto más y mejor te puedas desenvolver y no cuántos más conocimientos tengas. Habilidad frente cognición.

En este sentido, la OCDE realiza una gran contribución al desarrollo e incorporación de las competencias en la educación a través de evaluaciones, como el proyecto INES (Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación) y el informe sobre indicadores educativos, el proyecto de Competencias Curriculares Transversales, la Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos, el Proyecto de Indicadores de Capital Humano y proyectos más recientes como la Encuesta Internacional de Destrezas para la Vida (ILSS), y el Programa Internacional para la Evaluación del Alumnado, (PISA).

Para implementar todos estos programas ha sido necesario realizar un acuerdo internacional en el que se definieran qué competencias son necesarias para afrontar los desafíos del mundo actual. Con este fin, en 1997, nace el proyecto de la OCDE Bases Teóricas para la Definición y Selección de Competencias. (DeSeCo, por sus siglas en inglés.)

Estos proyectos de la OCDE, suponen una revolución en lo que se entiende por rendimiento educativo y su evaluación: en primer lugar porque incluyen indicadores de rendimiento extracurricular, y en segundo lugar porque los resultados educativos están relacionados con lo que un ciudadano necesita para afrontar los retos de la sociedad actual. En tercer lugar porque han conseguido un consenso internacional en indicadores competenciales, relacionados con actitudes y valores. En cuarto lugar, porque el concepto de competencia, como indicador del rendimiento educativo, está en un proceso constante de revisión y actualización. Y finalmente, porque plantean medir los resultados educativos a lo largo de la vida.

El Parlamento europeo recomendó a los países miembros que revisasen sus currículos basándose en 8 competencias clave para el aprendizaje permanen-

te, que podrían adaptarse al contexto de cada país, y así con la entrada en vigor de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Educación que modifica en determinados aspectos la Ley Orgánica de Educación, anterior, LOE, de 2006. La LOMCE es la legislación educativa más reciente en España), en el año 2014 las 8 competencias básicas de la LOE pasan a ser 7 competencias clave (preámbulo XIV) sin olvidarnos de las competencias trasversales (preámbulo IV) donde se indica que "es necesario adquirir desde edades tempranas competencias trasversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio" (tabla 1).

De las competencias profesionales a las competencias necesarias para la vida, del rendimiento educativo a los resultados y su evaluación, desarrollo sostenible, cohesión social y capital humano son los nuevos referentes de un servicio educativo con vocación de formar ciudadanos críticos, responsables, solidarios y con capacidad de adaptación al cambio. El éxito escolar se define en clave de éxito social no individual.

Competencias en PISA

El programa PISA, evalúa desde 2000, las competencias de lectura, matemáticas y ciencias. Además se han ido introduciendo otras competencias complementarias, como la competencia financiera, la competencia en resolución de problemas, la lectura digital, la resolución de problemas en entornos digitales, las matemáticas en entornos digitales, la resolución de problemas colaborativos y se van a introducir otra nuevas como la competencia global en 2018.

La OCDE, con estas pruebas está haciendo un esfuerzo por medir los resultados escolares en aspectos cada vez más extracurriculares, pero también más relacionados con las necesidades sociales del siglo XXI. Este nuevo enfoque está produciendo numerosas y variadas reacciones en el ámbito internacional, produciendo cambios en las metodologías y en los currículums, permitiendo un enfoque más flexible, y cambios en la evaluación, que se convierte en más competencial.

Todas las competencias de la OCDE están correctamente definidas en sus respectivos marcos teóricos, en los que además, gracias a la Teoría de Respuesta al Ítem, se definen perfectamente los niveles de rendimiento asociados a cada una de las competencias.

La competencia lectora en PISA 2018

La lectura, junto con la escritura y la comunicación oral, es la base del resto de aprendizajes y competencias. Es fundamental en la educación de los niños pues favorece el desarrollo motor, lingüístico, emocional, cognitivo, social y lúdico.

Además de que, como señalaré más adelante, mayores niveles de competencia lectora se asocian con mejores condiciones y calidad de vida, la lectura, en la etapa de formación ha de orientarse a *leer para aprender, leer para disfrutar, leer para reflexionar, para expresarse mejor y leer en la sociedad de la información (Plan de Lectura de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León)*.

En PISA 2018 la competencia lectora será la principal evaluada. Por este motivo se ha revisado su definición como *"la capacidad de un individuo para comprender, usar, evaluar, reflexionar sobre e involucrarse con textos, con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial y participar en la sociedad"*.

Al incluir la lectura digital, la nueva definición de la competencia lectora integra dos novedades respecto a la de ediciones anteriores, en primer lugar al hablar de textos en general, incluyendo todas las manifestaciones gráficas de la lengua sean manuscritas, impresas o digitales. Y en segundo lugar introduciendo la palabra evaluar, apuntando la idea de que el lector debe sopesar la veracidad de los argumentos aportados en el texto, el punto de vista del autor y la relevancia para sus propios objetivos.

El marco de esta competencia se ha revisado y mejorado al integrar nuevas formas de lectura, junto a la tradicional e incluir entre las destrezas más básicas la fluidez en la lectura, la interpretación literal, la integración de frases, la extracción de las ideas principales y la realización de inferencias.

En resumen, con este ejemplo de la competencia lectora, observamos cómo las competencias en PISA están vivas y se adaptan a las necesidades de un mundo en constante cambio. Para esta actualización constante de los marcos teóricos de PISA, se cuenta con la colaboración y el acuerdo de todos los países participantes, así como con la colaboración de expertos cualificados, en todas las competencias evaluadas.

Aunque en PISA 2018 se establecen 7 niveles de rendimiento, en la competencia lectora se distinguen 3 tipos de procesos ordenados por orden de dificultad creciente: localizar información, comprenderla, y evaluarla para valorar la calidad y validez del texto, reflexionar sobre el contenido y la forma, detectar posibles discrepancias entre distintos textos y obtener una conclusión.

Cada una de estas categorías generales tiene asociados subprocesos que también están ordenados jerárquicamente. Por tanto PISA nos ofrece información sobre qué saben hacer los alumnos y qué están en condiciones de aprender. Y este es el proceso que tenemos que seguir en las aulas, con otros métodos más directos, evaluando lo que sabe hacer cada uno de nuestros alumnos y acompañándolos en su ascenso por la escalera del aprendizaje subiendo los peldaños de uno en uno.

Competencias para el desempeño profesional

Por supuesto, mayor nivel de competencias a nivel personal implica unas mejores condiciones de vida. Así, el último informe PIAAC, publicado en 2013, que analiza el

nivel de formación de la población de entre 16 y 65 años, determina que un nivel mayor de rendimiento en las competencias de lectura y matemáticas, implica mayor empleabilidad, mejor salud, un desarrollo social más positivo, con mayor confianza ante los demás, más tendencia a realizar actividades de voluntariado por el bien común, y confianza en que la persona puede influir en cuestiones políticas y de gobierno.

En cuanto al efecto en los salarios, mientras que el efecto es claro con la competencia lectora, los ingresos de las personas con los niveles más altos de comprensión lectora son más del doble de los que obtienen los individuos con niveles bajos, en la competencia matemática solo se observan efectos sobre los salarios cuando un alto nivel de competencia matemática va asociado a un nivel de formación superior.

Es fundamental tener en cuenta que las competencias se adquieren fundamentalmente en etapa de formación inicial, pero estas competencias se desarrollan y se complementan con otras nuevas a lo largo de la vida.

También los cambios tecnológicos y en las estructuras sociales y económicas exigen nuevas competencias, que los ciudadanos deben adquirir. En este sentido el *World Economic Forum* en 2015 remarcó la necesidad de una educación orientada a formar ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo tecnológico que cambia constantemente, adaptándose a los cambios del mercado laboral, y preparando a los alumnos del siglo XXI no solo en las competencias clave, sino también en *competencias críticas* y *competencias personales* (tabla 1) para que las personas de este siglo puedan afrontar por igual los retos del futuro.

Al Secretario de Estado de Educación de EU se le atribuye la frase que más o menos literalmente afirma que estamos preparando a jóvenes para profesiones que aún no existen. Pues bien la proposición debiera ser que estamos preparando a jóvenes para un futuro que se proyecta desde un presente en continuo cambio.

Por este motivo es muy importante la flexibilidad de la formación inicial, sensible a las necesidades de cada momento, lo que implica realizar una clasificación y determinación de *las competencias claves* para los jóvenes del siglo XXI y su inserción en la sociedad y en los entornos laborales, trabajo arduo que exige el repaso por la literatura actual y la elasticidad de pensamiento necesaria para su constante evolución.

Algunos autores hablan de competencias blandas y duras (tabla 2). Llegar a establecer un denominador común, es difícil, pero parece existir un consenso unánime en torno a ellas por lo que, lo realmente determinante, es el giro que la formación y la educación están dando adaptándose a las mismas.

Por tanto es fundamental cuidar la formación de los formadores, de los maestros, los profesores de secundaria, los de formación profesional, los de la etapa universitaria, y los que imparten formación a lo largo de la vida, porque las competencias que adquiera el resto de la población nunca van a poder sobrepasar la de sus maestros. En este sentido, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León definió, en 2008, las competencias profesionales del profesorado para esta comunidad. (tabla n.º 3) tomándolas como base para su Plan de Formación Permanente. En este mismo sentido, definió las competencias del orientador escolar (tabla n.º 4), estando en fase de elaboración las de inspector de educación y las del director escolar, y todo ello en el marco de su evolución natural hacia la organización educativa competente.

Además de todo ello es imprescindible la equidad, porque, como hemos visto, las competencias están orientadas no solamente al bien personal, sino al bien común, y es necesario que todos, cada uno dentro de nuestras posibilidades, participemos en la construcción de un mundo mejor.

La educación tiene finalidad en sí misma. De ahí que se defina la educación obligatoria como propedéutica de la postobligatoria. El tronco común de la educación obligatoria prepara al alumno para la vida, para el desarrollo integral en su dimensión personal y social.

Cuáles son las competencias con las que un alumno debe finalizar la educación obligatoria debiera ser uno de los aspectos de cualquier sistema educativo sometido a continua revisión.

Las competencias tienen que ser lo suficientemente abstractas para dar cobertura a contextos de incertidumbre pero lo suficientemente flexibles para ser reorientadas o adaptadas a los cambios. Por ejemplo, en el futuro asistiremos a un cambio de economía basada en la producción y consumo a una economía basada en la reutilización y transformación de recursos. Es decir, la sostenibilidad. Es un cambio de paradigma que afecta a todas las dimensiones de la vida personal y social. Hasta ahora solo estaba asociado a comportamientos ecológicos, pero el futuro se escribe en términos de comportamientos sistémicos, de ahí la importancia de reflexionar sobre el modelo de individuo y sociedad en la que estamos y en la que pretendemos progresar.

La legitimación social de los sistemas educativos pasa por la incorporación de la educación por competencias. Un sistema es legitimado cuando contribuye al bien común y al personal. Se ha descuidado la dimensión social y la sociabilidad del individuo y ha sido la llegada de la tecnología la que ha puesto de manifiesto este olvido. Paradoja y realidad que nos permiten el avance y sostenibilidad en sociedades cambiantes y complejas. La educación tiene la potencialidad de construir futuro pero desde unas bases filosóficas que contemplen todas las dimensiones del ser humano.

TABLA 1. COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI

	UNIÓN EUROPEA	ESPAÑA / LOE	ESPAÑA / LOMCE	FRANCIA	FORO ECONÓMICO MUNDIAL	PISA: Competencias que evalúa
COMPETENCIAS BÁSICAS Habilidades básicas	COMUNICACIÓN EN LENGUA MATERNA	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	DOMINIO LENGUA FRANCESA	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	Competencia lectora: evalúa cómo el alumnado puede hacer uso de su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con el que se van a encontrar en su vida diaria.
	COMUNICACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS			PRÁCTICA DE UNA LENGUA VIVA EXTRANJERA		
	COMPETENCIAS MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BASADAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA MATEMÁTICA Y EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	CONOCIMIENTO DE ELEMENTOS MATEMÁTICOS Y DOMINIO DE LA CULTURA CIENTÍFICA	COMPETENCIA MATEMÁTICA	Competencia matemática: evalúa de qué forma puede utilizar su competencia matemática para resolver distintos tipos de retos y problemas relacionados con las matemáticas.
		COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN EN EL MUNDO FÍSICO			COMPETENCIA CIENTÍFICA	Competencia científica: evalúa el modo en que el alumnado puede hacer uso de sus conocimientos y destrezas científicas para comprender e interpretar distintos tipos de contextos científicos.
	COMPETENCIA DIGITAL	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	COMPETENCIA DIGITAL	DOMINIO DE TÉCNICAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	COMPETENCIA DIGITAL	
	APRENDER A APRENDER	COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER	APRENDER A APRENDER			
	COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	COMPETENCIAS SOCIALES Y CIUDADANA	COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS	COMPETENCIA CULTURAL Y CÍVICA	
	SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU DE EMPRESA	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	ADQUISIÓN DE AUTONOMÍA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR	COMPETENCIA FINANCIERA	Desde el 2012: conocimiento y comprensión de los conceptos financieros, y las habilidades, la motivación y la confianza para aplicar dicho conocimiento en la toma de decisiones eficaces a través de una variedad de contextos finacieros, para mejorar en el bienestar económico y permitir la participación en la vida económica de manera adecuada.
	CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES	COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA	CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	DOMINIO DE LA CULTURA HUMANÍSTICA		
COMPETENCIAS CRÍTICAS competencias			PREÁMBULO IV		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Desde 2015 evalúa la capacidad de un individuo para comprometerse de una manera efectiva en un proceso por el cual dos o más agentes intentan resolver un problema
					CREATIVIDAD	
					COMUNICACIÓN	Desde 2015 evalúa la capacidad de un individuo para comprometerse de una manera efectiva en un proceso por el cual dos o más agentes intentan resolver un problema, compartiendo la comprensión y esfuerzo requeridos para llegar a una solución y compartir su conocimiento, habilidades y esfuerzos para alcanzar esta solución
					COLABORACIÓN	
COMPETENCIAS PERSONALES cualidades del carácter			PREÁMBULO IV		CURIOSIDAD	
					INICIATIVA	
					PERSEVERANCIA	capacidad de analizar críticamente cuestiones globales e interculturales desde perspectivas múltiples,
					ADAPTABILIDAD	
					LIDERAZGO	
					CONSCIENCIA SOCIAL Y CULTURAL	Desde 2018 evaluará la Competencia global ciudadana: capacidad de analizar críticamente cuestiones globales e interculturales desde perspectivas múltiples, de interactuar de forma adecuada y efectiva con personas de distinto origen y contexto sobre la base del respeto mutuo por la dignidad humana, y de actuar para la sostenibilidad y el bienestar de las sociedades"

TABLA 2. COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

Las tradicionales ("las competencias duras: hard skills")	*Competencias básicas (muy presentes en los currículos educativos):*	Competencia en comunicación lingüística	Se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.
		Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos.
		Competencia digital	Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.
		Aprender a aprender	Implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.
		Competencias sociales y cívicas	Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.
		Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
		Conciencia y expresiones culturales	Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.
las competencia "blandas (soft skills")	***Competencias vinculadas al pensamiento crítico:*** *es capacidad de interpretar, analizar, evaluar, hacer inferencias, explicar y clarificar significados.*	Competencia en resolución de problemas:	Implica reconocer las señales que identifican la presencia de una dificultad en el desarrollo normal de una tarea, trabajo o proceso, recoger la información necesaria sobre el problema y causas de la dificultad, determinar las posibles alternativas de actuación y escoger la mejor solución.
		Creatividad:	Capacidad para encontrar diferentes alternativas de solución a los problemas, interpretar de distintas formas las situaciones y visualizar una variedad de respuestas ante un problema o circunstancia. La innovación supone tener y llevar a cabo ideas originales que tengan valor en la actualidad.
		Comunicación:	Es la capacidad que implica el conocimiento de la lengua y la habilidad para utilizarla. El desarrollo de esta competencia está mediado por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones. Integra destrezas como la expresión adecuada de ideas, pensamientos y sentimientos; la facilidad para transmitir mensajes claros al otro; la comprensión de los mensajes y emociones de los demás; la asertividad y la habilidad para dialogar.
		Colaboración:	Consiste en trabajar de forma efectiva con otras personas para alcanzar un objetivo común. Implica tomar decisiones colectivas basadas en el consenso, negociar cuando se presentan desacuerdos, hacer críticas constructivas, apoyar y valorar los esfuerzos de los compañeros, plantear el desacuerdo de forma asertiva y respetuosa.
	Competencias interpersonales: *vinculadas a las relaciones sociales, el trabajo en equipo y el afrontamiento del cambio.*	Curiosidad:	Esta competencia es la más poderosa de todas. Creatividad, invención e innovación empiezan con ella. De hecho, imaginación y creatividad no son más que una expresión de esta competencia. Estoy hablando de curiosidad… y lo mejor de ella es que es gratis y todos nacemos con ella.
		Iniciativa:	Es la predisposición para emprender acciones, crear oportunidades y mejorar resultados sin necesidad de un requerimiento externo que lo empuje, inspirados en la autorresponsabilidad y la autodirección. Supone adoptar una actitud proactiva marcando el rumbo por medio de acciones concretas, siendo capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar planteamientos, acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico
		Adaptabilidad:	Es la capacidad para adaptarse a los cambios, modificando si fuera necesario su propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, nueva información o cambios del medio, ya sean del entorno exterior, de la propia organización, del cliente o de los requerimientos del trabajo en sí.
		Liderazgo:	Habilidad para orientar la acción de los grupos humanos en una dirección determinada, inspirando valores y anticipando escenarios de desarrollo del grupo.
		Afrontamiento del cambio e innovación:	La competencia en innovación y mejora es la aplicación de nuevas ideas, propuestas y prácticas con la finalidad de mejorar el desarrollo personal, profesional y dela organizaciones

Elaboración personal integrando estudios de varios autores: (Fundación Omar Dengo, Universia, Ingenia, Conferencia de Consejos Sociales, Gamelearn, Universidad Internacional de Valencia, Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural,,Educalab, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, entre otros)

TABLA 3. COMPETENCIAS PROFESORADO DE CASTILLA YLEÓN 2008

Funciones del Profesorado

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
j) La participación en la actividad general del centro.
k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Saber	**A. Competencia científica** cognitiva (Conocimiento y gestión del mismo)	1. Conocimiento en el área de Educación 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares 3. Gestión del conocimiento.
Saber ser	**B. Competencia intra e interpersonal** (forma de ser y bientratar a los demás)	4. Habilidades personales 5. Acción Tutorial 6. Orientación 7. Gestión y Promoción de valores
Saber hacer que:	**C. . Competencia didáctica y atención a la diversidad** Enseñar (Proceso de enseñanza –arendizaje y gestión del mismo)	8. Programación 9. Didácticas específicas de **áreas, materias y módulos**. 10. Metodología y Actividades 11. Atención a la diversidad 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje) 13. Recursos y materiales 14. Evaluación
	D. Competencia organizativa y de gestión del Centro Organizarse	15. Normativa 16. Organización, planificación, coordinación **(Desempeño de puestos específicos)** 17. Gestión de calidad
	E. Competencia en gestión de la convivencia Convivir (Asertividad)	18. Promoción de la convivencia 19. Mediación, resolución de conflictos 20. Control de la convivencia
Saber hacer cómo	**F. Competencia en trabajo en equipo**	21. Actitudes de cooperación y colaboración 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades
	G. Competencia en innovación y mejora	25. Afrontamiento del cambio 26. Investigación 27. Diagnóstico y evaluación 28. Realización y ejecución de propuestas
	H. Competencia Comunicativa y lingüística	29. Gestión de la información y transparencia 30. Expresión y comunicación 31. Destrezas comunicativas en lengua propia 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
	I. Competencia digital (TIC)	33. Conocimiento de las tecnologías 34. Uso didáctico de las mismas 35. Desarrollo profesional y de gestión 36. Aspectos actitudinales y éticos.
Saber estar	**J. Competencia social-relacional**	37. Equidad 38. Habilidades sociales 39. Habilidades relacionales 40. Gestión de la participación

http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-20/referencias

Competencias informacionales y estrategias de intervención

Viviana Fernández
Doctora en Documentación por la Universidad Carlos III-Madrid; profesora titular del Área de Biblioteconomía y Documentación en la Universidad de Coruña (U. D. C.).

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/competencias-informacionales-y-estrategias-de-intervencion

Las competencias informacionales no son innatas en los individuos quienes deben ser formados para alcanzar los niveles esperados. El papel del sistema educativo es crucial, así la formación en estas competencias deberá integrarse en los planes de estudio de los diferentes niveles de enseñanza.

De hace ya algunos años recuerdo un texto publicado en una revista japonesa de divulgación científica sobre la estatura de la población. Se explicaba cómo una alimentación deficiente basada fundamentalmente en el consumo de arroz provocaba que los nipones tuvieran una altura muy baja. El Gobierno optó entonces por modificar la dieta en los comedores escolares buscando un mayor y mejor balance nutricional. Según un estudio realizado en 200 países por la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre 1914 y 2014 la altura media de los japoneses ascendía un 14,6 cm para los hombres y 16 cm en las mujeres.

La altura media de la población es expresión de nivel de desarrollo los países, siendo por ejemplo un indicador de salud recogido por el Banco Mundial. La práctica muestra que el estudio de indicadores por organismos internacionales pone su centro de atención en determinados asuntos e impulsa a los Estados a implementar medidas para poder

obtener mejores resultados. La experiencia japonesa es ejemplo de ello pues ciertamente los países desarrollados cuentan con habitantes más altos pero muy especialmente apunta en la siguiente dirección. La puesta en marcha de medidas que se apoyen el sistema educativo obtendrá, siempre y cuando sean adecuadamente planificados y organizadas, resultados esperados.

En este sentido sería deseable que las competencias informacionales adquieran el mismo nivel de importancia que otros indicadores a la hora de valorar el desarrollo de los países, y no solo las habilidades digitales. Por otra parte, y conectando con la experiencia nipona, potenciarlas debería ser una estrategia de intervención que se articulase desde los cimientos de la sociedad, o sea, desde el sistema educativo.

¿Qué son las competencias informacionales?

En términos generales se definen como la habilidad y actitud de los individuos frente al acceso, consumo y comunicación de la información. Conecta la expresión *alfabetos digitales* que tan bien definía Paul Zurkowski, presidente de la *Information Industry Association* ya en el año 1974.

> Las personas capacitadas en el uso de recursos de información a su trabajo pueden ser denominadas alfabetizadas en información. Ellos han aprendido técnicas y habilidades para utilizar la amplia gama de herramientas de información, así como fuentes de información relevantes para ofrecer soluciones a sus problemas. Los individuos en la porción restante de la población, mientras que alfabetizados en el sentido de que pueden leer y escribir, no perciben el valor de la información, no tienen la capacidad de adaptar la información a sus necesidades y de manera realista deben ser considerados como analfabetos de la información.

Resulta llamativo que un tema ya tratado en los años setenta del pasado siglo se encuentre en una fase de desarrollo tan embrionario al menos si lo comparamos con todo lo relativo al mundo digital. Mientras términos como *alfabetización digital*, *habilidades digitales*, *brecha digital* son de uso común no lo son tanto *las competencias informacionales* y por extensión todas derivaciones de las expresiones antes citadas. Tampoco *las habilidades informacionales* son objeto de atención de los observatorios de sociedad de la información o de estudios de organismos internacionales, así por ejemplo si bien la OCDE cuenta con un informe PISA de habilidades digitales, no hay ni por parte del organismo ni de otros indicadores que midan el nivel de alfabetización informacional de la población.

No cabe presuponer que las personas con competencias digitales cuenten con habilidades informacionales. De hecho el panorama que se nos presenta es que esta generación de nativos digitales acceden de forma intensa y extensa a los tecnologías de la información pero fundamentalmente para actividades de ocio y haciendo un uso no siempre crítico y responsable.

Este siglo XXI ha traído nuevos aires a la alfabetización informacional. Dos factores han sido clave en este sentido. Con el fácil acceso a las tecnologías de la información ha permitido -ha aflorado- un mayor número de usuarios de la información y ello ha puesto de relieve que se consume tecnologías pero no se mejoran, por sí misma la habilidad y actitud frente a la información. Otro fenómeno que hay que destacar es la introducción de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que para las universidades ha venido de la mano del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que ha puesto el énfasis no solo en la formación por competencias sino en el uso de metodologías didácticas y sistemas de evaluación que precisan de un mayor y mejor manejo de la información.

Para acotar algo más sobre el territorio en el que nos movemos es conveniente traer la Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente de 2003 de la UNESCO y que plantea que;

> La alfabetización informacional engloba el conocimiento de las propias necesidades de información y la habilidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información con tal de afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para participar de forma eficaz en la sociedad de la información y, a la vez, es una parte del derecho humano básico del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por lo que se deriva de esta definición y de muchas otras, podía decirse que una persona alfabetizada informacionalmente es oposición a aquella categoría de analfabetos en información que acuñaba Zurkowski será aquella que realice un manejo de la información que le lleve a generar nuevo conocimiento y resolver problemas a través del manejo de la información. Para ello se precisa una actitud proactiva frente a la información. Será en la práctica una persona que tenga plena conciencia en primer lugar del problema a resolver, de la información que necesita para ello tanto en formatos como en contenidos, que conozca y domine una variedad de recursos de información que le permitan ser selectivo a la hora de usar la misma, ostentando una actitud crítica frente a la información, y que tenga capacidad para comunicar de forma adecuada esa nueva información que genera siempre de forma ética y responsable.

Y ¿será que todos los individuos tienen estas competencias? Pues la respuesta es negativa. Y ante esta respuesta y por extrapolación de lo esbozado en la antes citada declaración existe una parte de la población, presumiblemente extensa, que no participa de forma eficaz en esta sociedad de la información. Pero hay que matizar esta afirmación pues hay que buscar paralelismos con los conceptos de analfabetos absolutos y analfabetos/alfabetos funcionales, así los individuos manejan información pero no al nivel que exponen las dos definiciones citadas.

Si se compilara toda la información de los diversos estudios realizados se podría dar unas pinceladas del comportamiento informacional a día de hoy:

- Las personas acceden a un escaso número de fuentes de información. Mayormente acceden a la información que se recupera mediante los buscadores y no se valoran otros tipos de recursos *off line*. La percepción es que solo existe lo que está disponible en los mismos.
- No se acceden a recursos digitales igualmente accesibles por la Red pero de gran calidad como son las bibliotecas digitales y virtuales, repositorios, bases de datos. Todo el ingente movimiento *open access* es de interés solo para una parte de la comunidad científica.
- Las redes sociales se van convirtiendo en el forma inmediata de obtener información, como medio informal de comunicación adquiere más veracidad para los ciudadanos, y puede que aún para los jóvenes, que otras fuentes más formales.
- El esfuerzo a la hora de buscar y consultar información se reduce. Los usuarios no están dispuestos a dedicar tiempo a buscar información ni en la Web ni fuera de ella. En otras palabras, para una parte de la población lo primero que aparece es lo que vale.
- Ello conecta con otra situación, la capacidad crítica de la información obtenida es exigua. El ciudadano, y los jóvenes en particular, muchas veces no cuentan con criterios que le permitan evaluar la información.
- La comunicación de la información no sigue muchas veces unos criterios mínimos ni en su forma ni en su contenido. El plagio es una práctica habitual; lo más llamativo es que en muchas ocasiones los estudiantes no son conscientes de lo están plagiando.

¿De quién es la responsabilidad de formar en competencias informacionales?

La respuesta a este interrogante es simple: ¿quién se responsabiliza de forma directa en la alfabetización a través de políticas, estrategias y recursos? Los Gobiernos. ¿Cuál es el medio que permite llevar a vías de hecho la alfabetización? El sistema educativo. Y si la alfabetización informacional se trata de un tipo de alfabetización por qué no se adoptan idénticas medidas. Otro tanto ocurre con la alfabetización científica. Sin embargo la formación en tecnologías de la información ha sido objeto de mayor atención.

Pero sí existen importantes iniciativas desarrollados por organismos internacionales y asociaciones profesionales que han permitido avanzar en el terreno de la alfabetización informacional. La UNESCO ha jugado un papel fundamental con iniciativas tales el *Programa Información para Todos* (2000) y diversas declaraciones formuladas en eventos desarrollados bajo su auspicio. En el contexto del EEES el proyecto Tuning recoge este tipo de competencias al igual que en Alfa Tuning (adaptación a América Latina). Otro tanto ocurre con el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE.

Modelos, normas y estándares han sido desarrollados por asociaciones del ámbito bibliotecario, e. g., Association of College and Research Libraries (ACRL) de la American Library Association (ALA), la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) del Reino Unido, la Australian and New Zealand Institute for Information Literacy(ANZIIL), la American Association of School Librarians & Association for Educational Comunicación and Technology (AASL/AECT).

Cómo se ha resuelto hasta la fecha la formación en competencias informacionales. Las bibliotecas fundamentalmente universitarias han jugado un importante papel a través de los cursos de formación de usuarios. En el caso de la formación universitaria, algunas instituciones en diversas partes del mundo han implantado al menos una o materia en sus planes de estudio, muchas veces en los primeros cursos. Pero estas medidas no son suficientes porque:

a). El papel de las políticas educativas en esta materia no se puede suplir con estas acciones.
b). Las competencias informacionales tienen un carácter transversal por lo que una o dos materias no son suficientes. El estudiante adoptará para esta disciplina la misma actitud que, en muchas ocasiones se experimenta con muchas materias. Una materia es un compartimento estanco, se cursa para aprobar, no se aplica a otras disciplinas y contextos, así materia aprobada, materia olvidada.
c). La formación en el nivel universitario es importante pero no efectiva si en los niveles previos no se han desarrollado unos hábitos.
d). El papel de la biblioteca debe ser complementario, no debe cargar la responsabilidad de esta formación. E incluso en ocasiones aunque se indique que son cursos de alfabetización informacional se trabajan solo algunos aspectos pero no la totalidad de estos.

En términos generales a la hora de hablar de responsabilidades en la formación de competencias informacionales lo cierto es que no existe una figura clara y definida de los agentes involucrados en ello ni la definición de una política educativa transparente y expresamente formulada para atender a este situación. Si estar alfabetizados a nivel informacional es un prerrequisito de la sociedad de la información entonces deben existir medidas para lograr este objetivo. El mejor instrumento para ello será el sistema educativo.

¿Cómo desarrollar un programa de competencias informacionales?

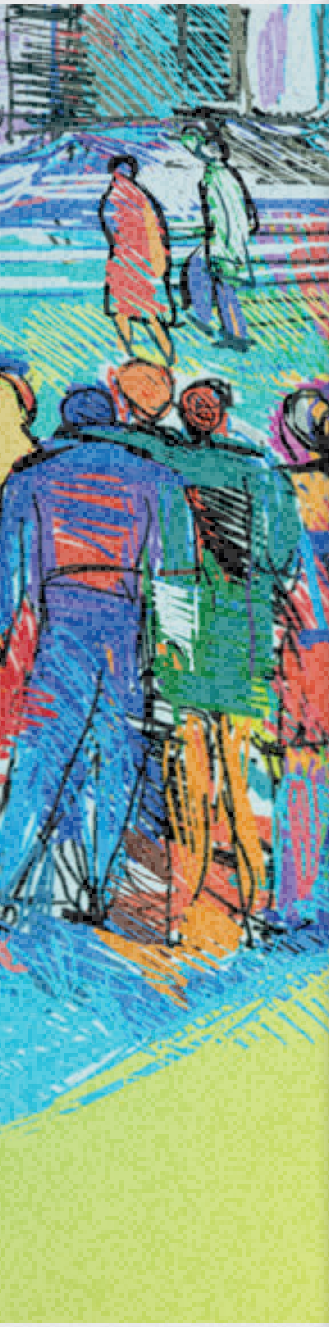
Un programa de esta naturaleza como se ha dejado entrever requiere de un enfoque integral y sistémico. Para empezar se requiere una sensibilización por parte de los estructura política y en particular la vinculada con el ámbito educativo sobre las competencias informacionales que culmine en la definición expresa de estrategias en este materia.

La formación en CI debe ser desarrollada por agentes formales siendo el sistema educativo el medio idóneo. Su enseñanza debe estar presente en todos los niveles de educación desde la primera a la universitaria. No se puede olvidar el papel complementario de otros agentes como las bibliotecas y medios de comunicación siendo imprescindible una adecuada coordinación entre todos.

La integración en el diseño curricular se erige como la vía idónea. Parece válido que existan materias específicas adaptadas a los diferentes niveles de enseñanza pero el reto está en integrar esta formación en las diversas disciplinas de los planes de estudio. En el comportamiento informacional hay un factor a tener en cuenta: el estudiante estará interesado en acceder y usar información cuando tenga motivación para ello. Y esto puede surgir en el contexto del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el seno de cada materia serán las actividades prácticas, sean de la naturaleza que sean y se desarrollen fuera o dentro del centro, las que permitirán llevar a cabo esta formación. Se requiere del docente, dosis de creatividad e innovación pero sobre todo, será necesario que los propios docentes cuenten con un plan de formación de profesorado en habilidades informacionales. Por otra parte un material educativo diseñado con enfoque pedagógico. Hay metodologías que son idóneas para trabajar las competencias informacionales, la resolución de problemas o los seminarios son algunas de ellas. De igual forma, los métodos de evaluación deben ser adaptados para medir estas competencias.

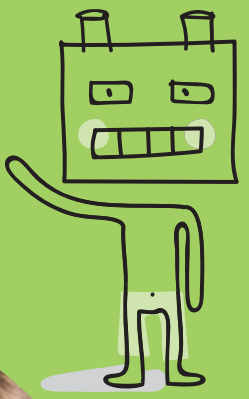
Formar en competencias informacionales es tarea compleja porque requiere del concurso de otras muchas competencias y porque además el fin último es contribuir a formar individuos pensantes. Y …¿esto es realmente una prioridad para la sociedad?



http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/referencias

SET VEINTIUNO

Con Set Veintiuno aprenderás, a programar un robot que hable inglés, a crear tu propia startup, desarrollar un videojuego o a producir música digital.



Para que tus estudiantes alcancen su potencial como profesionales, ciudadanos y personas.

ACTIVAR EXPERIMENTAR PENSAR COMUNICAR

setveintiuno.com

SANTILLANA

Tema de especial:

Ciudadanía, convivencia y educación

¿Cómo te defines? Hijo de pantalla desconocida

La tecnología en nuestra convivencia

Tanto para los padres novatos como para los avezados en pautas de crianza, la tecnología y su uso es algo que tarda en relacionarse con normas de convivencia, comportamiento e integración social. En la visita encontramos al niño "controlado" por la pantalla, en la salida está "calmado" por ella (en sus dos manos y con su cabeza levemente inclinada hacia el frente), es lo que mantiene "a raya" al niño; cuando alcanza una edad mayor, las pantallas (celular, computador, tableta, algunas veces también la televisión) causan preocupación y malestar: que no se despega de ella, que se encierra y no hace más, que permanece introvertido por esas pantallas, que no lee ni escribe, surge preocupación por las noticias: compartir información privada, el matoneo, no se sabe dónde anda o anda englobado. No lo contrataron por lo que publicaba en redes sociales…

Aunque las nuevas tecnologías sean un potente vehículo de comunicación y transformación social, su presencia en espacios sociales correspondientes al ámbito familiar, de amigos e incluso algunos de índole profesional (reuniones, juntas), no se suele corresponder con ese sentido. Por el contrario, estas tecnologías generan dinámicas que exigen una adaptación o un mínimo reconocimiento para disminuir traumatismos: incomunicación, problemas de comportamiento, aislamiento social, identidad en las nuevas subjetividades y participación social.

En las líneas que vienen a continuación relacionaremos algunos hechos y el proceso que desemboca en la necesidad de acotar el uso de tecnología en la disciplina de niños y jóvenes, desde la necesidad de reconocer el uso que sobre la marcha le damos menores de edad y adultos.

Jairo Alberto Galindo
Docente investigador, director del Centro de Investigación en Estudios Sociales y Educativos Universidad de La Salle-Bogotá; consultor en uso pedagógico de tecnología.

> El futuro, como nos dijeron una vez, es impactante.
> Bien, el futuro está aquí.
> Pero nadie está sorprendido.
> *Lee Siegel*

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/la-tecnologia-en-nuestra-convivencia

El padre de familia, un adulto entre pantallas

Los padres de familia, de distintas generaciones, han visto correr ante sus ojos un cambio en las estrategias de comunicación con sus hijos que ha pasado del todo-lo-se-soy-tu-padre, al solo-se-que-soy-tu-madre, no solo por las transformaciones sociales que rodean el ámbito familiar sino por los cambios relativos al descentramiento del saber y el consecuente o preformado cambio en los roles de autoridad por el dominio de la información y el conocimiento. Quienes detentaban el ejercicio del saber eran los padres y los profesores, ahora el lugar de unos y otros se ve en transformación por aquel, por el otro que está en la pantalla.

Cuentan nuestros abuelos que las pautas de crianza, el dominio de la familia, estaban controlados por lo que las noticias traían, las amistades contaban y los padres permitían, así que el ejercicio del poder en casa se restringía a lo que el padre de familia promovía leer, las amistades que podía controlar y, en síntesis, por aquella información que en la mesa y sus extensiones (la cocina, el camino a la escuela y las reuniones familiares) se preveía sin contratiempos, la creatividad no era necesaria ni problemática porque la información no traspasaba los límites de lo conocido, lo aprobado o lo permitido, aún con sus transformaciones sociales: la cultura pop, la música y la comunicación.

Pero con esta última transformación la creatividad sí fue importante y no se quería controlar, era un valor social. Luego llegaron las pantallas, la televisión, Internet, el límite ya no se reconoció. Las pautas de crianza se encontraron con un fenómeno: el padre de familia ahora es extraño en su propia casa. Su residencia ha sido tomada por la pantalla *criadora*. Es inmigrante, visitante digital.

Pero la ocupación no fue intempestiva ni por la fuerza. Cuando había visita, cuando se deseaba calma por las ocupaciones laborales o simplemente porque alguna vez mágicamente funcionó, la pantalla fue el artilugio que ni siquiera a Melquíades se le hubiera ocurrido inventar para que el niño se ocupara en algo. Entretanto, pareció que las pautas de crianza estaban o se fueron por entre un cable a la nube, y años más tarde, cuando el niño es adolescente o surgen dificultades de socialización o comunicación en familia, no son suficientes las páginas web, los manuales ni las más coherentes y repensadas estrategias para "resocializar" a aquel joven que no se despega de Internet, que no sale de las pantallas o se detecta un nuevo trastorno emocional, la nomofobia, el síndrome de adicción a Internet. El padre de familia ha creado y ha sido víctima de la nueva nana: aquella pantalla de celular, de tableta, el computador.

Surge aquí un paréntesis de reflexión, por qué la televisión no fue o no es una "nana". Pensemos en contenidos, interacción y posibilidad de elección. Si netflix© hubiera surgido para cuando solo se contaba con dos canales de televisión, probablemente el camino tendría una dimensión diferente. Bringué Salá y Chalezquer (2008) afirman que la

1 Puede realizarse una revisión superficial pero completa a este tema en: La pirámide de Maslow en el mundo digital. (2017). Elplanb.mx. Recuperado el 19 de Junio de 2017, a partir de http://elplanb.mx/2017/03/03/la-piramide-de-maslow-en-el-mundo-digital/

razón primaria por la que la televisión, el computador o Internet pueden convertirse en la "primera pantalla" es esencialmente una condición de acceso, en términos físicos y de interacción.

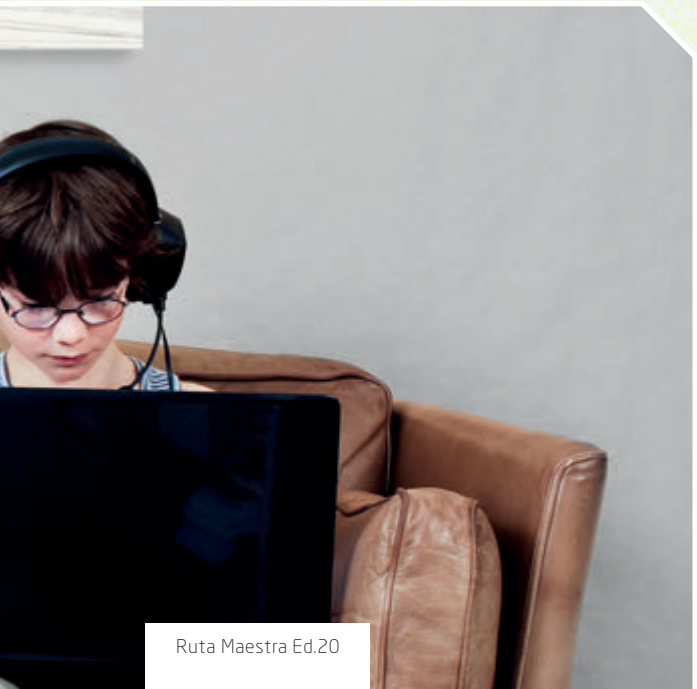
Debemos sumar otras lógicas de consumo y producción de información. La cantidad de "pantallas" por familia no tiene la misma penetración: en cada casa puede haber un televisor por habitación, pero no cabe duda de que hay por lo menos una "pantalla" para cada uno de sus integrantes. La personalización de contenidos: si miramos nuestra pantalla de celular encontramos parte de nuestra identidad digital; si accedemos a nuestro televisor, dependiendo del operador podríamos máximo grabar los contenidos que no queremos perder. La dependencia operativa: debemos prestar atención a la carga de la pantalla o a la señal para tener contenido e interactuar; con el televisor no hay mayor posibilidad, hay o no señal (no te puedes mover más), y tienes o no ese canal (hasta tanto funcione una suscripción).

Las pantallas son escenarios a los que con cada vez mayor frecuencia el joven atiende no solo para satisfacer sus necesidades de seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización (al más puro estilo de la Pirámide de Maslow 1), sino que cada vez lo hace a menor edad y en mayor aislamiento de sus otrora figuras de autoridad.

Pero regresemos con las cuidadoras certificadas. Cuando el adulto crece entre pantallas tiene tres opciones: reconocerlas, ser apropiado por ellas o apropiarlas; aunque pueda tener tendencias hacia una u otra, o simplemente verse afectado porque no comprende cómo se encuentra en una o en otra. Cuando el adulto o joven contemporáneo reconoce aquellas pantallas pueden pasar muchas cosas a su alrededor y no le afecta (mucho) que la suya sea de última o paleolítica tecnología: es su "tiestico", su celular "flecha" o aquel dispositivo al que ya se acostumbró y que no requiere de mayores esfuerzos cognitivos (porque cuando necesita algo más, otro lo maneja por él o uno diferente está a la mano). Cuando se encuentra apropiado por las pantallas nos hallamos frente al que se ha denominado un *kidult*, el adulto que no puede dejar de tener el dispositivo a la moda, el último *gadget* o la más reciente *app* que hace lo que otras tres ya hacían (o su cerebro hacía con mayor agilidad) pero que no está en la revista de tecnología que consulta. Y finalmente, cuando el adulto se apropia de las pantallas las reconoce, puede hacerse a una idea de lo que puede hacerse con ellas (aunque no lo haga ni sea experto) y accede con unos fines mediana o completamente claros para sus propósitos informativos, de comunicación o de construcción de conocimiento.

Y este adulto es padre de familia. ¿Qué hace con su tiestico, su *gadget* o aquella aplicación? Regularmente no lo asocia con una pauta de crianza ni lo aísla de lo que puede hacer por la disciplina o la socialización de sus hijos o los niños y jóvenes a su alrededor. Aquella pantalla no afecta sus relaciones con otros porque no se afecta su relación con la pantalla.

Este adulto envía a su hijo a la pantalla sin una regla o fin constructivo consciente porque para él, probablemente, una pantalla no tenía reglas ni propósitos incomunicativos como los que podemos encontrar actualmente. El sentido de comodidad que brindan las pantallas para los más jóvenes circula de forma paralela con el desconcierto que estas producen a los mayores.



La educación, la familia y las pantallas, con y sin ellas

"Enciendo mi computador, abro el navegador con las tres páginas que tengo precargadas para consultar correo, redes sociales y el sitio web del colegio. A los diez minutos ya me doy cuenta que no caben más pestañas abiertas del navegador en la pantalla y a pesar de la excelente conexión a Internet, el equipo se hace cada vez más lento."

"Yo no sé qué hacer con Daniel, se la pasa metido en ese computador y no hace tareas, cada vez que me asomo está en videos, jugando o rápidamente cambia la pantalla para hacerme creer que está juicioso; a pesar de ponerle restricciones siempre se pasa."

"En casa no tenemos problema con Felipe, tenemos normas claras para el uso del celular, el portátil y la tableta: no en la mesa, solo para estudiar y muy poco para ver videos. Pero no estoy muy seguro de que esté cumpliendo, ni cuánto tiempo será así."

"Mire, tenemos dos hijos, uno de 12 y otro de 16, los dos viven en casa. Con el de 16, ya sé que es caso perdido, se encierra con el computador y no hace más sino metido en Internet, no habla casi (con nosotros) y no puedo quitarle nada porque sé que lo necesita para su estudio, más si está por entrar a la universidad. Pero con mi niño de 12 no quiero que pase lo mismo, ya le encontré un par de mensajes que me preocupan."

Los párrafos anteriores exponen diversos escenarios de comunicación personal, en familia y social que reflejan una realidad que cruza medios. Dos de cada tres contextos familiares se ven afectados por el manejo que le dan al uso de dispositivos (y) pantallas en su comunicación cotidiana, en la construcción de relaciones personales, sociales y en mayor o menor medida, laborales. Estos escenarios se asocian con las prácticas de comunicación y en general con la manera en la que el padre de familia, el adulto contemporáneo se relaciona con la tecnología: intoxicación por exceso de información (infoxicación), resquebrajamiento en las dinámicas familiares por desbalance de interacción, inseguridad por falta de información, ausencia de estrategias para la integración de pantallas en la interacción.

Un adulto que no tiene medida en su relación con la tecnología suele ser un padre de familia que pierde autoridad porque centra el dominio de la información, el tiempo y la construcción de relaciones en ella. Y por lo mismo, un adulto que no ve en el uso de tecnología un aliado para la consolidación de relaciones familiares y por extensión, sociales y de comunidad, es el miembro de una familia o de una comunidad que se ve obligada a asumir posiciones frente a su presencia como un extraño en casa: somos unos con pantallas, otros sin ellas, no tenemos identidad.

Lo que debemos contemplar con cada vez mayor claridad es que la sola presencia de tecnología no es un apocalíptico que tarde o temprano irrumpirá en la tranquilidad familiar o escolar, ni tampoco llegará a ser una mascota más que solo debemos mantener con batería y señal *wifi*. La presencia de pantallas en la disciplina y convivencia escolar o familiar solo llega a ser motivo de preocupación cuando altera de forma exclusiva o excluyente los tránsitos cotidianos de la comunicación, de la interacción humana; cuando usamos la tecnología como único medio, como única estrategia, como fuente o repositorio exclusivo de comunicación, nos hallamos frente a un síntoma de debilitamiento de aquello que consideramos vital para la consolidación de vínculo social, la diversidad, la creatividad y la multiplicidad de voces para la construcción de identidad personal y colectiva.

Ahora bien, excusar la falta de autoridad, acompañamiento o estrategias para darle un uso pedagógico a la tecnología en las aulas o en el contexto familiar, a temas como la presencia del nativo digital (no nací con tecnología) o a que eso es parte del rol de la escuela, es de la misma dimensión que atribuirle a ella o a ese concepto el uso del lápiz y el papel; la tecnología permea y atraviesa todos los contextos y no es propia de un lugar o de otro. Como hemos venido recalcando, la tecnología es cada vez más como el código de vestir o el idioma, hace parte de nuestra forma de ser y convivir en comunidad, nos conforma como seres que hacen parte de una sociedad.

Reconocimientos y estrategias

Lo compartido hasta estas líneas nos da luces para comenzar a identificar algunos elementos en la construcción de directrices, una estrategia, encaminada hacia la integración de tecnología en los procesos de comunicación y construcción de sociedad. Procesos en los que participamos desde la escuela, desde la familia.

Aunque solemos atender a estrategias únicamente cuando estamos enfrentados a problemáticas que exigen medidas de choque, es mejor que las tengamos en cuenta para hacer un uso positivo y constructivo de la tecnología antes de que estas se presenten, pues como hemos podido evidenciar, solo podemos contar a las pantallas como aliadas si ellas no son medio exclusivo y excluyente de acceso a la información y a la construcción de relaciones sociales, de cualquier tipo.

En primer lugar, debemos atender a la comunicación basada en el ejemplo. No se trata de reaccionar al uso que se le da a la pantalla sino a cómo se comparte a través de y con ella. No debemos privilegiar potenciales canales de comunicación como medios de entretenimiento ni sustituirlos. No podemos proponer una pauta comunicativa si no la hemos propiciado nosotros mismos. Si nos hemos identificado como *kidults*, no podemos exigir a nuestros hijos, menores o estudiantes que no tengan cierta "complicidad" en el uso de tecnología sin haber aprendido a comunicarse sin ella.

Burbules (2007) afirma que las pantallas son espacios de juego, de estudio, de vinculación social, de construcción de identidad, de descubrimiento y aprendizaje (citado por Bacher, 2009) que sirven tanto como medio de consolidación de identidad como ente unificador para elaborar discursos sociales, aunque sea con fines de mercado antes que con ánimo solidario (García Fernández y Bringué Salá, 2007).

En segundo lugar, no podemos dejar en manos de la tecnología lo que por actitud no hemos podido asumir para aprender y comunicarnos. Algunos adultos afirmamos ser parcial o completamente tecnófobos (apáticos a la tecnología y sus procesos) o tecnófilos (empáticos con ella), y de esa actitud consciente o no derivamos la que nuestros hijos enfrentan con tecnología: "como ellos nacieron con tecnología eso es lo de ellos", "en la escuela le enseñarán a manejarla", "eso de los celulares y las *tablets* no lo sé manejar, así que no me ocupo"… Cuando con un poco de actitud frente a los usos podemos superar esa brecha didáctica y acercarnos a la comunicación en familia, en la escuela.

En este apartado, la escuela no puede desconocer su lugar en la tarea de superar las brechas digitales y didácticas que han sido generadas por algunos adultos (dentro y fuera de ella), quienes con desconfianza ante las nuevas formas de construcción de conocimiento, de consolidación de cultura, ven en las pantallas simples instrumentos de capacitación y no reales medios de formación y acceso a una mejora sustancial en la educación.

A continuación no debemos calificar erróneamente la presencia o el uso de tecnología por parte de nuestros hijos o estudiantes; debemos identificar y diferenciar hábitos de uso, estableciendo canales de comunicación en torno a estos hábitos: si vemos que nuestro estudiante o hijo "se la pasa" en la pantalla, debemos como padres o profesores indagar primero por el "en qué se la pasa", promoviendo narrativas alrededor de estos usos y en tanto nos sea posible explorando la posibilidad de trasladar *su* experiencia a otras "pantallas": escríbeme de qué se trata eso que estás haciendo, si quieres hazlo primero allí en *esa pantalla* (celular, tableta, computador) y luego me lo explicas en *esta pantalla* (cuaderno, papel, cartulina). No es el solo hecho de usar la tecnología lo que nos aleja o impide mejorar la disciplina en el uso, es el distanciamiento de las características de este uso, la falta de pautas para hacer una transposición de experiencias ("solitaria" en la pantalla, "compartida" en la misma pantalla o en otras) lo que impide que la socialización y sus ventajas prosperen.

En líneas anteriores comentábamos cómo es común encontrar adultos que utilizan una pantalla como niñera de sus menores o incluso como su propia ruta de escape o satisfacción del "goce

tecnológico" que les llega a producir. No obstante cuando este adulto se ve interpelado por conflictos que asocia al uso de tecnología reclama la imposición de reglas sin mediar consensos necesarios: lo usas una hora y ya, hasta las 8 y me llevo la batería, solo los fines de semana.

Para nuestra siguiente observación invitamos a un enfoque en los procesos comunicativos que se privilegian con el uso de tecnología, las posibilidades de alimentar las características de un momento comunicativo con un video (visto o grabado en conjunto) con un juego de palabras en audio, con el diálogo sobre un juego o una aplicación del celular; hablar de lo que usamos y hacemos con tecnología es una estrategia efectiva ante la imperiosa necesidad de poner reglas sin saber cuál es su uso. Hablemos y compartamos algunos momentos sobre el elemento común: aquel detonador de la conversación que puede ser el canal de youtube©, el nuevo nivel del videojuego o incluso la nueva foto del perfil de aquella figura en Instagram©. Con ellos podemos desde departir un minuto más en la sala, en la mesa o en el cuarto, hasta realizar un ejercicio de descripción, narración o de avanzado silogismo en la clase de ética, lengua o sociales. Con toda seguridad eso propiciará mejores pautas de comportamiento que el uso de cualquier instrumento de evaluación o la regla en la nevera o junto a la pantalla del computador.

Tecnología, convivencia y ciudadanía

Proponer estrategias para contemplar el uso de tecnología en los manuales de convivencia escolar pasa por reconocer el lugar que esta ocupa en su relación con el sujeto adulto al mismo tiempo que se desvirtúa el rol instrumental, operativo, segmentado a algún departamento o área que ella cumple en algunas instituciones educativas.

Con lo visto hasta el momento es claro que el lugar natural de la tecnología no depende de su posición en la casa o en el colegio, sino del lugar que ocupa en nuestros procesos de comunicación (y) satisfacción social, emocional. Un adulto sensible ante el uso pedagógico de la tecnología (como medio y no como instrumento) es un padre y un profesor que se vale de ella para promover en el menor, hijo o estudiante la construcción de ciudadanía desde la convivencia.

Las pantallas educan, nos educan y nos seguirán educando (Orozco, Gómez, 2001), consciente e inconscientemente, más fuera de la escuela y en espacios menos "sociales" que con la compañía de un adulto informado o de manera formal. Y la mejor manera de lograr que ofrezcan la percepción de entorpecer el panorama educativo o familiar es acotando y poniendo reglas a su presencia en los espacios de convivencia, determinando usos permitidos y no permitidos más allá de un consenso

social o lejos de un plan de consumo digital. Eso va en contra de su propio espíritu de irrupción y flexibilidad organizacional, virtual.

La estrategia para contemplar el uso de tecnología en los manuales de convivencia parte del reconocimiento de sus potenciales y reales usos en comunidad, tanto desde la ética como desde la convención cifrada. Tanto desde lo que se espera de ella, como desde lo que por alguna norma externa se elija adoptar (netiqueta). En este reconocimiento, la tecnología vista como dispositivo, pantalla o aparato no es el centro ni el instrumento de interacción sino un medio potenciador de procesos de participación social.

De este modo, la norma afirmará que está permitido el uso de dispositivos celulares para tomar fotografías, pero no para hacerlo sin consentimiento de los participantes (menores de edad) ni contraviniendo el protocolo del escenario. Lo importante no es el uso sino el propósito de su uso, lo esencial no es su presencia sino lo que se logra con ella.

Con este camino, la búsqueda de consenso desemboca en la definición de estrategias no para el uso de tecnología sino para el desarrollo de competencias informacionales mediadas por esta tecnología. Para que la tecnología perviva, la información y su gestión por medio de la lectura y la escritura (lingüística, semiótica; narrativa) serán fundamentales. Ya sabemos que los jóvenes no leemos menos sino que lo hacemos en otros medios, con otros recursos, incluso por medio de otros lenguajes. Qué de esto se apropia el manual para la presencia de la tecnología en los procesos de convivencia.

En el ámbito familiar, el manual de convivencia se transforma en un minicompendio de convenciones y acuerdos tácitos o explícitos tomados a buena hora y en el sentido correcto: no es el aparato sino el proceso comunicativo (narrar, describir, contar, argumentar, comprender, interpretar) que realizamos con él. Como apoyo a este minicompendio, encontramos la posibilidad de desarrollar un "Plan para el consumo mediático de su familia" http://bit.ly/NormasUsoTecnologia con el que podremos, en consenso y después del diálogo sobre el contenido del uso de tecnología, organizar una agenda específica sobre el tiempo dedicado a las pantallas en relación con el tiempo dedicado a otras actividades dentro y fuera del hogar.

Ya como medida extrema, encontramos aplicaciones corporativas, semilibres o gratuitas, con las que podemos mantenernos informados de los hábitos de consumo de pantalla en nuestro contexto, en nuestro hogar o institución. Aplicaciones como qustodio©, screentimelabs© e incluso el control parental que suele encontrarse incorporado en navegadores y sistemas operativos, terminan siendo un excelente recurso para dialogar sobre lo que hacemos o no (antes de la adicción) con tecnología.

Qué podríamos hacer con las pantallas, en clase o en casa. Siempre tener en cuenta que ellas no son un problema mientras no generen comportamientos exclusivos ni excluyentes, y con la creatividad y adaptación a cada uno de nuestros contextos:

- Compartir redes (jugar, plantear retos).
- Usar las mismas herramientas, pantallas comunes, como mediaciones.
- Mantenernos informados.
- Tener presente que formar con el apoyo o la presencia de tecnología no es transformar a nuestra semejanza.

¿Cuál será el recuerdo de nuestros jóvenes cuando ellos sean mayores? El nuestro alcanzó a ser el de un lugar en el mundo, una persona o alguien a quien admirar, un programa de televisión o una canción que nos hizo tararear. Hagamos que su mejor recuerdo no sea una pantalla sin un diálogo o una feliz asociación. Propongámonos que el tiempo valga la pena, más que aquel conjunto de pixeles en la pantalla del celular.

¿Cómo te defines? ¿Qué pantalla acompañó tu formación?

Una **convivencia colombiana** gratificante en el **perdón**

Qué es la teología y su aporte a la pedagogía

Carlos Novoa S. J.
Doctor y docente investigador en Ética Teológica de la Universidad Javeriana, magíster en Ética Teológica de la U. Gregoriana, Roma; filósofo y teólogo, U. Javeriana.

Las víctimas frente a los victimarios los absuelven y estos les piden perdón

Alan Jara, exgobernador del Meta, estuvo secuestrado por las FARC durante ocho largos y penosos años. Hoy su testimonio es impactante, él afirma que junto con toda su familia decidieron perdonar a la guerrilla arribando a una gran serenidad de ánimo, ya que experimentaron cómo el resentimiento y la rabia contra sus victimarios solo les traía amargura y angustia.

"Confieso que quisiera ver a los miembros de las FARC pagar por los delitos, el dolor y el daño causado, pero también debo confesar que ese sentimiento lo supera la respuesta negativa a tres preguntas simples: **¿eso curaría mis heridas? ¿me produciría algún alivio ver a los guerrilleros tras las rejas? ¿ayudaría esto a proscribir la violencia guerrillera en nuestro país?** … La venganza no es el camino, es la degradación de la condición humana que encuentra placer en el dolor ajeno. Por el contrario, la verdad y el acto de no volver a empuñar las armas son compromisos

DISPONIBLE EN PDF

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/una-convivencia-colombiana-gratificante-en-el-perdon

de reparación de los victimarios a las víctimas y el mejor ejemplo para las generaciones que vienen. (…) Quienes tenemos marcado para siempre en nuestro corazón la pérdida injusta de los nuestros, no queremos que otros se sumen a la lista. **Hoy, los colombianos tenemos en nuestras manos una responsabilidad histórica de decidir si continuar con lo que ya conocemos: el terror, la tristeza y la muerte; o apostarle a cambiar nuestra historia con un 'Sí'."** (Este testimonio Fabiola lo dio en vísperas del plebiscito respecto al acuerdo con la guerrilla).

Hasta acá el testimonio de Fabiola Perdomo viuda de uno de los diputados el Valle del Cauca brutalmente secuestrados y asesinados por las FARC. Sería muy explicable y comprensible que ella estuviera pidiendo a gritos castigo e inclemencia para quienes le han ocasionado tanto sufrimiento y dolor, sin embargo, al unísono con Alan Jara, opta por el perdón y la reconciliación. La venganza y la sed de castigo no remedian nada y en cambio nos llenan de desazón, nos amargan la vida, nos quitan la felicidad y la paz interior que tanto anhelamos y la cual tenemos en nuestras manos. Impacta también cómo ella y tantas otras víctimas, dando testimonio del infierno que han vivido, optan por empeñarse en evitar a sus congéneres la posibilidad de padecer su horripilante tragedia, construyendo reconciliación. Sin duda se trata de un camino lleno de gran humanismo y de un talante muy evangélico.

Gracias a Dios en este tiempo de pactos y acuerdos que estamos viviendo los colombianos, los compatriotas de las FARC también están asumiendo la responsabilidad de todos los desastres que han causado, comprometiéndose a no repetirlos jamás y pidiendo perdón. Lo vienen haciendo en las diversas reuniones tenidas con grupos de víctimas en la Habana, en varias declaraciones de prensa, durante el evento de arrepentimiento celebrado en Bojayá, en la firma oficial del acuerdo de paz con el gobierno nacional, y en otras ocasiones. En el encuentro realizado en la Habana entre los guerrilleros y los familiares de los diputados del Valle del Cauca secuestrados y asesinados por los alzados en armas, el testimonio de una de las víctimas allí presente es muy conmovedor:

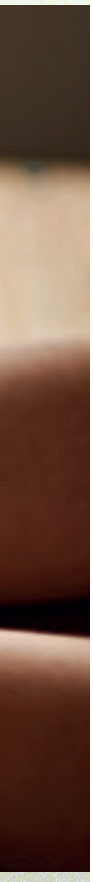
"Después de cinco horas de escucharnos, de llanto, de dolor, de rabia, ellos (los de las FARC) reconocieron, pidieron perdón. Dijeron que les daba pena, que tenían vergüenza. Expresaron que ese fue el acto que los puso a reflexionar sobre la guerra, que no se sentían orgullosos de lo que habían hecho; sentían mucha vergüenza. Y que nos hablaban con el corazón en la mano, pedían perdón, que de verdad los perdonáramos (…) La totalidad del encuentro nos hizo llorar a todos, incluidos ellos (los guerrilleros)…".

"A los terroristas asesinos de las FARC no hay que perdonarlos, hay que castigarlos, que se pudran en la cárcel". Esta es la postura de algunos sectores colombianos de opinión. Qué pena, pero la prisión no soluciona nada y agrava todo, ya que ella más allá de cualquier consideración es una escuela de crimen. "Yo no he venido a buscar la muerte del pecador, sino que se convierta y viva" 2 Pedro 3: 9, constituye la praxis de Jesús. Tenemos que acabar con la cárcel y organizar centros de rehabilitación ético psicológico-espiritual. En Chile por ejemplo ya están funcionando con óptimos resultados. El empeño por la vindicación y la retaliación solo nos deja agobio y frustración.

Jesús, el justo por excelencia, es torturado y masacrado de la manera más inicua, sin embargo, colgado en la cruz delante de sus asesinos exclama: "Padre, perdónalos porque no saben lo que hacen" Lucas 23: 34. Dejémonos tocar por este testimonio, sin duda de los más sublimes de toda la historia humana. Nos increpa el Evangelio: "Quien esté libre de pecado que tire la primera piedra" Juan 8: 7. ¿Será que yo soy plenitud de perfección? ¿Acaso no me cabe ninguna responsabilidad en el desgarrador conflicto social que vivimos en Colombia?

¿Qué es la teología?

Lo escrito hasta acá es teología desde el evangelio. Pero **¿qué es la teología?** Arranquemos del análisis de los párrafos anteriores, de lo concreto, ya que, si empezamos por las especulaciones genéricas, esta vía nunca nos posibilitará comprender la respuesta a la pregunta en cuestión. Hasta acá este artículo ha partido de una situación profundamente humana, la rabia por el mal que nos han hecho y el mejor camino para abocarla. Los protagonistas de esta situación se han plateado la salida de la venganza y la violencia, pero muy desde su yo profundo y sus sentimientos más caros aprehenden que la única solución frente al asesinato, la tortura y el desafuero, en una palabra, el círculo de la violencia y la retaliación, es romper ese círculo y darle



el curso absolutamente opuesto del perdón y la reconciliación. Dejar que esta espiral siga su marcha, nos llevará por su propia y poderosa inercia a la generación de más derramamiento de sangre y destrucción.

Esta experiencia del apaciguamiento y acercamiento respecto al enemigo trae una infinita paz interior, son los testimonios que acabamos de leer. Y este testimonio es la vida misma de Jesús presente y actuante en el interior de toda persona, que nos mueve y rehabilita. Muchas veces ni nos damos cuenta de este regalo sin par y esta es precisamente la tarea de la teología, ayudarnos a tomar conciencia de la infinita capacidad de renovación y plenificación que nos comunica el Hijo del Hombre, como también lo he verificado en los párrafos anteriores.

Teología es lo que hicieron los primeros cristianos. Ellos convivieron directamente con Jesús de Nazaret y experimentaron su camino de plenitud vital. Cuando Jesús es asesinado y luego ellos experimentan que su vida ha vencido la muerte y que el Señor está en medio de ellos, toman las diversas lecciones de vida que el Cristo les ha comunicado y las aplican a sus retos existenciales concretos como pueden ser su familia, su pareja, como convivir en sociedad y tantos otros. Estas aplicaciones las escriben generando los evangelios y el Nuevo Testamento. Y a esto estamos llamados hoy, a dejarnos enriquecer por la infinita riqueza y diversidad del camino del Hijo de Dios presente en la Biblia y en nuestro interior, permitiendo que toda esta riqueza ilumine y potencialice nuestra vida. Insisto esto es la teología, esto estamos llamados a realizar si queremos vivir la alegría sin par del evangelio.

Todo lo que hagan por una persona necesitada, excluida, hambrienta, rechazada, conmigo mismo lo hacen, verifica el mismo Jesús en el evangelio de Mateo 25, 40, y en muchos otros lugares del Nuevo Testamento. El rostro del otro es el rostro del Profeta de Nazaret, amar y servir recíprocamente al congénere es hacerlo con el Señor mismo. Y esta es la teología, una ciencia sistemática que identificándose totalmente con Jesús se responde hoy como hacer real y efectivo el camino de Mateo 25, 40, lo que supone asumir los retos de la sociedad contemporánea en un profundo diálogo con las ciencias, la culturas, las religiones, es decir, con todo lo auténticamente humano, como nos lo recuerda tantas veces el Concilio Vaticano II. El conjunto de este horizonte lo refleja con gran propiedad el Papa Francisco en su maravilloso y muy comprensible escrito *La Alegría del Evangelio*:

> Lo que hagamos con los demás tiene una dimensión trascendente: «Con la medida con que midan, se les medirá» (**Mateo** 7,2); y responde a la misericordia divina con nosotros: «Sean compasivos como su Padre es compasivo. No juzguen y no serán juzgados; no condenen y no serán condenados; perdonen y serán perdonados; den y se les dará [...] Con la medida con que midan, se les medirá» (**Lucas** 6,36-38). Lo que expresan estos textos es la absoluta prioridad de la «salida de sí hacia el hermano» como uno de los dos mandamientos principales que fundan toda norma moral y como el signo más claro para discernir acerca del camino de crecimiento espiritual en respuesta a la donación absolutamente gratuita de Dios. Por eso mismo el servicio de la solidaridad es también una dimensión constitutiva de la misión de la Iglesia y expresión irrenunciable de su propia esencia. Así como la Iglesia es misionera por naturaleza, también brota ineludiblemente de esa naturaleza la entrega efectiva al prójimo, la compasión que comprende, asiste y promueve (#179).

No le hemos entregado el país a las FARC, se trata de reconciliarnos

Desde el camino cristiano la teología es la herramienta con la cual nos respondemos cómo vivir hoy el camino de Jesús, de acá su gran importancia, ya que este respondernos es el Señor mismo, es lo que nos comunica y pide el evangelio. Y continuando con este abordaje del perdón y la reconciliación en Colombia desde Cristo, única alternativa frente al imperio de la guerra y la muerte total en nuestra patria, continuemos desenvolviendo de la misma manera una página tan importante de toda esta dinámica como es el Acuerdo para una Paz Estable y Duradera con la guerrilla de las FARC. No falta quien diga que con este acuerdo le hemos entregado el país a Timochenko y los suyos. Una persona o grupo domina a Colombia si controla su industria, comercio, Fuerzas Militares, Parlamento, Altas Cortes, en fin, todos los estamentos que constituyen nuestra nación. Y perdón, este no es el caso de las FARC, un análisis con un mínimo de rigor científico social y sensatez ética nos demuestra la invalidez de tal aseveración.

En cambio, lograr un acuerdo con los alzados en armas que posee veeduría y refrendación internacional del más alto nivel, y por el cual ellos entregan todas sus herramientas de muerte y se reincorporan a la vida civil acatando la Constitución, la ley y los derechos humanos es un gran paso adelante. A continuación, un análisis teológico en diálogo con las ciencias jurídicas y sociales, en el cual argumento la gran validez de esta tratativa y recabo los valiosos aportes de la reflexión de fe a ella.

"Si alguien alzado en armas entrega su fusil y luego lo condenan a veinte años de cárcel pues simplemente no lo entrega", verificaba hace pocos años el entonces Arzobispo de Bogotá, el Cardenal Pedro Rubiano. La construcción de la paz bien vale ciertos sacrificios, esfuerzos y excepciones. En la ciencia ética tanto filosófica como teológica en situaciones excepcionales se aplica el principio del doble efecto, el cual consiste en la legitimidad de alcanzar un efecto positivo por medio de otro efecto negativo o no ideal, siempre y cuando el objetivo último sea el efecto positivo o justo y no el efecto negativo o no deseable, y que tal objetivo sea mayor que el medio en cuestión. Un ejemplo nos ilustra. En medicina el ideal es que yo tenga todas mis extremidades completas y es indeseable perder una, ahora bien, cuando tengo una pierna invadida de gangrena hay que cortarla (efecto negativo), para lograr un fin muy superior y más amplio como es el de preservar la vida (efecto positivo).

"La guerra es un mal sin parangón. La guerra siempre es un fracaso de la humanidad", así lo certifican los últimos papas San Juan Pablo II, Benedicto XVI y Francisco. "La guerra es la negación de todos los derechos y una dramática agresión al ambiente. Si se quiere un verdadero desarrollo humano integral para todos, se debe continuar incansablemente con la tarea de evitar la guerra entre las naciones y entre los pueblos" verifica nuestro Papa latinoamericano en su reciente discurso ante la ONU. Y continúa argumentando en este sentido Bergoglio: "Hay una palabra fea del Señor: '¡Malditos!', porque Él dijo: '¡Benditos los constructores de paz!'. Por lo tanto, los que causan la guerra, los que provocan las guerras, son malditos, son delincuentes. (…) Cuando todo el mundo, como sucede hoy, está en guerra —¡todo el mundo! — estamos en una tercera guerra mundial por fascículos: aquí, allí, allá, por todos lados. Y no hay justificación. Y Dios llora. Jesús llora." (Francisco, *Homilía*, Casa Santa Martha, Roma, noviembre 19, 2015).

Miles de muertos, de inválidos, cinco millones de desplazados, miríadas de compatriotas en condiciones de miseria, y una economía muy constreñida para generar empleo y responder a nuestro grave problema de la pobreza, son el resultado de la actual confrontación armada colombiana, superarla bien vale un esfuerzo. Y esto es lo que se alcanzó en las conversaciones con las FARC, dentro de los trascendentales acuerdos que se han logrado con ellas respecto a la aplicación de la justicia para los crímenes por ellos cometidos.

Los insurrectos reconocen que han sido victimarios y que deben responder al respecto. Todos los guerrilleros que hayan cometido delitos de lesa humanidad y crímenes de guerra serán juzgados y condenados. Las víctimas y su reparación están al centro de este proceso. Los alzados en armas que hayan cometido estos delitos y no lo reconozcan serán sometidos a juicio fuera del marco de los acuerdos, y recibirán hasta veinte años de prisión en una cárcel ordinaria. Luego de la firma del acuerdo definitivo de paz con las FARC y pasados tres meses, ellos empezarán a entregar las armas a la ONU en un proceso que durará seis meses más. ¡Ojo!!!! las FARC en este plazo preciso dejarán de poseer todo su armamen-

1 Francisco, rueda de prensa en el avión viajando hacia Georgia, www.vatican.va septiembre 30, 2016. Entrevista concedida el jueves anterior al domingo del plebiscito sobre los acuerdos con las FARC.

to. NO HAY NINGUN TIPO DE IMPUNIDAD Y LAS CONDICIONES DEL PROCESO SON MUY PRECISAS. Además, hay que subrayar cómo LAS FARC SE COMPROMETEN A DEVOLVER AL GOBIERNO NACIONAL TODOS LOS BIENES ECONÓMICOS QUE POSEEN PARA REPARAR A LAS VÍCTIMAS.

Ahora bien, para quienes reconozcan sus crímenes habrá penas alternativas que no serán veinte años de cárcel, y acá es donde se aplica el legítimo principio ético del doble efecto. Se asegura no repetición de las faltas cometidas, entrega de armas y reparación a las víctimas; a cambio se cumple una pena, como debe ser, alternativa a la cárcel. Esta alternativa podrá ser servicios a la comunidad como construcción de carreteras o escuelas en lugares de la patria abandonados por el estado. Todos estos logros que nos aseguran que las FARC dejen la guerra y la generación de sus terribles consecuencias, bien valen el mal menor de reparar los delitos con penas alternativas al sistema penitenciario vigente. Este acuerdo también se aplicará a todos los actores del conflicto armado como son los miembros de la fuerza pública, diversos agentes del estado y otro tipo de ciudadanos.

La justicia transicional

Esto es lo que en el ámbito legal de la administración judicial se denomina la justicia transicional. Se llama así porque no se trata de un estatuto permanente sino por un tiempo determinado, en este caso mientras se da la transición de un grupo armado al margen de la ley a un partido político legal por parte de las FARC. Desde hace más de dos mil años la humanidad viene aplicando este tipo de justicia. A este propósito muchos son los casos que se podrían traer, dado el natural límite de espacio propio de este escrito traigo dos a continuación.

En la época de la Roma republicana e imperial sucedieron muchas guerras civiles de gran crueldad. Con frecuencia el vencedor no aplicaba la ley de condena a muerte para los vencidos, liberándolos de toda responsabilidad penal con la condición de entregar las armas, disolver el ejército insurrecto y acatar la legalidad vigente. De forma inteligente el dueño de la victoria sabía que ejecutar a los vencidos, era cultivar más odio y retaliación que se traducirían pronto en un nuevo levantamiento, en cambio, perdonarlos y amnistiarlos era propiciar condiciones para la paz y la estabilidad política. Bajo la misma perspectiva procedió de igual manera el presidente Abraham Lincoln al unísono con el general Ulysses Grant, comandante de los ejércitos de la Unión de los Estados Unidos de América, al vencer en la muy sanguinaria guerra de secesión a los confederados. No olvidar que hasta mediados del siglo XX en estos procesos de justicia transicional no se exigía perdón, verdad, justicia y reparación, como ahora sí procede en un saludable crecimiento de la jurisprudencia.

En una entrevista publicada por el diario El Espectador de Bogotá en octubre 3, 2015, Timochenko, el comandante de las FARC, dio unas declaraciones dignas de ser tenidas en cuenta. A continuación, algunos apartes: “Pedimos perdón a las víctimas. (…) Estamos dispuestos a asumir las responsabilidades que se deduzcan del Tribunal Superior Especial de Justicia. Si hay compañeros que salen acusados, asumirán su culpa. (…) Si no trabajamos la no repeti-

ción no hemos hecho nada. En este fin estamos comprometidos. (…) Creímos y creemos en la voluntad política del Gobierno. El presidente Santos ha dado muestras de consecuencia en momentos muy duros".

Gracias a Dios nuestro querido Papa Francisco nos viene apoyando y estimulando en la realización de estos diálogos de paz: "Debemos rezar por Colombia para que no se pare este proceso de paz, después de 50 años de guerra y muchos muertos" (Boletín de prensa de la Santa Sede, julio 13, 2015). **"Sobre el acuerdo de paz que se está haciendo en Colombia, le auguro lo mejor al presidente Santos, aunque será el pueblo colombiano el que dirá en el plebiscito sí o no a la paz. Santos está arriesgando todo por la paz, pero hay otra parte que está arriesgando todo por continuar la guerra. Los que están con la guerra hieren el alma. Yo prometo que cuando el acuerdo de paz sea blindado por el plebiscito y por la comunidad internacional estaré en Colombia para enseñar la paz".** 1

Y acá nos ilumina esta divisa de Jesús: "No he venido a buscar la muerte del pecador sino que se convierta y viva" (2 Pedro 3, 9), actualizándola con pertinencia y sabiduría nuestro Obispo de Roma: "Solicito la abolición mundial de la pena de muerte. Estoy convencido que este es el mejor camino, porque cada vida es sagrada, cada persona humana está dotada de una dignidad inalienable y la sociedad solo puede beneficiarse en la rehabilitación de aquellos que han cometido algún delito" (Francisco, *Discurso al Congreso de los Estados Unidos de América*, septiembre 24, 2015).

A las 6. 30 p. m. de agosto 24, 2016, en la Habana, Cuba, el Gobierno nacional y las FARC firmaron el ACUERDO FINAL PARA LA TERMINACIÓN DEL CONFLICTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PAZ ESTABLE Y DURADERA.

LUNES AGOSTO 29, 2016 DESDE LAS 00. 00 A. M. CESE AL FUEGO DEFINITIVO ENTRE EL GOBIERNO Y LAS FARC DECLARÓ EL PRESIDENTE SANTOS.

La teología es pedagogía: una sugerencia didáctica

A este punto de la lectura de mi escrito y ya finalizándolo, salta a la vista el gran aporte de la teología a los urgentes procesos de perdón y reconciliación que los colombianos estamos viviendo, y sin los cuales simplemente nos condenamos al suicidio total. El término peda-gogia viene de dos palabras griegas: *paídos* = niño y *ágo* = yo conduzco. Entonces pedagogía es el arte de conducir a un niño para enseñarle a caminar por sí solo, para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje con él. Y en castellano este niño se hace extensivo a toda persona. En consonancia con todo lo que vengo proponiendo, la teología es también un proceso pedagógico, porque nos ilumina y nos enseña en este caso a perdonarnos y reconciliarnos. Por ende, para el creyente Jesús es el pedagogo por excelencia.

Como conclusión de este artículo sugiero a los maestros el siguiente proceso didáctico con sus estudiantes a partir de este escrito. Si los alumnos son pequeños, el docente puede tomar los párrafos más relevantes y plasmarlos en varios dibujos, para que sus discípulos los contemplen y dialoguen sobre sus implicaciones. Si se trata de escolares ya mayorcitos el profesor podría repartirles este texto e irlo leyendo al unísono con sus discípulos, comentando simultáneamente entre todas las diversas implicaciones de lo que se va escuchando.

Salta a la vista entonces la importancia y relevancia de la teología, la cual es ante todo vivir cotidianamente a Jesús, pero que también es una ciencia sistematica, la cual ha desarrollado una serie de herramientas y recursos que se estudian, para llegar más a fondo en la práctica del camino cristiano que nos seduce y fascina. Tú, docente o lector que estás viendo este artículo puedes vivir la dicha de estudiar teología en la Universidad Javeriana. El dinero no puede ser problema tenemos diversos medios para financiar tu matrícula, comunícate con nuestras promotoras: Paola Ariza, celular: 321.494.8585 y Adriana Martínez, celular: 316.699.2184.

Lunes agosto 29, 2016 desde las 00. 00 A. M. cese al fuego definitivo entre el Gobierno y las FARC declaró el presidente Santos.

Richmond SOLUTION

WHY US?

Richmond Solution for Schools

es una solución educativa dirigida a colegios que buscan avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés por medio del diseño e implemenación de un plan personalizado.

El objetivo principal de Richmond Solution for Schools es el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos y metodológicas de los docentes.

+DE 52,000
ESTUDIANTES USUARIOS DEL PROGRAMA

+DE 10,000
ESTUDIANTES CERTIFICADOS INTERNACIONALMENTE EN INGLES

AL REDEDOR DE 700 DOCENTES
CERTIFICADOS INTERNACIONALMENTE EN NIVEL DE INGLÉS Y METODOLOGÍA

+DE 100 COLEGIOS
HACEN PARTE DEL PROGRAMA

+DE CINCO AÑOS TRABAJANDO
EN PROCESOS DE BILINGUISMO E INTENSIFICACIÓN EN COLEGIOS

¿Qué hay para leer?

Recomendados:

Fabio Jurado Valencia

Doctor en Literatura por UNAM México; magíster en Letras Iberoamericanas Universidad Nacional Autónoma de México; profesor de Literatura Universidad Nacional de Colombia.

Libro: Pedagogía, Lenguaje y Democracia
Páginas: 118 páginas
Reseña: El libro Pedagogía, lenguaje y democracia es el resultado de un trabajo colectivo. El soporte de sus contenidos está dado en las discusiones adelantadas en el interior de la redes nacionales que hacen parte de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Las relaciones entre la educación, las políticas públicas en la construcción curricular del área de lenguaje y el sentido de la democracia en las escuelas constituyeron el eje de las ponencias y los talleres desarrollados en los distintos encuentros de quienes participan en esta red desde el año 1996. El libro condensa en gran parte los aspectos fundamentales consignados en las relatorías y en las declaraciones escritas surgidas de los talleres nacionales.

Este libro busca llamar la atención sobre cómo la construcción de la democracia en el contexto escolar comienza desde los acuerdos y los pactos entre docentes, estudiantes, madres y padres de familia y, lo que sería deseable, desde los agentes administrativos de los ministerios de educación con los docentes; más allá de las políticas inconsultas o ambivalentes de los ministerios de educación, el libro muestra, con experiencias específicas, la posibilidad de la autonomía intelectual de los docentes y los docentes directivos para responder a las expectativas de los niños, niñas y jóvenes de Latinoamérica en el horizonte de una democracia más auténtica.

Mónica Lucía Suárez

Magíster en Educación Universidad Nacional Colombia; consultora pedagógica y directora Departamento de Investigación de la Corporación Universitaria Taller Cinco.

Libro: Cinco movimientos y medio en el espacio
Páginas: 76 páginas
Reseña: La mirada devela la lámpara, la escalera y el muro del otro lado de lo habitual. La fatiga diaria reposa en el horizonte de la bruma de las cosas que tocamos. El cuerpo que asoma, que abre la puerta y mira desde la silla, se vuelve imagen, ruta de lo invisible. El hacer diario y los objetos quedan trenzados en visiones serenas del tiempo y el espacio. Es la poesía de Mónica Lucía Suárez Beltrán.

Este libro puede hacer parte del plan lector de los grados superiores de Secundaria y Media, ya que la visión pedagógica de la autora puede ser llevada al aula a través de sus poemas. La poeta, realiza talleres con estudiantes y maestros a partir de la lectura del libro, frente a la comprensión y enseñanza de la poesía.

ARTÍCULOS DIGITALES

DISPONIBLE EN PDF

Interacciones en torno de los libros de literatura infantil que ayudan a aprender lenguaje oral y escrito

Angélica Sepúlveda

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/interacciones-entorno-de-los-libros-de-literatura-infantil

DISPONIBLE EN PDF

Cinco lecciones contundentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

Carlos Andrés Peñas

http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-20/cinco-lecciones-contundentes-sobre-la-enseñanza

LECTÓPOLIS

Un lugar para desarrollar competencias de **LECTURA CRÍTICA**

Programa que desarrolla las destrezas necesarias para leer y comprender distintos tipos de textos, de un modo eficiente en cualquier contexto y con diferentes propósitos. Se compone de los siguientes elementos complementarios entre sí:

PLATAFORMA DE LECTURA DIGITAL

LIBRO FÍSICO DE COMPRENSIÓN LECTORA

SANTILLANA