

INFANCIA

LOS NIÑOS Y
SU DERECHO
A LA CULTURA

FUNDACIÓN
HABÍA UNA VEZ
Y EL FOMENTO
DE LA LECTURA

PLÁSTICA:
BEATRIZ MARTÍN
FOTOGRAFÍA:
BRIAN MCCARTY

JUEGO, UNA PRÁCTICA QUE
TRASCIENDE A LA INFANCIA
EL ABRAZO DEL LECTOR,
POR LISET LANTIGUA
CÉSAR VALLEJO: LOS
ARTISTAS ANTE LA POLÍTICA



i n

f a n

c i a

Año 2, N°10
Enero de 2016

Diagramación: Claudia Carmona

EDITADA POR:

Colectivo AguaTinta
Avda. Portales 3960, of. 413
Santiago de Chile
revista@aguatinta.org
www.aguatinta.org
www.facebook.com/AguaTinta
issuu.com/aguatinta
@revistaguatinta

PORTADA:



Julieta. Fotografía de Mauricio Avilés Navarro

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Claudia Carmona Sepúlveda, Santiago de Chile
June Curiel, Bruselas, Bélgica
Adela Flamarique, Westport, Irlanda
Vivian Orellana Muñoz, Montpellier, Francia
Patricia Parga Vega, Bruselas, Bélgica
Marcia Vega, Santiago de Chile

COLABORADORES:

Mauricio Avilés Navarro, Santiago de Chile
Liset Lantigua, Quito, Ecuador
Héctor Uribe Morales, Santiago de Chile

AGRADECIMIENTOS:

A Tamara Luna, nuestra colaboradora más precoz; a Consuelo Rodríguez, por sus consejos, ideas y enseñanzas en materia de diseño; a Mónica C. Espinoza, en Bélgica, Leonardo Villalobos y Eugenia Gustafsson, en Suecia, Evelyn Rakos, en Holanda, Mariana Vielmas, en Canadá, y Laura Elena Tasada, en Argentina, por compartir su conocimiento y experiencia con los modelos educativos y el acceso a la cultura para los niños en sus respectivos países. A Allyson Sanza y Héctor Sanza, por sus bellas fotografías; a Claudia y Rodrigo por autorizarnos a compartir la pícaro sonrisa de Julieta en la portada de esta edición. A nuestros amigos Andreas, Isaac, Gisel, Sandra, Ricardo, José Luis, Ingrid, Jhonny, Javier, Patty, Julia, Leonardo, Claudia, Marcela, Rosa María, Ariel, Daniela, Kissy, Eduardo, Tatiana, Bárbara, Diana, Nelson, Mariana, Silvia, Antonio, Consuelo, Camila, Jorge, Daniel, Lorena, Ximena, Osvaldo, Lucía, Francisca y Carolina, que nos permitieron hacer el collage de las páginas precedentes con fotos de sus hijos, sobrinos, nietos y hermanitos, y a ellos mismos, los niños, esos seres maravillosos que inspiran este número, simplemente: gracias por existir.

AGUATINTA

EDITORIAL

El hemisferio sur vive hoy días cálidos, de mayor duración, y buena parte de su población disfruta un período de descanso; el hemisferio norte, por su parte, se recoge probablemente más temprano, escapando del frío invernal. Ambos escenarios parecen propicios para dedicar a los niños algo más de la atención habitual. Pensando en nuestros lectores, que de una u otra forma están vinculados con la infancia, hemos preparado este número que reúne miradas, reflexiones y experiencias en torno al mundo de los infantes, así como políticas y enfoques con que abordarlo.

Entendemos la protección y formación de los niños como una responsabilidad transversal que no debe supeditarse al evento biológico de haber engendrado uno. Es una labor de cuerpo social, que nos es dada con el solo paso por este planeta, con el haber sido todos, alguna vez, niños. Lo que ellos reciban de las generaciones que les preceden, cierto, afectará sus años por venir; pero, ante todo, fundará el futuro de la humanidad. Así de relevante es cuanto hagamos hoy por entregarles herramientas y valores, por traspasarles conocimientos que puedan aplicar a la generación de nuevo conocimiento, a la reflexión y a la creación.

Considerado alguna vez como un mero apéndice de su padre o como un adulto a escala, el niño fue jurídicamente reconocido como sujeto social -con especificidades y derechos- en experiencias aisladas de algunas entidades que, desde la Declaración de Ginebra en 1924 y la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, se hicieron un deber resguardarlo del subempleo y la explotación, así como asegurarle su acceso a la educación. Es decir, en gran medida, como una reacción a los abusos de que era objeto. Mucho más tardíamente, en 1989, con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, parece alcanzarse una mayor universalidad en las políticas de protección de los infantes y en el consecuente -y muy paulatino- reconocimiento de ellos a niveles más domésticos y comunitarios.

Queda un largo camino por recorrer. No olvidamos que mucho del confort del mundo desarrollado se sustenta aún en la explotación de millares de pequeños, no sólo en el llamado Tercer Mundo, sino también en países que hoy se ufanan de sus índices de industrialización. Negarlo es cobardía, no ceguera.

La invitación es a asumir que nos debemos a ellos, que todos los niños del mundo son *nuestros* niños.

revista@aguatinta.org



CONTENIDOS DESTACADOS



6

Beatriz Martín Vidal y el mágico universo infantil



12

Brian McCarty. Fotografía y juguetes, armas de paz



22

Reportaje: Los niños y su derecho a la cultura



29

El juego. Una práctica que trasciende a la infancia



34

Había una Vez: por el fomento de la LIJ



40

El abrazo del lector, por Liset Lantigua



44

De César Vallejo, "Los artistas ante la política"

Beatriz Martín Vidal y el mágico universo infantil

Por Adela Flamarique



Birgit

Una corona de flores azules cubre los ojos de un niño, cerrando la puerta a todo aquello que queda fuera de la imaginación y protegiéndolo de cualquier amenaza. Son las mismas flores las que caen sobre la frente de una pequeña que tapa su rostro con las manos, las que abrazan a un muchacho que sostiene un conejo entre sus brazos, o las que envuelven por completo a otro de los infantes, mostrando únicamente un rostro sereno y confiado que parece dejarse llevar a un lugar seguro.

Beatriz Martín Vidal plasma así la mirada infantil ante la desaparición de un ser querido en el libro *Birgit*, de la autora alemana Gudrun Mebs. La ilustradora, nacida en Valladolid en 1973, empezó unos estudios de Derecho que al poco tiempo abandonó para estudiar Bellas Artes en Salamanca. Volvió a Valladolid para cursar un ciclo superior de Ilustración en la Escuela de Arte. Ha realizado ilustraciones para diversas editoriales en España, Australia, Italia y México, y ha publicado varios libros como autora e ilustradora. Ganadora de becas y premios a ilustraciones, carteles y cómics, fue también seleccionada para la 51ª Exposición de la Sociedad de Ilustradores de Nueva York.

www.beatrizmartinvidal.com



Sin título

A través de la acuarela, lápices, tinta y Photoshop, Beatriz Martín Vidal crea unas imágenes cuya apariencia de espontáneo boceto da lugar a todo un mágico universo donde la infancia y lo mitológico se conjugan. La autora vuelve la mirada a la pintura del siglo XIX, la Secesión Vienesa o los dibujos de los antiguos maestros del Renacimiento, si bien ella misma afirma que la inspiración está en todas partes, a veces en cosas tan poco relacionadas con su trabajo que sólo ella encuentra el lazo que las une.

Niños y cuentos de hadas pueblan las ilustraciones de la artista vallisoletana. Su trabajo como ilustradora de libros, la mayor parte de ellos orientados al público infantil y juvenil, parece ser la razón de esta temática. Según la propia Beatriz, la infancia es materia de infinitas posibilidades, pues los niños viven entre la realidad y los sueños; su actividad es mayor que la de los adultos, la mayoría de los cuales, tristemente, ha olvidado que una vez también lo fue. La relación de los infantes con los mitos y los cuentos es esencial y se da de una forma natural, y es de esta conexión de lo que nos habla la artista: de un universo que se puede moldear, pero cuya flexibilidad no implica perfección, pues la naturaleza humana teme tanto como osa, y llora al igual que ríe.

La infancia aparece, así, como filosofía de vida y apología de libertad y sueños en las ilustraciones de Beatriz Martín Vidal. Una infancia, sin embargo, en la que lo *adorable* asociado a este universo se aleja para



Sin título

revelar la verdadera belleza del mundo de los niños y su peculiar forma de ver la vida. ¿Qué hacen y por qué?

Beatriz ha ilustrado ediciones de clásicos como *Las metamorfosis*, de Ovidio; *Drácula*; relatos de Edgar Allan Poe y cuentos rusos. Sus imágenes hablan también del amor de los niños por la lectura, en bocetos que muestran a aquellos que, "como *Don Quijote* o *Madame Bovary*", se pierden entre las páginas de los libros para -irónicamente- encontrarse a sí mismos al otro lado, en lo desconocido. Un encuentro con lo más profundo de cada niño, de cada ser humano, plasmado también en "Inevitability", pues la identidad, como en "The game of the mask", es clave en la obra de la vallisoletana.



El enebro



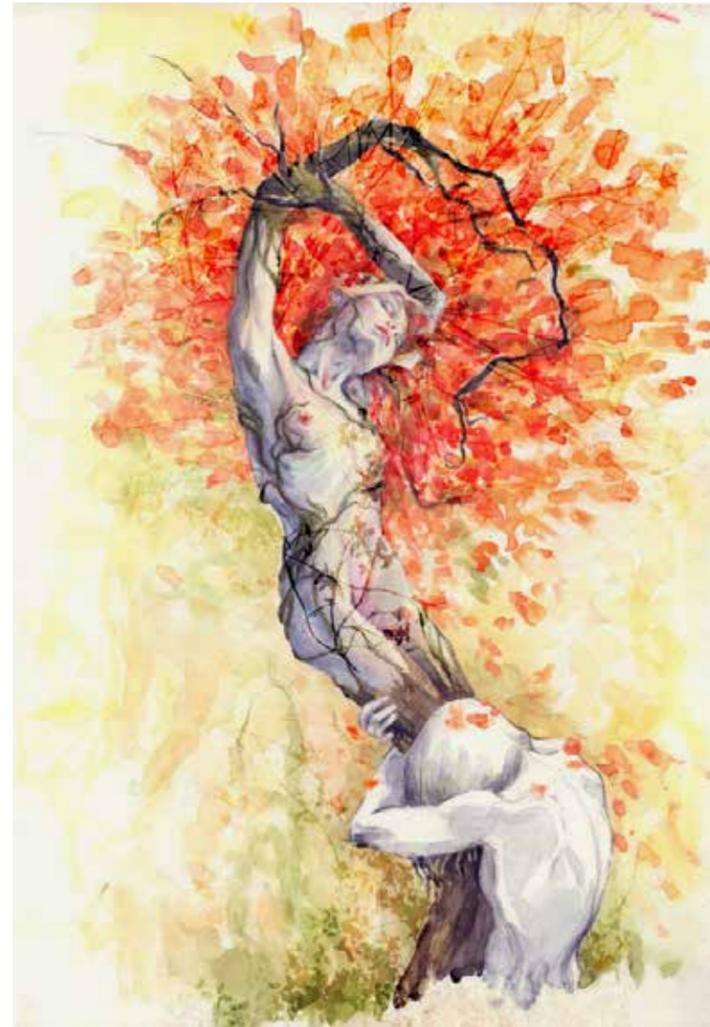
El pacto



Lost and found



Sin título



Apolo y Dafne. Ilustración para Las Metamorfosis

Secrets, su primer libro como autora, fue publicado por Lothian (Australia) en 2013. Es un poético viaje a través del imaginario mundo infantil que indaga en la relación entre los niños y cuanto les rodea. Los pájaros son un motivo recurrente en esta obra, pues son guías que nos permitirán descubrir lo que somos y en lo que podemos convertirnos. Movimiento y quietud se entrelazan en cada página, en cada ilustración impregnada de colores que sugieren ese secreto al que alude el título. La reflexiva semblanza de los jóvenes protagonistas en *Secrets*, su aire de misterio y su atmósfera evocadora, no son sino una llamada al espacio y los estímulos que los niños necesitan para soñar y explorar, para un día poder volar.

Una Caperucita que viste una chaqueta roja con capucha aparece apoyada en la rama de un árbol, frente a un lobo. Su dulce rostro muestra unos ojos brillantes de curiosidad y coraje que el lobo ignora para comerse a la niña. Esta peculiar versión de la ilustradora española nos presenta a una Caperucita saliendo de la tripa del lobo a través de un agujero que ella misma ha abierto con unas tijeras. La inocencia de la muchacha se pierde en las ilustraciones para dar paso a la determinación en su mirada.

Su trabajo para el clásico cuento, publicado por Oxford University Press, llevó a Beatriz a crear su propio álbum ilustrado sobre el personaje, que fue su segundo libro como autora e ilustradora, titulado *Little Red*, y publicado en 2013 en Italia por Logos. En él, una ráfaga de viento levanta pétalos rojos que suavemente -como veíamos en *Birgit*- van cubriendo el rostro de una niña de ojos grandes y brillantes hasta convertirla



Creatures of literature



Inevitability



Secrets

en Caperucita Roja. Es una visión romántica y sutilmente perturbadora que va más allá de la narración clásica del cuento de hadas, para dar paso a una interpretación más oscura, centrada en los aspectos clave de la historia, y dejar espacio a la sugestión. "Going red" es la primera de las tres secuencias que conforman *Little Red*, junto a "The game of questions" y "Going out". La serie guarda una estrecha relación con las ilustraciones que Beatriz Martín realizó para *Birgit*, y la propia autora afirma que esta línea de trabajo desarrollada en libros diferentes es algo común en su proceso creativo, aunque en el caso de *Little Red*, en lugar de una transformación destructiva como la de *Birgit*, se trata de un cambio constructivo que convierte a la niña en Caperucita.

publicado por Simply Read Books en 2015. El libro invita a los lectores a imaginar el significado de los vuelos de sus protagonistas. Negros, blancos y grises dominan las ensoñaciones plasmadas en imágenes, con retratos poderosos y mudos, como el de la muchacha que porta el gorro de aviador, el niño de cuya espalda nacen un par de alas, o el de aquél que, con los brazos extendidos, echa a volar bajo las nubes. Las preguntas, el tiempo, los niños y los pájaros. Plagada de filosofía, esta obra permite que el lector interprete la historia a su manera. Su final abierto crea, al igual que todas las ilustraciones de Beatriz Martín Vidal, el ambiente idóneo para la fantasía y la creatividad, pues, cuando la lógica deja paso a la imaginación, cualquier cosa es posible.

La idea de un libro sin palabras puede sorprender a muchos, pero crea un sinfín de posibilidades. *Bird* fue

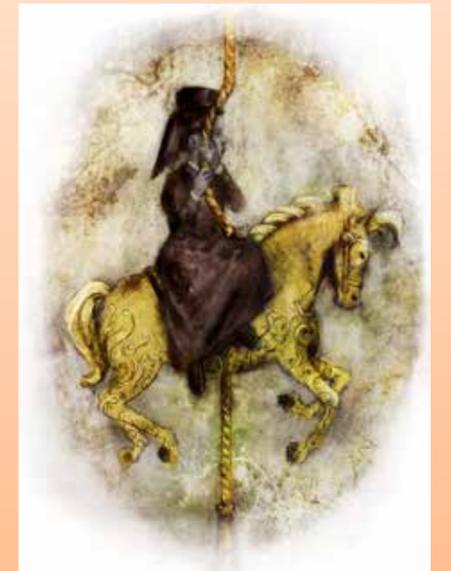


Little Red. Going red

Children and birds



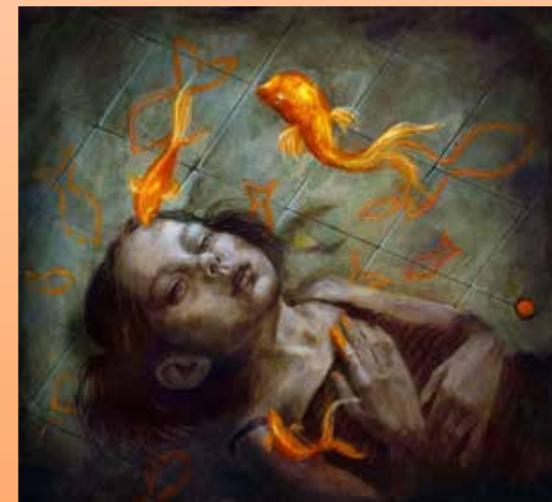
Riding



Little Red Riding Hood



Little Red Riding Hood



Pintando peces



Travelling

Brian McCarty

Fotografía y juguetes, armas de paz

Por Marcia Vega



Brian McCarty es un fotógrafo y artista contemporáneo estadounidense que vive en Los Ángeles. Es conocido por su enfoque basado en la integración de personajes de juguete en situaciones de la vida real, a través del uso de la perspectiva forzada en escenas cuidadosamente elaboradas. Prefiere trabajar en la propia cámara y sin composición, por lo que crea sus fotografías viajando a lugares exóticos, que incluyen zonas de guerra activas. Si bien se sustenta en la realidad, hace uso de narrativas implícitas con yuxtaposiciones irónicas. McCarty ha echado a andar su propio estudio y ha llegado a convertirse en una figura principal del Arte Urbano del Juguete de Vinilo (Urban Vinyl / Art-Toy), popularizado por artistas tales como Takashi Murakami. Su trabajo se asocia a menudo con el Art-Toy, Lowbrow (un movimiento de arte visual underground) y con el estilo pop surrealista.

Ha usado juguetes como objeto de sus fotografías por más de veinte años. En la escuela de arte Parsons, en 1993, comenzó a trabajar en la serie The Dollhouse, para la cual construyó una hiperrealidad de juguete y utilizó un simulacro de familia para explorar la vida moderna. En 1997, fotografías de The Dollhouse fueron incluidas en la exhibición itinerante Making It Real (Hacerlo real), curada por Vik Muniz.

Tras obtener su Licenciatura en Bellas Artes de la Escuela de Diseño Parsons en 1996, McCarty aceptó una beca y una invitación apoyado por Benetton y Fabbrica, Centro de Investigación Creativa, en Treviso, Italia. Ahí trabajó en varias campañas destacadas y exposiciones de bellas artes, incluyendo Habitus, Abito, Abitare, proyecto de arte en el Luigi Pecci, Centro para el Arte Contemporáneo, y KON©EPT, la primera exposición fotográfica importante en Zagreb después de la Guerra de Croacia. McCarty utiliza el foro para estudiar los llamados "juguetes de guerra" como artefactos culturales y herramientas, a objeto de ganar



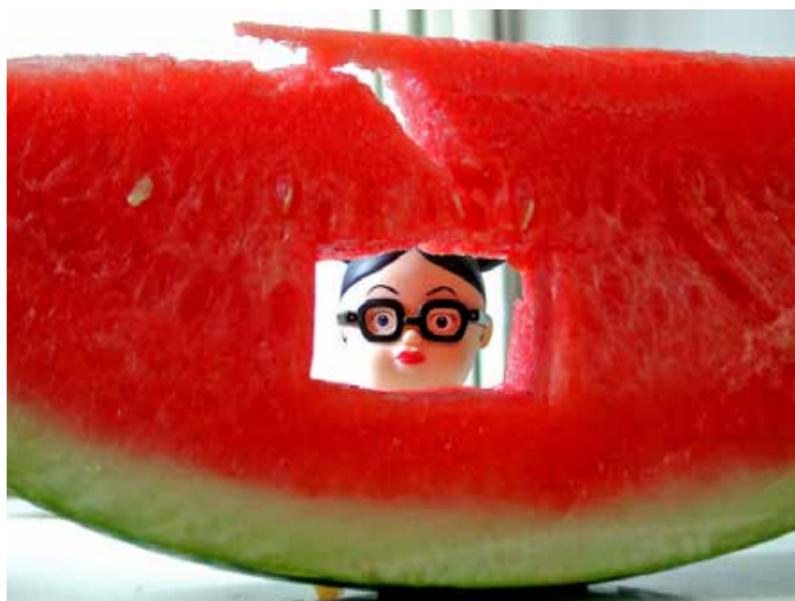


perspectiva sobre los conflictos. Durante los años que siguieron, McCarty continuó desarrollando este estudio a gran escala. Así nace WAR-TOYS.

En 2011, viajó a Israel, Jerusalén Este, Cisjordania y Gaza, y se reunió con los niños que viven el conflicto palestino-israelí y los incorporó al proyecto WAR-TOYS. Proviene de todas las clases sociales y viven en campamentos de refugiados, aldeas remotas, pequeñas ciudades y metrópolis prósperas. Son étnica y culturalmente diversos; hablan español, árabe, hebreo, inglés, swahili, ucraniano, ruso, pashto y dari. A pesar de las lealtades a diferentes banderas y creencias, los niños comparten experiencias similares. La mayoría no conoce una existencia sin la amenaza constante de la violencia, que toma desde la forma del fuego de metralletas, hasta la de ataques con

misiles. En colaboración con las ONG locales (Coalición Israelí para el Trauma, Fundación Kayany, Centro para niños Spafford, Campo de Refugiados Dheisheh), McCarty asistió a sesiones de terapia fundada en el arte y el juego. Junto a profesionales como la renombrada terapeuta, autora y cineasta educativa Judith Rubin, pidió a los niños que hicieran un dibujo o escribieran una carta, intentando expresar de alguna manera lo que hubieran visto, lo que sienten, lo que han escuchado. A partir de esos dibujos y con juguetes locales, recreó las escenas descritas por los infantes en los sitios precisos en que tuvieron lugar los hechos relatados. Era terapia de arte y juego. Además de dar testimonio de la guerra, de la ocupación y los actos terroristas, WAR-TOYS pretende introducir a los niños a la fotografía. Durante las sesiones de fotos lideradas por jóvenes, McCarty estimula a los





pequeños traumatizados a convertirse en los directores de arte de sus fotografías, aprovechando el potencial de los juguetes para la curación y la comunicación.

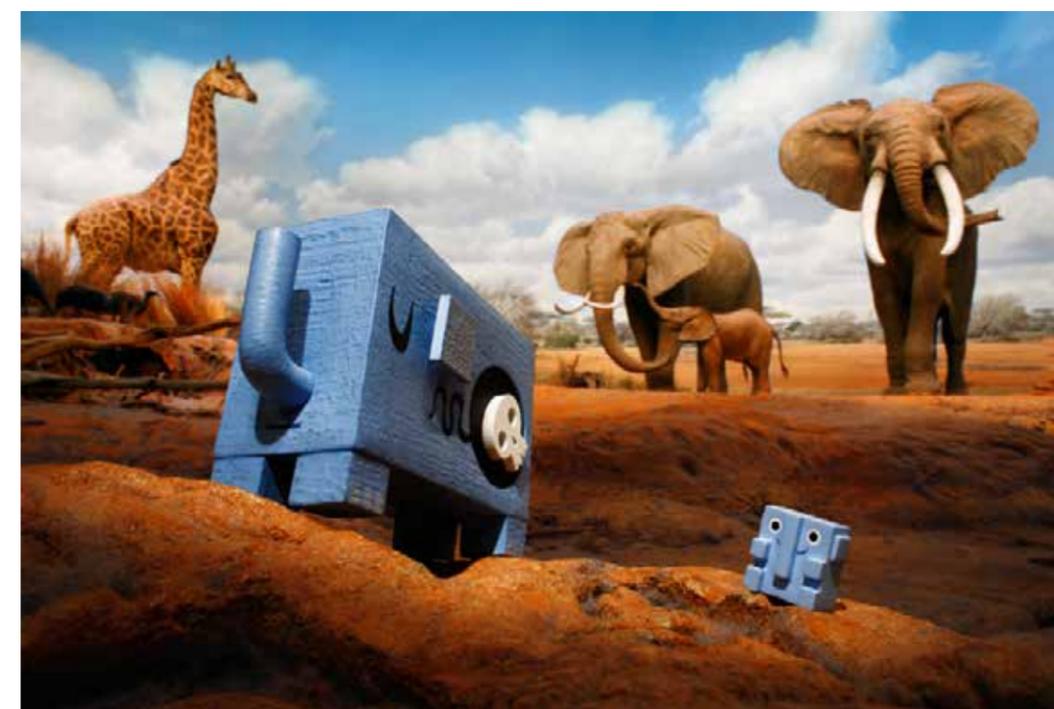
El proceso implicado en este foto ensayo provee el hilo narrativo de un largometraje documental sobre estas experiencias de los niños de la guerra.

Tanto sus primeros trabajos como los de WAR-TOYS han sido expuestos en el Museo de la Infancia V & A (V&A Museum of Childhood), en la Galería de Arte Richard F. Brush de la Universidad St. Lawrence, en el Volksmuseum Schleswig de Alemania, en el Museo Municipal de Arte Reykjavik en Islandia, en The Company's Gardens & The Train Station en Ciudad del Cabo Sudáfrica, en la Galerija Gradska & Umjetnicki Pavilijon, Zagreb, Croacia, en la Fundación sudafricana Libertad para Crear y en varias salas de exposición a lo largo y ancho de Estados Unidos. De igual modo, McCarty ha dado charlas en The New School, en la Biblioteca Presidencial Carter, en la Universidad Americana de Beirut y en TEDxSantaMonica. Entre otras muchas presentaciones, expuso "Guerra y Juguetes: Viendo los conflictos desde una perspectiva infantil" en la Universidad Americana de Beirut, El Líbano.

Las fotografías de McCarty ilustran varios libros, entre ellos Vinyl Will Kill, Dot Dot Dash y su primera monografía *ArtToys* publicada por Baby Tattoo Books. Su trabajo ha obtenido notables elogios de medios como CNN, Wired, the New York Times, Hi Fructose, ABC World News y Huffington Post. El fotógrafo ha desarrollado proyectos por encargo para Cartoon Network, Nickelodeon, Hasbro, MTV, Disney Feature Animation, Disney Consumer Products, McCann-Erickson Worldwide, Hi Fructose, Disney Interactive, Rockstar Games, Adult Swim, Southwest Airlines, Kidrobot, Entertainment Weekly, Vibe, PDN, Spin Master, Tokidoki, Upper Deck, Rhino Records y Time Out NY. Por su parte, el Museo de Arte Moderno de Nueva York ha añadido una copia de WAR-TOYS a su biblioteca.

Hoy McCarty divide su tiempo entre WAR-TOYS y trabajos a pedido, y ha anunciado su intención de ampliar el proyecto a otras áreas en conflicto, tales como Sudán, Afganistán y Colombia.

"Todavía soy un niño. Pienso a través de los juguetes. Es la forma en que veo el mundo; así es como me relaciono con el mundo, así es como le doy un sentido al mundo"





Reseña: The Danish Girl

Por June Curiel



Historia basada en los diarios del pintor danés Einar Wegener, un artista transexual que inicia su transformación y lucha por el camino tortuoso que supone el convertirse en una mujer en los albores del siglo XX. Lili Ilse Elvenes, más conocida como Lili Elbe, fue además una de las primeras personas que se sometieron a una operación de cambio de sexo. El film comienza con una crisis creativa, no de Einar precisamente sino de su mujer que ve cómo sus cuadros no se venden tan bien como los paisajes de su marido. En un momento, capturado también en los diarios de Einar como decisivo para su despertar, pide a éste que pose como modelo femenina para acabar un encargo. El roce del vestido, las medias y la pose asumida hacen que asome por primera vez Lili, su alter ego femenino, latente hasta entonces aunque ocupando cada vez más lugar en la vida real. Como consecuencia devienen todos los obstáculos, personales y sociales, como el conflicto en el matrimonio que en las primeras escenas se muestra idílico.

Al igual que la premiada película de Tom Hooper, *El discurso del rey* (2010), *La chica danesa* presenta a un marido reprimido y a una mujer-contrafuerte, que lo apoya y lo libera en el camino hacia su transformación. En este caso no es apenas superar un balbuceo, sino transmutar enteramente en mujer. El film de Hooper es sutil y extraordinariamente bien elaborado; de hecho, cada plano parece un óleo, aunque continuamente apunta a varias direcciones. Hay un alto nivel de drama ya en la historia, pero a ratos parece haberse prestado más atención al vestuario y al diseño de producción. Y es que, aun tratándose de una película más que aceptable, el guión cojea y la historia es llevada con cierta prisa hasta el desenlace. Pese a ello estamos ante una realización sutil y necesaria, una historia que retrata a un artista de espíritu valiente, un personaje pionero que, dada la transfobia aún presente más de un siglo después, es necesario.

A destacar, además de la cuidadosa producción, las interpretaciones del ya oscarizado Eddie Redmayne y de la actriz sueca Alicia Vikander. Lo excepcional de la actuación de Redmayne es la manera en que captura la dualidad de Lili, que navega entre el terror y su valiente tozudez sobre la decisión de arriesgar su vida con la que supuso una de las muchas operaciones para cambiar su sexo (en la película sólo se muestran dos, pero fueron cinco). En algún momento los dos actores-personajes se funden en un solo, como en *Persona*, de Bergman. El despertar de Lili también comporta el despertar del éxito de su mujer como pintora.

La chica danesa es una pieza desconcertante. En muchos sentidos es hasta ahora la película más atrevida de Tom Hooper, con mayor profundidad de caracterización. De igual modo, no existe ninguna perspectiva de final catártico y feliz. Las cualidades visuales y suntuosas de esta producción extravagante juegan a su favor a la hora de transportar al espectador a uno de esos dramas de época que los británicos saben hacer tan bien.

Como anécdota, deciros que personalmente estaba deseando verla por varios motivos, uno de ellos es que fue filmada cuando me mudé a Bruselas, hace justo un año. De modo que me lancé a la calle para ver algunas de las escenas que fueron rodadas en la Grand Place o en el famoso bar Falstaff. El París del film es en realidad Bruselas, como denotan los maravillosos interiores de Art Nouveau en los que transcurre la segunda parte de la película. *Et voilà*, a pesar de no ser una joya perfecta, *La chica danesa* es más que recomendable.

Foto fija:

Por Marcia Vega

LA INVENCIÓN DE HUGO CABRET

Jaap Buitendijk ha capturado en su lente la foto fija de *La Invencción de Hugo Cabret* (2011), primera película filmada en 3D por Martin Scorsese; una coproducción entre Gran Bretaña, Francia y EE.UU., basada en la novela homónima de Brian Selznick. La realización ha sido encasillada en el *steampunk*, subgénero que se remonta a los romances científicos de Julio Verne, H.G. Wells y Mary Shelley, que incorpora diseños tecnológicos y estéticos y se relaciona directamente con la ciencia ficción. La inclusión de máquinas a vapor es un guiño a la civilización occidental industrializada del siglo XIX; la ambientación, en tanto, remite al trasfondo histórico y a las principales características que enmarcaron la vida del cineasta francés Georges Méliès.

Jaap Buitendijk creció en Holanda y, tras múltiples viajes durante su juventud, se trasladó a Gran Bretaña en 1990. Fue durante sus recorridos que tomó por primera vez una cámara y se apasionó por la imagen fija. Estudió fotografía documental en la Escuela de Arte de Newport,

en el Reino Unido (Newport School of Art), donde exploró las habilidades de ese formato para acabar grabando una realidad artificial: la de las películas.

Desde entonces se ha consolidado como un experimentado especialista en foto fija, con la reputación de ser capaz de ver más allá de lo obvio. Desde 1996 hasta hoy, ha desarrollado esa labor en filmes como *12 años de esclavitud*, *Harry Potter*, *Gladiator*, *The Constant Gardener*, *Girl with a Pearl Earring*, *Bridge of Spies*, *World War Z* y *Children of Men*, entre muchas otras. Su último trabajo ha sido en *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*, aún en post producción.

Fue galardonado con una matrícula de honor y el Premio Profesional de Fuji Film Stills, en 1996.

Cuando no está en un set de filmación, Buitendijk se dedica a restaurar coches clásicos, actividad que alterna con la productor de NoAgendoadaShow.com, un proyecto de radio por internet de código abierto, ideado por él mismo.



Políticas públicas: Los niños y su derecho a la cultura

Por Patricia Parga-Vega

Este año, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, celebrará su cumpleaños número veintisiete, destacando lo que está en juego en el concepto de una vida cultural inclusiva e incitando a los estados a desarrollar condiciones de igualdad de acceso. Ahora bien, la aplicación de este derecho concentra siempre fuertes desigualdades en términos de clase, capacidades y medios. AguaTinta intenta una mirada panorámica a diferentes experiencias en distintos países, sobre el acceso de los niños a la cultura, que van desde las políticas públicas, hasta el rol de los padres. Lo único que podemos asegurar con certeza, es que la cultura es y será un tema inagotable, cada día en los lugares más remotos tienen lugar fascinantes experiencias de este orden que crean una realidad diferente, capaz de salvar a toda una generación del horror y del miedo.

Se tiende a pensar que todo lo que nos rodea es cultural. "Todo es cultura" se convirtió en un credo a la moda en la esfera política. Este mensaje parece querer destronar de su pedestal a la llamada cultura "burguesa"⁽¹⁾ o "alta cultura" para hacerla accesible a todos. Por ende, incluso si está claro que coexisten varias formas de cultura, es necesario abandonar la idea según la cual todo en nuestro entorno responde a ella.

Definición del concepto de cultura

Uno de los términos más complicados del idioma inglés –y aquí, por extensión, podemos añadir del castellano, catalán...– En los años 50, Kroeber⁽²⁾ y Kluckhohn⁽³⁾ habían encontrado alrededor de 164 definiciones para 'cultura'. Esto resulta relevante por sí mismo, dado que el simple hecho de que se le atribuya múltiples acepciones y significados, ya nos tendría que hacer pensar en algo muy particular en torno esta idea que mutó en tantos ambientes distintos.

Cuando se menciona la cultura es importante saber de qué se habla. Entre numerosas y diversas definiciones, la enunciada por Marcel Gauchet⁽⁴⁾

señala: "La cultura es lo que te permite saber quiénes eres y de dónde vienes"⁽⁵⁾.

Es importante utilizar el concepto con precaución. Efectivamente, si se considera que "toda práctica humana es una práctica simultáneamente cultural en oposición con lo que sería su naturaleza, todos los hechos sociales, todas las relaciones son actos de cultura y todos los ámbitos que dependen de estudios sociológicos ilustran dimensiones de la cultura"⁽⁶⁾. Ahora bien, si asumimos que todo lo que nos rodea es de carácter cultural, se cae en un relativismo que vacía de su sentido esencial el concepto mismo.

"Consideramos, pues, que se puede calificar un hecho social de cultural en cuanto se acompaña de una reflexión encaminada a hacernos avanzar en la comprensión de nosotros mismos. Si un acto o hacer social no se acompañan de este último objetivo, si les falta el planteamiento prospectivo y reflexivo, no pueden ser considerados como culturales. Esta definición permite incluir una multitud de culturas diferentes, colocando al mismo tiempo algunos límites a su interpretación"⁽⁷⁾.

Algunos indicadores

En el mundo hay 59 millones de niños en edad de asistir a la educación primaria que no van a clases y unos 65 millones de adolescentes que no cursan el primer ciclo de secundaria que les correspondería. Estas cifras han empeorado desde 2011, cuando el total no alcanzaba los 122 millones⁽⁸⁾.

Casi nueve de cada diez niños del 20% de los hogares más ricos de los países menos adelantados del mundo, van a la escuela primaria, en comparación con sólo cerca de seis de cada diez de los hogares más pobres. La diferencia es más grave incluso en los países de África occidental y central. En Burkina Faso, por ejemplo, el 85% de los niños de los hogares más ricos asistió a la escuela, en comparación con el 31% de los niños de los hogares más pobres.

Independientemente de la riqueza, las niñas siguen teniendo menor escolaridad en África occidental y central. Por cada cien niños matriculados en la escuela primaria, sólo lo están noventa niñas. La exclusión es más grave en la escuela secundaria, donde hay solamente setenta y siete niñas matriculadas por cada cien niños.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, preconiza en su artículo séptimo el "derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita". Es en este acápite que, se subentiende, está incorporado el derecho a la cultura.

En diversas partes del orbe, propuestas pedagógicas que se basan en prácticas culturales y artísticas, se realizan dentro y fuera del marco escolar, ofreciendo nuevas formas de interacción en el aula y contribuyendo significativamente al éxito educativo de los niños, un éxito que va mucho más allá de una mera certificación escolar, puesto que enriquece con holgura la convivencia humana. Con todo, actualmente, ciertas resistencias frenan la generalización de estas prácticas y las confinan a los márgenes de la mayoría de las políticas educativas.

Ante el derecho a la alimentación, la salud, el ocio, o la protección contra formas de violencia, el derecho a la cultura para todos los niños parece obviamente secundario y, sin embargo, es primordial. La cultura es, en efecto, lo que crea lazos entre los individuos, afecta a los modos de vida, los valores, creencias y principios fundamentales compartidos por los hombres, lo que le confiere una dimensión eminentemente política.

Las actividades culturales y artísticas permiten a menudo abordar la cuestión de los derechos y libertades, y también la de las diferencias. En eso pueden transportar valores como la comprensión, el respeto por sí mismos, por el otro o por el medioambiente. Las prácticas artísticas y culturales desempeñan también un papel importante en términos de expresión, de sentido de pertenencia y autoestima, lo que concurre a dotar al niño de las aptitudes necesarias para la vida en sociedad.

El derecho al acceso de los niños y niñas a la vida artística y cultural, dentro y fuera de la escuela, es indisoluble del derecho a la educación. En efecto, ésta participa plenamente en la expansión –así como en el desarrollo– de las capacidades y aptitudes de los infantes,

y contribuye a luchar contra la exclusión.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990) supuso un punto de inflexión fundamental, al reconocer, en la Declaración Mundial de Educación para Todos que de ella emanaba, que el aprendizaje –y, por tanto, la educación– comienzan con el nacimiento, desde el comienzo de la vida. Así lo recogía su artículo quinto: "El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga".

En este mismo sentido se expresaba, más tarde, el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000), que estableció como uno de los objetivos a alcanzar en 2015, el expandir y mejorar el cuidado y la educación de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y con más desventajas. Así pues, se proponía lograr la educación para todos, trabajando para conseguir que sea accesible a toda la población infantil, sin olvidar por ello ni su calidad ni la equidad.

Por otro lado, las últimas resoluciones de la Unión Europea ponen de relieve el nexo entre los niveles de formación y el modelo socioeconómico que se pretende alcanzar. Así, el Consejo Europeo de Lisboa (2000) exponía como línea de trabajo la construcción de una sociedad basada en el conocimiento. Se manifestaba con ello la voluntad de convertir a la UE en "la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social". Para alcanzar estos fines, la ciudadanía se convierte en la piedra angular sobre la que descansa este cambio, por lo que se propone "modernizar el modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social", siendo, en consecuencia, la formación uno de los elementos fundamentales.

En definitiva, el rol de los estados como garantes del acceso de los niños a la cultura, es una tarea nada sencilla y aún susceptible de diversas interpretaciones en función de su contexto geográfico, lingüístico y socioeconómico.



Estudiantes de la escuela pública Clair-Vivre de la comuna de Evere, Bruselas, en visita al Parlamento Europeo

(1) Según Pierre Bourdieu, la cultura desempeña un papel predominante en el proceso de reproducción de las relaciones de dominación. La cultura burguesa es dominante, lo que se expresa especialmente en la escuela, que descarta a los niños de las clases populares, legítima el fracaso de estos niños y justifica el orden establecido. Existe, pues, una relación de fuerza dominante-dominado, creada por –entre otros– la soberanía burguesa. Ver Pierre ANSART, Diccionario de sociología, el Robert & Seuil, Tours, 1999, p. 125.

(2) Alfred Louis Kroeber (1876–1960), influyente personalidad de la antropología estadounidense durante la primera mitad del siglo XX.

(3) Clyde Kluckhohn (1905 - 1960), antropólogo y sociólogo estadounidense que desarrolló algunas conocidas teorías y modelos sobre cultura; el más famoso es probablemente su modelo de la orientación hacia los valores (Variations in Value Orientations, 1961), que desarrolló junto con su colega Frank L. Strodbeck y que se publicó póstumamente.

(4) Marcel Gauchet, historiador, filósofo y sociólogo francés. profesor del Centre de Recherches Politiques Raymond Aron, en la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), de París, y director de la publicación Le Débat, ha ganado por derecho propio el título de "escritor maldito" por haber desnudado las debilidades de Europa y cuestionado el comportamiento de su clase política.

(5) Intervención de Sabine de Ville, miembro del Grupo de Trabajo Arte/Cultura/Escuela y presidenta de la publicación Cultura y Democracia, en el coloquio organizado por el CJEF "¿Qué acceso a la cultura para los jóvenes?", el 22/10/08.

(6) Bajo la dirección de André AKOUN y Pierre ANSART, Diccionario de sociología, Robert & Seuil, Tours, 1999, p. 125.

(7) La transmission des savoirs culturels aux enfants et aux jeunes. Coordinadora de ONG's por los derechos de los niños (CODE), red de asociaciones que vela por la correcta aplicación de la Convención de los Derechos de los niños en Bélgica. <http://www.lacode.be/>

(8) Informe La Educación en el centro. Clave de desarrollo en la Agenda post 2015. Departamento de Estudios de la ONG Entreculturas, España.

Panorama internacional

En Quebec, Canadá, existe una amplia red de bibliotecas públicas en todos los municipios, que cuentan con club de lectura de verano y espectáculos gratuitos todo el año. Las políticas culturales están mezcladas con las deportivas. Cada ciudad tiene un programa de tiempo libre muy accesible, y las familias de menores ingresos pueden postular a la gratuidad para participar en ellos. Hay cientos de festivales que tienen -en general- una sección de libre acceso y otra pagada, todo eso con fondos públicos. El acceso a los museos también es bastante fácil, se pueden conseguir entradas sin costo previa solicitud en la biblioteca correspondiente. La red de escuelas públicas es de muy buena calidad y bien reconocida.

La Defensoría de Menores en Suecia tiene la obligación de acatar la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, de 1989, y hacerla cumplir en la sociedad sueca. Suecia fue uno de los primeros países que la firmó. De sus 9,5 millones de habitantes, 2 millones son menores de 18 años. La mayoría de ellos da por sentado que obtendrá una enseñanza gratuita, una vida social activa, así como fácil acceso a la naturaleza y a Internet. La legislación sueca asegura que los niños estén bien protegidos y que se defiendan sus derechos. También hay varias organizaciones dedicadas al bienestar de los jóvenes. En Suecia, los niños tienen acceso garantizado a la cultura a través de la escuela y de las actividades extraescolares. Los gobiernos de tendencia socialista velaron por que existieran más actividades obligatorias dentro de la red escolar, incluida la natación. Sin embargo, en las últimas décadas esta disciplina quedó fuera del programa escolar y las actividades extraescolares han disminuido. Toda la educación pública es gratis, así como los viajes escolares. Como la mayoría de los niños de todo el mundo, los niños suecos disfrutaban de escuchar música y salir con amigos. Dado que se les anima a centrarse en sus intereses, cantar y tocar un instrumento son actividades populares. El 29 por ciento de las niñas y el 26 por ciento de los niños de entre 13 y 15 años tocan un instrumento en su tiempo libre. Se les insta a practicar deportes, y el 68% de los muchachos de esa misma edad son miembros de un club deportivo, los que son subvencionados por el Estado.

Muchos clubes y asociaciones -como la Organización Sueca de Guías y Scouts- organizan actividades al aire libre para los niños. Skogsmulle, por ejemplo, es un modelo de escuela de la naturaleza cuyo nombre deriva

de un personaje de ficción que se crió en el bosque. Desde la creación de la primera escuela Skogsmulle, en 1957, la organización ha ayudado a unos dos millones de niños a apreciar y proteger la naturaleza. Este enfoque contribuye de manera significativa a cultivar en los niños una actitud de cuidado del medio ambiente.

Otro método de enseñanza es Finn up, diseñado para despertar el deseo de conocimiento de los escolares estimulándolos a idear cosas que les ayuden a aprender. Organiza cada tres años un concurso para los jóvenes creadores de los grados seis a nueve. El evento tiene como objetivo inspirar a una nueva generación de inventores, innovadores y emprendedores, y liberar el poder de las ideas frescas. Finn upp fue fundada en 1979 por la Sociedad Sueca de Ingenieros (Ingenjörssamfundet).

Destellos de Genio (Snilleblixarna), por su parte, es una asociación sin fines de lucro orientada a los niños desde la edad preescolar hasta el quinto grado. Su objetivo es despertar el interés de los infantes en la tecnología, las ciencias naturales y la iniciativa empresarial. Snilleblixarna (www.snilleblixarna.se) proporciona a los maestros y educadores herramientas y un modelo de trabajo para estimular la curiosidad, el deseo de aprender y la capacidad de pensar críticamente.

En Bélgica, cada municipio cuenta con una piscina y las clases de natación hacen parte del programa escolar obligatorio. Veamos, con mayor detención, la experiencia belga de las academias de música (música, teatro y danza), que son organismos de acceso gratuito que existen en todas las comunas para los niños de entre 5 ½ y 12 años. No todos los niños asisten a ellas porque -y ésta es la arista política- dependen de la gestión de cada comuna, es decir, de los gobiernos locales de turno. Un ejemplo concreto: las hijas de Mónica asisten a clases de violín en la academia de música de la comuna de Moolenbeek, en la Región de Bruselas Capital, pero es ella quien las lleva después del horario escolar. La hija de Loubna, que tiene apenas seis años, puede ir a la Academia de la comuna de Schaerbeek, que es la comuna donde reside o a la de la comuna de Evere, que es donde se encuentra la escuela a la que asiste, ambas en Bruselas Capital. A la primera, debe ser llevada por su madre, mientras que las autoridades comunales de Evere, tienen desde hace muchos años como política el asociar la academia, la ludoteca y la biblioteca comunal como extensiones de la escuela. Por tanto, se ha instaurado un sistema de transporte con padres voluntarios, coordinados por el municipio, que se



Okilélé, ópera por y para los niños. Bélgica

llama "Pedibus" y que forma parte de las acciones del Programa de Coordinación Local por la Infancia, que determina objetivos y acciones concretas para mejorar la calidad del tiempo libre de los niños, su acceso a actividades extraescolares y el apoyo a los operadores de éstas en la comuna. Específicamente, los alumnos de las escuelas municipales son acompañados a las instalaciones de la academia de música a razón de cuatro veces por semana. Los circuitos se organizan a partir de tres participantes y permiten el acceso de los niños cuyos padres trabajan, a las actividades extraescolares.

Por su parte, en Holanda existe una tarjeta especial que convierte a los niños en socios de la red de museos, aproximadamente unos 400, todos con programas especiales para la infancia. Con dicha tarjeta, cuyo costo anual es de 25 euros, pueden visitar los museos cuantas veces deseen durante un año. Los municipios también cuentan con programas para la gente de menores ingresos y financian actividades para que puedan participar en actividades extracurriculares y salir de vacaciones. Los colegios, en general, incorporan actividades culturales y visitas a diversos sitios, espectáculos, conciertos y óperas.

Los países nórdicos, Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia -que históricamente no han tenido demasiadas posibilidades de expandirse, no disponen de grandes cantidades de recursos naturales, ni son territorial o demográficamente extensos-, acaban confiando el futuro de la nación al cerebro de sus ciudadanos, por lo que han apostado por una cultura que favorece la educación de calidad. En esta línea, los esfuerzos en favor de la educación pública son prioritarios. Aquí se circunscriben tanto los gastos del Estado por concepto de salarios de profesores, como el mantenimiento de la infraestructura educativa, las becas, subvenciones y demás transferencias de fondos en favor de la educación pública y privada. En estos países, la enseñanza primaria, secundaria y terciaria es totalmente gratuita y a menudo existen generosas becas adicionales para material escolar, movilización y como apoyo para familias en situación más precaria.

Pero esto no acaba aquí. La apuesta por la educación no es sólo parte de las instituciones públicas, también de la sociedad y del mundo privado. El desarrollo de la sociedad del conocimiento es una tarea de todos y así lo reflejan numerosos datos. En este sentido, en las economías desarrolladas actuales, la apuesta por la investigación y el desarrollo también es fundamental para seguir creciendo y tener progresivamente una mejor calidad de vida. Este hecho, en las economías de mercado de estos países, es impulsado tanto por el sector público como por el privado.

En Dinamarca, el país de Lego, una gran cantidad de niños hace deportes. El 89% de quienes tienen entre 7 y 15 años de edad ha practicado en forma regular algún deporte en el último par de años. Las disciplinas más populares entre los niños daneses son fútbol, natación, gimnasia, balonmano, bádminton y patinaje. Los juegos de computadora son muy populares, especialmente los juegos en línea, lo que se traduce en que la mayoría de los niños daneses tengan acceso a Internet. El estímulo a la lectura es misión del sistema de biblioteca gratuita, con fácil acceso a los libros que se desee.

Cuba es quizás el único país que desarrolla la reflexión y aplica una política cultural democrática para toda la sociedad. Evidentemente los niños son sus primeros beneficiados. En 1971, el Primer Congreso de Educación y Cultura ratificó la permanente decisión de luchar por la extensión y profundización de una cultura de masas y por hacer del arte un arma de la Revolución Cubana. Por otra parte, los Congresos de las organizaciones de masas y políticas del país, han adoptado entre sus resoluciones, las referentes a la educación y cultura del pueblo cubano. En su declaración final se recomienda el tratamiento de tópicos relacionados con la literatura infantil y el proceso revolucionario en su lucha contra el subdesarrollo y la necesidad de mantener la unidad ideológica del pueblo. Todo esto desembocó de manera directa en lo que Ambrosio Fonet⁽⁹⁾ denominó posteriormente el "Quinquenio Gris". La creación del Ministerio de Cultura en 1976, constituyó un avance significativo; en tanto,



Actividades para los niños en la capital belga

(9) Ambrosio Fonet, crítico literario, ensayista, editor y guionista. Ha sido durante varias décadas uno de los críticos más notables e influyentes de la narrativa cubana.



conjunto la cultura que queremos".

Uno de los principales objetivos de este programa es impulsar la creación y la consolidación de ámbitos de encuentro, donde los niños y las niñas disfruten y construyan espacios de cultura popular. Para dar batalla a la dominación de una cultura mediática y adulta, se propone salir y habitar las infancias, compartir con las chicas y los chicos, ocupar plazas y espacios públicos, dejarse envolver por las ganas de jugar, de crear, de compartir. En las Kermeses Culturales Infantiles, el trabajo está estrechamente articulado con las organizaciones sociales, políticas y barriales, pero, de manera fundamental, cuenta con el protagonismo de los niños y niñas. Las Kermeses Culturales Infantiles se realizan en todo el país, en plazas y clubes, en parques o en cualquier espacio donde se pueda jugar y crear. Además del trabajo coordinado con las organizaciones locales señaladas, las actividades se articulan también con las Secretarías de Cultura de las provincias.

¿Cómo hacer comprender a los niños el mundo?

El psiquiatra infantil Philippe Jeammet⁽¹⁰⁾ afirma: "La reflexión y el lenguaje son especificidades humanas. Necesidad de la representación social, de un espejo para vernos, para comprendernos. El primer espejo, el que nos da una identidad, es la mirada de los padres. El segundo, es la cultura que nos lo aporta dando sentido a la representación de nosotros mismos, en un mundo que se vuelve inteligible". Hoy más que nunca, en un mundo rehén de importantes convulsiones políticas y económicas, los niños necesitan referentes diversificados para situarse. ¿Cómo podrían, por ejemplo, abordar las cuestiones del medio ambiente sin un mínimo de conocimientos científicos, o su futuro profesional sin un filtro de lectura para comprender los nuevos escenarios económicos y culturales en los cuales van a vivir?

Caroline y Pascal, ambos de 45 años, padres de cuatro muchachos, se convencen íntimamente: "Mientras [nuestros niños] tengan más referencias en todos los ámbitos, la música, la pintura, el deporte, las lenguas, más felices podrán ser porque sabrán controlar sus vidas, alcanzar sus objetivos, simplemente porque tendrán a su disposición las herramientas de análisis. La cultura permite incluir, elegir y no sufrirlo todo. Esto es capital, sobre todo actualmente".

Ayudarlos a crecer sin formatearlos

Para Philippe Jeammet, lo que importa no es tanto la naturaleza de lo que transmiten los padres -que está en función de su historia, de su propia educación y de sus gustos personales- sino la calidad de su inversión concreta. Lo que no significa, sin embargo, que sea necesario descuidar su rol de transmisor de conocimientos y guía. "Todo no es equivalente", afirma Nicole Catheline, psiquiatra infantil y autora de *Harcèlements à l'école* (Acoso en la escuela, Ed. Albin Michel, 2008). "Los padres deben aportar a sus niños lo que estos últimos no pueden encontrar solos, como la historia o el arte, sin obligarlos de manera excesiva ni

desprestigiar sus referentes infantiles o adolescentes".

No se trata de formatearlos o de modelarlos, sino de ayudarlos a crecer. Si la cultura es para los padres sólo un medio de representación social ("A los 7 años, ya ha leído a Baudelaire"), un reflejo de su propio narcisismo o una manera de afirmar su autoridad ("Aprenderás a tocar el piano, te guste o no"), podemos apostar a que habrá un rechazo inmediato. Eso sin hablar de la *preparación*, que transforma el tiempo libre en curso del combatiente cultural, vivido por los niños como una prisión de la que sueñan escapar.

Negociar cuando resisten

Afirmarse bien sobre los valores y las prácticas que nos parecen prioritarias, eso pasa inevitablemente por la frustración y por una determinada disciplina. Empujarlo a hacer sus deberes, garantizar que lea al menos un libro sugerido por un profesor, obligarlo a ver en familia un documental sobre la mitología griega: el beneficio no será inmediato. Probablemente los padres recogerán reclamos y protestas, pero -al fin y al cabo- el niño se sentirá orgulloso del esfuerzo realizado y de las "ganancias" obtenidas. "Un incentivo regular, constante, le permite alimentarse diversamente. Incluso si eso lo aburre en el momento, cuando esté en la edad de adulto joven apreciará haber sido un poco forzado por sus padres".

Resistencias y negaciones son casi inevitables, sobre todo en los adolescentes, lo que les permite afirmar su identidad en relación al universo de los adultos, así como probar los límites colocados por estos últimos. Una solución: negociar. Por ejemplo, firmar un "contrato" para las actividades extraescolares ("de acuerdo con la danza contemporánea, pero hasta el final del año escolar; ¡no pararla al cabo de dos meses!") o asociar la visita a un museo con otro placer diferente (un helado, una sesión de cine...).

Martine y Pierre, 39 y 41 años respectivamente, padres de dos niños, los han comprendido bien: "Queríamos darles la mayor cantidad de herramientas que fuera posible. Los llevábamos a los museos, a conciertos, elegíamos tardes temáticas para ver en el canal de televisión Arte, todo eso aparte de las actividades que ellos ya realizaban -violoncelo para Inés, 13 años; piano para Andreas, 9 años-, a ello agregábamos nuestras mini conferencias familiares después de una EXPO, que nos obligaban -como padres- a hacer investigaciones para no pasar por ignorantes. En resumen, no aguantamos mucho tiempo: muchas dificultades ante temas que no se correspondían a nuestros deseos y a nuestra cultura. Los niños lo sentían y eso generaba muchos conflictos. Hicimos elecciones más relacionadas con nuestros gustos y nuestro ritmo: menos museos y más paseos entre la naturaleza".

Disfrutar juntos

Efectivamente, ¡es más fácil hacer apreciar la lectura a nuestros niños cuando se es un gran lector! Pero tener un acceso menos directo a la cultura no es un freno. Amalia, 34 años, empleada de una cafetería en una escuela primaria, llegó a Francia en la década de los ochenta. Amalia acompaña regularmente a su hija a la biblioteca y al teatro municipal. La última pieza de teatro

que han visto es: *Las Picardías de Scapin*, de Molière, por una compañía de teatro aficionado. "Quiero que no se sienta inferior, que se sienta cómoda. Además, es un verdadero placer para nosotras dos", destaca. Es así como, instalando en familia actos simples, cotidianos, nacen el deseo y el gusto por la cultura. Analizar juntos los programas de televisión y seleccionar lo que se puede ver, acompañarles a la biblioteca y ayudarlos a elegir libros y CDs, ofrecerles como regalo de cumpleaños una tarjeta de cine ilimitada o una suscripción a una revista, informarse en su municipio sobre las actividades culturales propuestas para niños, incitarlos a observar los sitios Internet de las grandes exposiciones... Cuando se comparten las fuentes de placer, las actividades culturales se revelan como formidables herramientas de intercambio y complicidad.

Laure, de 44 años, lo ha constatado con sus hijas adolescentes, a quienes llevó a vivir la aventura de la "Noche Picasso" al Gran Palacio, en París. Una experiencia única, un recuerdo maravilloso, a menudo recordado después en familia y que da -a las tres- el sentimiento de tener "un pequeño tesoro entre nosotras", según la bonita expresión de Clara, 16 años.

"La cultura no se 'enseña' en el sentido magistral del término, es también una cuestión de imitación, de observación. Propongámosles actividades, luego dejémosles soñar", preconiza el psiquiatra Patrick Lemoine, ya que es también para eso que sirven el arte y la cultura: escapar de las dificultades del cotidiano, "liberarse" juntos, desarrollar su imaginario... ¡Beneficios esenciales al bienestar psíquico y físico de los niños, así como al nuestro!

"Su bagaje cultural quizá sea su única ventaja"

Caroline y Pascal, 45 años: "Queríamos ser buenos padres, entonces nos forzamos a hacer cosas que creíamos importantes, como llevarlos a ver todo tipo de exposiciones. Pero ellos sintieron que eso nos agotaba, así es que paramos... ¡En la actualidad, nuestros cuatro hijos tocan jazz, como nosotros! Pero tienen también sus propios intereses: el teatro o los paseos en el bosque. Algo que hicimos fue relegar la televisión al sótano y regular el acceso al ordenador. En cambio, disponen de un presupuesto ilimitado para el cine, los libros, las salidas con los amigos... Nuestros niños se benefician actualmente de un nivel de vida que probablemente, no encontrarán de adultos. ¿Será que eso les permitirá superar posibles dificultades cuando sean adultos? No lo sabemos, pero será su bagaje cultural. Y en la cultura, no hay sólo conocimientos, hay también una manera de ser juntos, de gustarse, de respetarse, de comer... y de reír. Todo eso, para nosotros, es tan importante como el aprender a tocar el saxofón o la guitarra".

"Intento no quedarme en los lugares comunes"

Valérie, de 45 años, madre de una chica de 11 años: "No impongo ningún dictado, pero la cultura es el eje de nuestra vida. Seguramente porque hay libros por todas partes, aquí y en casa de su padre. Claire tiene siempre un libro a mano. Adora el dibujo y anda diseñando todo el tiempo. Yo canalizo, trato de enriquecer, proponiendo temas de pequeños reportajes, como durante nuestro viaje a Estambul. Ambas dibujamos. Son recuerdos

(10) Philippe Jeammet es profesor emérito de Psiquiatría del niño y del adolescente, presidente de la Escuela de los padres y de Educadores Ile-de-France. Fue psicoanalista, jefe del departamento al Instituto Mutualiste Montsouris en París. Autor, entre otros, de *Grandir en temps de crise: comment aider nos enfants à croire en l'avenir* (Crecer en tiempos de crisis: cómo ayudar a nuestros niños a creer en el futuro). Ediciones Bayard.

mucho más vivos que un video o muchas fotografías. La estímulo a llevar una agenda para ver exposiciones. Y cuando vamos no nos quedamos mucho tiempo, exactamente el tiempo necesario para disfrutarlas. Con su padre explora el cine y también las nuevas tecnologías: Internet, la informática, la fotografía numérica. En fin, hablamos de lo que pasa en el mundo, del racismo, de las desigualdades, intentando no quedarnos en los lugares comunes, intentando, a su nivel, que comprenda las dinámicas de estas injusticias... Quiero que tenga un conocimiento amplio de las religiones, para no correr el riesgo de caer en fanatismos. Hace poco, descubrimos la historia de Buda. ¡Hablamos incluso de la francmasonería después de un episodio de Los Simpson donde se hacía alusión al tema!"

"Es duro para ellos el lanzarse a la lectura"

Philippe, 55 años, padre de dos chicos de 11 y 9: "En casa, hay libros por todas partes, y creo que llegué a darles el gusto por la lectura y eso me hace feliz. Considero que la lectura es indispensable, es una fuente inagotable de enriquecimiento. Para estimular el gusto, les leía cada noche. Era difícil para ellos lanzarse. Todo aprendizaje implica un esfuerzo y dista mucho de



Museo del Cómic.
Bélgica

ser espontáneo en los niños, sobre todo en los míos. Leíamos juntos, entre otras cosas, El Principito de Saint-Exupéry. Y luego les pedí leer un poco, cada uno a su vez, y así se lanzaron. Adoraron todos los libros de Erik L'Homme. La lectura se convirtió de verdad en un placer para ellos. A la hora de la cena, pongo siempre un poco de música. Ayer escuchamos los Conciertos para piano de Mozart y Rachmaninov. Ellos prefieren el rap, que me es extranjero. Pero no es grave, harán la selección más tarde y la música clásica no será una lengua totalmente extraña para ellos. Creo también que lo que los aburre hoy, como la música o la pintura, les interesará mañana. Es cuestión de tiempo".

Si su niño no es fan de la cultura, ¿cómo transmitirle el deseo de cultivarse sin aburrirse?

"La cultura es como la mermelada, cuanto menos se tiene más se extiende". Este proverbio es una buena fórmula para convencer a los padres de estimular la cultura general de sus niños. La cultura en temas generales es uno de los elementos que hace la diferencia entre los alumnos. Es sobre este punto que serán calificados, en particular, cuando se preparen a entrar en grandes escuelas o simplemente durante su vida de estudiantes.

Los niños necesitan referencias para comprender una sociedad en perpetuo cambio (económico, social, político, artístico). Ellos mismos adquieren un determinado acervo, que -la mayor parte de las veces- no agrada a sus padres. Es responsabilidad de estos últimos encontrar los mejores medios de aportar a sus niños distintos y variados accesos a la cultura, en cualquier caso diferentes de los aprendizajes que harán en la escuela. Pero se puede inocular ese interés en un niño sin necesidad de imponerle cursos en el conservatorio de música más cercano.

Los documentales de la televisión, las visitas a los museos o exposiciones variadas son grandes puertas de acceso -abiertas y prácticas- a la cultura, que ofrecen por lo general tarifas preferenciales para estudiantes. Un adolescente ciertamente no saltará de alegría ante la perspectiva de salidas como éstas y preferirá ir al cine con amigos, pero proponerle nuevas opciones puede resultar en un caja de sorpresas para él.

Algunos padres llevan a sus pequeños a la biblioteca. Eligen juntos libros, pasan tiempo entre las estanterías, descubren lugares. Mientras más pequeños sean iniciados en este ritual de complicidades, antes tomarán gusto por la lectura.

Fuentes:

- *Le rôle de la culture dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale.* (Rol de la cultura en la lucha contra la pobreza y la exclusión social.) Publicación realizada tras la conferencia organizada los días 17, 18 y 19 de octubre 2010 en Bruselas, en el marco de la Presidencia belga de la Unión europea. http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Judith/Actes_du_colloque_pauvrete_complet_BD_Copy.f&hash=b2d76fb993a98cf61aeb248850f487c2acd4dfa8
- *Estado Mundial de la Infancia 2015. Resumen* - UNICEF. Informe digital del Estado Mundial de la Infancia 2015: Reimaginar el futuro: innovación para todos los niños y niñas: <http://sowc2015.unicef.org/?lang=es>
- *Datos sobre Suecia: Niños y Jóvenes*, publicado por el Instituto Sueco en www.sweden.se
- EcuRed. Enciclopedia colaborativa en la red cubana, en idioma español, que nace de la voluntad de crear y difundir el conocimiento, con todos y para todos. http://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana.

El juego Una práctica que trasciende a la infancia

Por Vivian Orellana Muñoz



Decir infancia es, sin duda alguna, decir jugar. Y 'jugar', etimológicamente, proviene del latín *iocari*, que según la RAE tiene las siguientes acepciones:

- 1) Hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse.
- 2) Travesear, retozar.
- 3) Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés.

Así, tenemos que jugar se dice *giocare*, en italiano, *jogar*, en portugués, y *jouer*, en francés. También existe la expresión adjetiva 'lúdico' para referirnos a lo relacionado con el juego, vocablo que proviene del latín *ludus*, 'juego' y 'pertenece o relativo al juego'. La actividad lúdica es intrínseca al ser humano. Todas las civilizaciones a lo largo de la historia han sabido divertirse y crear sus propios juegos haciendo gala de imaginación e inteligencia, también para llenar sus horas de ocio y satisfacer su curiosidad natural, como para relacionarse con el otro, pues el juego propicia la socialización del ser humano. La importancia del juego no radica sólo en la infancia, ya que, por fortuna, se

puede jugar toda la vida, sin importar la edad. Pero se le asocia tradicionalmente a esa etapa de la vida, debido a que, a medida que crecemos, vamos destinando menos tiempo a ellos, vamos desarrollando juegos de otras características, por lo general en grupo, y con un mayor nivel de sometimiento a reglas y al contexto cultural.

Jugar se considera un acto animal, instintivo, y esto parece refrendarse al observar el comportamiento de diferentes mamíferos. Por ejemplo, cuando un cachorro "lucha" con otros miembros de su familia. Esa pugna amistosa es un juego natural, primitivo, que lo hace sentirse aceptado en la manada. En los humanos, el juego en las más tierna edad se da del mismo modo. Si observamos a un bebé, lo veremos jugar con su pulgar, con sus pies, y, si se trata de dos bebés, los podremos ver darse torpes "manotazos". Pero en este estadio de la infancia, el juego está fuertemente unido a manifestaciones primarias destinadas a procurarle autosatisfacción, tales como chuparse el dedo, (estado oral, búsqueda del placer según Freud). Uno de los

más destacados teóricos del tema del desarrollo en la infancia es el psicólogo suizo Jean Piaget. Sus trabajos están incluidos en numerosos estudios de investigación tanto en Ciencias de la educación como en Psicología del niño. Él postula que el juego conduce de la acción a la representación en la medida en que el niño evoluciona desde la primera fase, sensorio-motriz, a la segunda, que es el juego simbólico o de representación. Para Piaget el juego es la manera que tenemos de abordar el mundo, permite al yo asimilar la realidad. Las etapas que reconoce en el desarrollo infantil, son:

1) El período de la inteligencia sensorio-motriz, que cubre desde el nacimiento hasta los dos años. Es aquí que el infante juega sólo en presencia de un objeto. Por ejemplo, mover un sonajero.

2) El período de la inteligencia preoperatoria, entre los dos y los seis años. Es la fase de la representación, en la que se accede al simbolismo. El niño juega a hacer *como si*, pues la imitación es lo que le permitirá aprehender la realidad. Por ejemplo, cuando toma un plátano, lo lleva a su oído y dice "¿Aló?" Él sabe que esta fruta no es un teléfono, pero este juego le permite decir sin palabras: yo conozco el acto de llamar por teléfono.

3) El período de las operaciones concretas o de la inteligencia operatoria, etapa que va desde los seis hasta los diez años. Aparece el juego con internalización de reglas, por ejemplo, las cartas o el ludo.

4) El período de las operaciones formales, desde

los diez hasta los dieciséis años. Aquí el niño -o adolescente- es capaz de abordar juegos con un cierto nivel de complejidad gracias a los cuales desarrollará la inteligencia, la estrategia y la reflexión. Es el caso del ajedrez.

Hoy sabemos que la acción de jugar es vital para el desarrollo equilibrado de la infancia, gracias a numerosos estudios de psicólogos, educadores y antropólogos que influenciaron con sus aportes el mundo de la educación. Actualmente, en todos los países del mundo occidental los niños escolarizados en edad preescolar, esto es, desde los tres hasta los cinco años, juegan para aprender. Los aprendizajes esperados están basados en experiencias lúdicas y el material educativo, además de los primeros libros, son muñecos, camiones, juegos de ensamblaje, plastilina, disfraces, lápices de colores. También es parte del programa cantar y bailar para desarrollar la destreza motora gruesa y fina, como también la sensorial. Así aprenden y socializan, jugando, divirtiéndose. Lo lamentable es que en muchos países, una vez franqueada esta etapa, ya no se juega más en clases, salvo en escuelas y colegios con programas alternativos, como las que adscriben al modelo Freinet, por mencionar sólo una, que es la que se aplica en los establecimientos escolares de Finlandia, país convertido en referente en materia de educación integral y moderna. Esta temática fue profundizada en la edición N° 5 de AguaTinta.

Una manifestación colectiva y universal. Breve vistazo a la historia

A continuación haremos un recorrido por la historia de algunos juegos que se han convertido en clásicos a lo largo del tiempo, y otros que pueden resultar más bien desconocidos. La bibliografía respectiva da cuenta de que el juego es una costumbre de data remota. En los muros de civilizaciones antiguas como la de Egipto, se ha encontrado algunos frescos que representan su práctica. Además de su presencia en el curso de la historia, el juego es también transversal en términos geográficos y de condición social. Entre los egipcios de la dinastía Ur -hoy Irak- se practicaba uno muy similar al actual backgammon, llamado **senet**, en todos los niveles sociales. No se puede establecer con certeza sus reglas, puesto que, de acuerdo a la convención artística del antiguo Egipto, la figura humana se representaba siempre de perfil, lo que limita la interpretación de los frescos y grabados que han servido de fuente al estudio de esa civilización. Sin embargo, el arqueólogo suizo Gustavo Jéquier logró establecer la primera regla, que fue confirmada y ampliada más tarde por las investigaciones del egiptólogo alemán Edgar Pusch. *Grosso modo*, el juego se desarrollaba sobre un tablero con cuatro piezas de moneda o cuatro bastones hemisféricos, más diez peones, cinco de un color y cinco de otro. Se disponen los peones sobre las casillas del tablero, de uno a diez,

avanzando desde arriba hacia la derecha, mediante el lanzamiento de las monedas o de los bastones; dependiendo de sobre qué lado caen estos últimos es la cantidad de puntos que obtiene el jugador y que le permiten pasar a las casillas siguientes. Un peón puede saltar a otro, sin importar el color; cada lanzamiento que no permite progresar, hace retroceder, pero no se puede volver atrás sobre una casilla ya ocupada. Si no hay movimiento posible, se cede el turno al contendor. Quien avanza hasta sacar todos los peones del tablero, gana la partida.



Senet

Hay evidencia de un juego muy particular encontrada en la tumba de una dinastía egipcia que se extendió desde el siglo IX hasta el siglo XII, y fue bautizado como **perros y chacales** por sus descubridores, ya que su tablero (en algunas versiones con forma de mesita) tiene unos agujeros en los que se inserta unas clavijas en cuyo extremo superior están representadas cabezas de perros y chacales. En el tablero hay trazados dos recorridos que hacen suponer que se trataba de un juego de carreras para dos personas que debían desplazar sus piezas mediante el lanzamiento de dados. A juzgar por la cantidad de fichas para cada jugador, se estima que el objetivo era avanzar por el tablero de modo similar al Ludo actual.



Juego de perros y chacales

El pueblo inuit del Gran Norte de Canadá y de Groenlandia, los maoríes de Nueva Zelanda y los pueblos de Nueva Guinea, así como los habitantes de Isla de Pascua, han jugado siempre a las **cunitas**, hamacas o figuras de hilo. Este juego consiste en hacer figuras con un hilo que se pone entre los dedos de las manos. Otro jugador, también con sus manos debe sacar la figura con movimientos preestablecidos que dan forma a una nueva figura. Es un juego aún muy popular en diferentes países del mundo, en gran medida por no requerir más material que un hilo. Sus nombres en inglés son *string figures* y *cat's cradle*, en francés *jeu de ficelle*, en alemán *fadenspiel*, en japonés *ayatori*, en maorí *whi* y en hawaiano *he*.



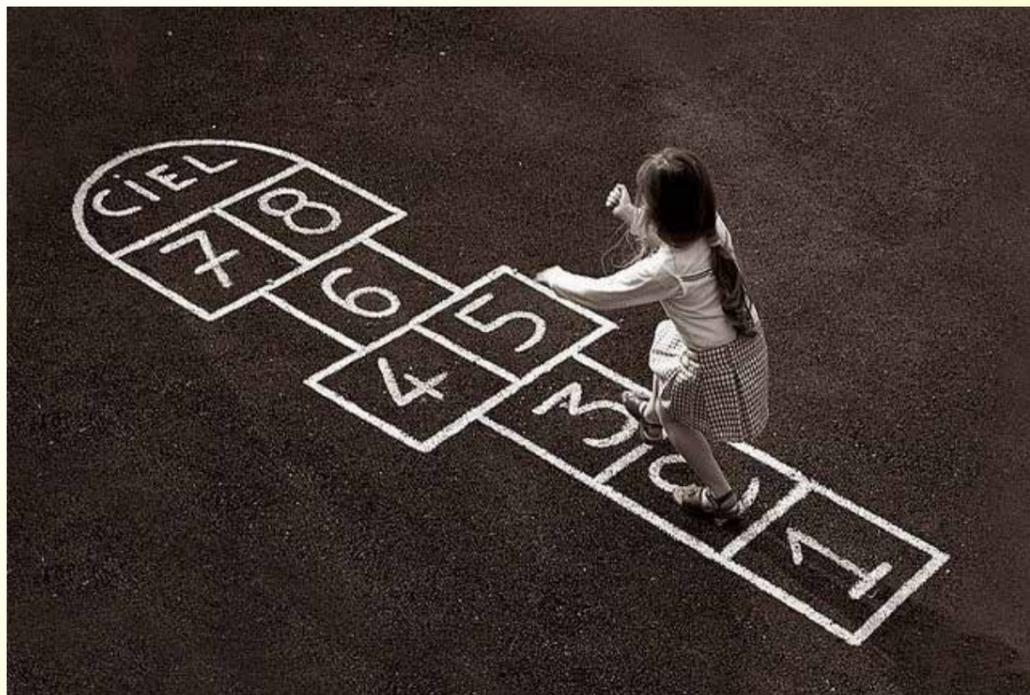
Juego de las cunitas entre los inuits



Juego de las cunitas en Hawaii

Un clásico muy expandido por el orbe es la **rayuela**, tanto que su práctica en el recreo del colegio o con amigos del barrio, es un recuerdo de infancia muy habitual entre la población de América y Europa. Con esa denominación se le conoce, en general, en español, aunque en España recibe también el nombre de "infernáculo" y, dependiendo de la región, ella cambiará, por ejemplo, a "calderón" en Soria y a "mariola" en Galicia. El nombre "rayuela" es el de uso en Argentina, Colombia, Ecuador y Uruguay, y en el primero de esos países dio título a la que es considerada la obra mejor lograda de Julio Cortázar, lo que habría contribuido a homologar hasta cierto punto su denominación en la América de habla hispana; a pesar de ello, en el caso de Chile, el juego sigue siendo conocido como "luche", pues "rayuela" es en este país el nombre que recibe otro juego tradicional: el tejo. Otras variantes lingüísticas en el continente, son: "avión" en México, "descanso" en Paraguay, "mundo" en Perú, "peregrina" en República Dominicana y "pon" en Cuba.

En Francia se le conoce como *la marelle*, *il gioco del mondo* en Italia, *amarelinha* en Brasil. Este juego tan popular, principalmente entre las niñas, tiene su origen en un fundamento espiritual: alcanzar el cielo, y el dibujo trazado con tiza en el suelo representa a éste como meta, mientras la zona por la que se avanza es la tierra, según su forma más conocida. El más antiguo vestigio de la rayuela se encuentra en el Foro romano. Durante la expansión del imperio, los legionarios construían rutas pavimentadas que eran en realidad trozos regulares de piedra tallada. Allí, por tanto, era fácil dibujar en el suelo, siguiendo la disposición de las piedras. Existen diferentes tipos de diagramas para la rayuela o infernáculo: La del cielo y la tierra, la del correo, la inglesa, la rayuela del agua, la de la luna y la del alfabeto. Describiremos aquí la del alfabeto: La zona de descanso es H. En la primera etapa el jugador empuja con su pie un tejo desde las cuadrículas A a B, salta por encima de B y continúa saltando en un pie hasta la H y dejando el tejo donde



Infernáculo (o rayuela, o luche)

está; luego se devuelve hasta C donde recoge el tejo que había quedado en B, salta de nuevo esta casilla y llega al principio, en la letra A. Sólo se permite apoyar ambos pies en el descanso (regla extraída de la rayuela de Holanda).

Otro juego muy difundido en el mundo es el **boliche** (término que proviene de bola) o "emboque" en Chile. Este juego tiene en un extremo una bola o forma cilíndrica cóncava (similar a una campana) que puede variar según los países, su material más habitual es la madera. Esta pieza va unida a una cuerda que a su vez está atada a un palo o cilindro de madera. Su objetivo es en ensartar el palo en la bola. La dificultad radica en que debe lograrse con movimientos circulares de un solo brazo, pues el boliche sólo se toma con una mano desde el palo. Es un juego de destreza que data del siglo XVI en Francia, su nombre en francés es *bilboquet*, forma construida a partir de *bille* que significa 'bolita' y *boucquet*, derivado de *bouquer* que significa 'cornear' como lo hace un chivo (*bouc*). Se postula también que el nombre proviene de *Bill le Bocquet*, expresión que hace referencia al juego de la jabalina con su punta de lanza. El boliche constituía el pasatiempo favorito de los reyes y cortesanos franceses. Fue el rey Henri III quien lo popularizó; pero también está presente entre los inuit de Canadá, quienes lo denominan *ajagag*. Esta variedad norteamericana no es de madera sino esculpida en hueso de animal. A este juego el pueblo inuit atribuía un poder mágico, se jugaba durante el duro invierno ártico y a principios de la primavera mientras esperaban con ansias el regreso del sol. Se le ha encontrado también entre pueblos amerindios como los de la costa oeste de Canadá, los kwakiutl, que llamaban al boliche *dzagzegala*. Este pueblo apostaba en grande por este juego: sus canoas, objetos de cobre, esclavos y mujeres eran, respectivamente, grabados y tatuados con esta

figura totémica. Si bien aquellos usuarios del boliche o emboque eran adultos, actualmente este objeto lúdico es de uso común entre los niños, principalmente varones y en especial hasta mediados del siglo pasado. Hoy ya no se le obsequia como antaño, aunque ha recuperado prestigio entre quienes reivindican los juegos tradicionales.



"L'enfant au bibolquet", pintura de Jeanne Bole, hacia 1880

En México se conoce como *balero*, como *capirucho* en El Salvador. En la India tiene forma de anillo, pero el principio del juego es el mismo. Y en Suiza se juega en el sentido inverso. Actualmente se hacen competencias a nivel internacional sobre este artefacto lúdico.

Por su parte, el boliche japonés o *kendama* contiene dos o tres caperuzas, en lugar de una. Esta versión es la que se utiliza en las competencias locales y hace el juego mucho más difícil. Después de haber enviado la primera caperuza sobre el palo se debe ensartar las siguientes dos, que son de diámetro progresivamente mayor.

El **tasholiwe** es un juego de carrera de los indios zuñi (*ashiwí*) de la zona occidental de México y la parte oriente de Arizona (Estados Unidos), muy parecido al **patol** de los indios tigua de América central. La mayoría de estos pueblos amerindios los practicaban con fines adivinatorios y rituales. El juego consiste en poner sobre el suelo o en una plataforma hecha a veces con un simple tejido, cuatro piedras medianas y circulares, éstos son los cuatro puntos cardinales simbolizados por dos ríos y dos puertas. Les siguen diez pequeñas piedras que se intercalan entre los puntos cardinales y otra aun más grande situada en el centro de este círculo y llamada *ahl*. Se juega con unos bastoncitos pintados de rojo por un extremo que se arrojan sobre la piedra *ahl*. Sus reglas son: participan entre uno y cuatro jugadores, cada uno de ellos tiene un caballo o peón que entra por la ribera del río o por la puerta, según el color (el amarillo es el norte, el rojo el sur, el azul el oeste y el blanco el este). Los bastones se tiran al aire sobre la piedra central y según de qué lado caen son los puntos que se ganan y el derecho a jugar dos veces seguidas. Esta tirada determina la ubicación y el desplazamiento de los peones. El ganador es aquel que primero completa todo el trayecto.

La naturaleza lúdica de la especie humana, el acopio de aprendizajes, la necesidad de traspasar éstos a las nuevas generaciones y el sentido gregario que nos ha hecho organizar nuestra vida en comunidad, se han combinado con otros muchos factores para configurar todo un acervo que, como vemos, suele expandirse por el orbe, ya sea por simple intercambio o producto de sucesivas oleadas migratorias o de dominación cultural. De tal modo, el juego, como actividad, traspasa las fronteras de las naciones, tanto como trasciende a la más tierna edad del hombre, superando el juego exploratorio infantil, para conformar un conjunto de tradiciones que dan cuenta no sólo de una tendencia al esparcimiento, sino también de nuestra percepción del mundo.



Grabado de Mary Irvin - Wright



Tasholiwe actual

Fundación Había una Vez

Por el fomento de la lectura infantil y juvenil

Por Claudia Carmona Sepúlveda

Encantar a los niños con el universo literario es ampliar su horizonte y potenciar su natural capacidad de soñar. Sin embargo, el qué leen y cómo lo internalizan puede resultar determinante en este acercamiento. Por ello es que formar a los mediadores de lectura es una de las varias tareas que se ha dado la fundación Había una Vez. AguaTinta conversó con su directora fundadora, Rebeca Domínguez, y con la jefa de su área de proyectos, Daniela Sánchez.

Acaba de terminar el 2015, año en que la Fundación Había una Vez, que trabaja "por el fomento, promoción y desarrollo del libro y la lectura"⁽¹⁾ en Chile, cumplió su primera década de labor. Si bien preparan la actividad conmemorativa de mayor envergadura para el Día Internacional del Libro y la Lectura, el 23 de abril de 2016, entre las desarrolladas el año pasado destacan las que pusieron énfasis en la revista⁽²⁾ que la fundación edita hace 5 años en forma ininterrumpida, por ejemplo, la selección de las treinta mejores citas extractadas de la revista y divulgadas a razón de una al día por las redes sociales, lo que fue complementado con envíos masivos de mensajes a sus suscriptores. Son frases de algunos de los entrevistados en esa publicación periódica, desde Anthony Browne⁽³⁾ a Yolanda Reyes⁽⁴⁾, Gonzalo Oyarzún⁽⁵⁾ -desde la práctica-, Alejandra Acosta⁽⁶⁾ y María José Ferrada⁽⁷⁾, entre otros.

La Fundación Había una Vez mantiene un permanente vínculo con el niño. Desde su experiencia, ¿qué características específicas definen al niño como potencial lector? ¿Qué lo diferencia, en ese aspecto, del adulto?

R.D. En primer lugar, el niño es un ente que está abierto. Tiene desplegadas todas sus habilidades para la imaginación, para la creatividad; no así un adulto que ya está mucho más formateado, seguramente ya tiene ideas establecidas; a priori

dice que no es lector, que no le gusta leer; en cambio a un niño tú lo puedes encantar fácilmente con la lectura; basta con tener una buena mediación o con sólo presentarle el libro, ponerlo ante sus ojos, y ya el niño va a enganchar.

Y una vez que el niño descubre el libro, ¿qué encuentra en él? ¿O qué espera la fundación y todos quienes trabajan con lectura infantil que encuentre entre sus páginas?

R.D. Nosotros postulamos, y es parte de nuestra misión, que el niño que lee -y el lector, en general- va a ser una mejor persona a través de la lectura. Eso es lo que queremos, que sea un mejor ciudadano. A través de la lectura tú incorporas valores, desarrollas la empatía, resuelves determinados conflictos entre el yo y el súper yo, entre lo que quiero y lo que debo, entre lo que puedo y no puedo. El libro ofrece soluciones; hay estudios siquiátricos que lo comprueban. Además, desarrollan la imaginación y las habilidades del lenguaje, tienen mejor ortografía, mejor gramática, mejor capacidad de redacción.

¿Y da lo mismo lo que leen los niños?

R.D. No. No da lo mismo. Tú puedes comer papas fritas o puedes comer un plato de verduras y no es lo mismo; pero ¡jojo!, es importante tu pregunta porque hay que observar que comiendo papas

fritas, es decir, a través de estas lecturas de productos papas fritas, que son fáciles, entretenidos, atractivos, pero que no es ni gran literatura ni gran lección valórica, igualmente vas a llegar a la lectura; entonces no importa tanto porque puedes dar ese primer paso y querer un mejor libro. Pero obviamente es relevante lo que acabes leyendo porque va formando tu capital cultural.

Ahí están las tácticas para encantarlos, ¿a través de temáticas que les resulten interesantes, les abrimos la puerta a la buena lectura, dices tú?

R.D. Claro. No solamente se le abre la puerta a través del libro papa frita; también, cuando estás frente a un niño ya más grande, que no es lector, vas a tratar de seducirlo con sus temas. Pero la idea es formarlo ojalá desde el vientre, o desde que es un bebé, acercarlo al libro y, poco a poco, incorporar los libros apropiados a su edad y, ya más adelante, una amplia variedad, que incluya poesía, que incluya trabalenguas, juegos de palabras, que incluya textos clásicos, leyendas, que incluya libro álbum, libro ilustrado... Así formamos su capital cultural.

Lo que hacen ustedes como fundación, cuando recomiendan lecturas, es una forma de curatoría en materia de libros. Al respecto, ¿cuáles son los parámetros que ustedes utilizan? ¿Qué debe tener un libro para que la fundación le diga a un mediador "éste es un buen título para tu hijo, para tu alumno o para el niño que asiste a tu biblioteca"?

R.D. Lo primero es conocer al lector y sus intereses. A partir de sus intereses yo le puedo recomendar un libro. Por otro lado, están los libros álbum que en general son muy potentes y tienen diferentes lecturas según cada edad. Es decir, lo pueden gozar tanto un adulto como un niño distinto y van a ver cada cual cosas diferentes. Con un libro álbum, tú te vas a la segura.

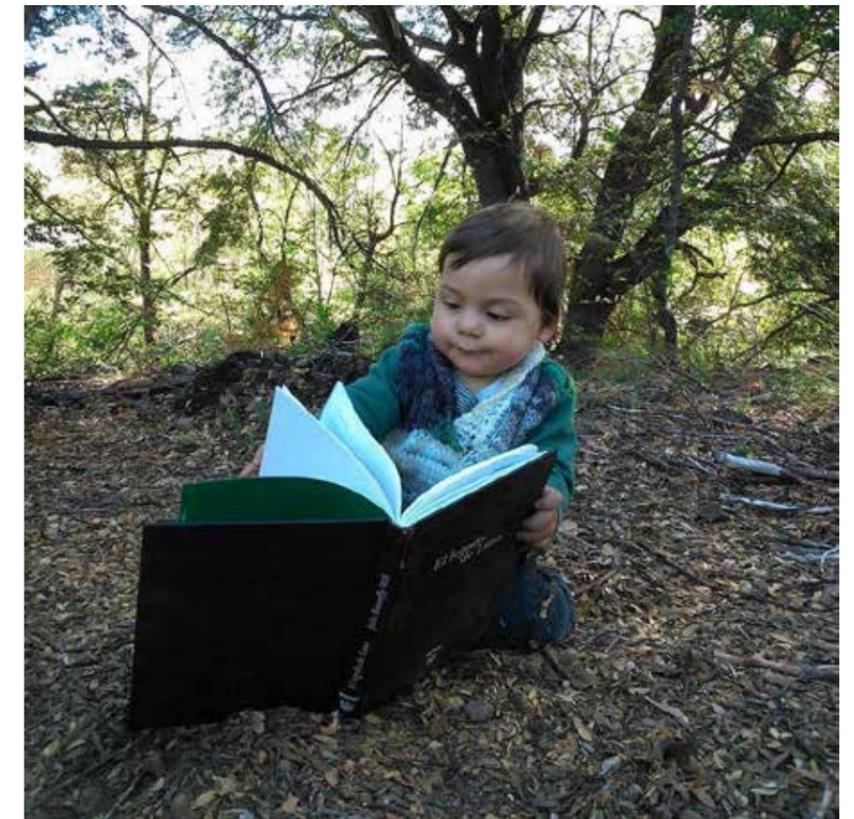
Explícanos qué es un libro álbum, por favor.

R.D. Un libro álbum tiene dos lenguajes: el del texto y el de la imagen, y hay un contrapunto entre ambos. Entonces yo llego a la historia a través del texto y de la imagen; para ponerlo en términos simples, es un libro que no puede ser leído por la radio, no así el libro ilustrado, porque en este caso yo leo también a través de la imagen y mientras la imagen me dice una cosa, el texto me dice otra, entonces a través de la unión de estos dos lenguajes yo puedo armar la historia completa.

D.S. La mediación es muy importante. Eso de pasarles

libros al azar y dejarlos que funcionen solos, puede ser que resulte, pero en realidad el mediador es fundamental para hacer esta conexión entre el libro y el niño, sobre todo, como decía Rebeca, conociendo los intereses del niño, saber en qué etapa de nivel lector está, para poder recomendarle un libro adecuado que sea una experiencia grata, porque son las experiencias gratas las que buscamos repetir; si le entregamos un libro que está fuera de sus capacidades o muy alejado de sus intereses, tendrá una experiencia negativa que evadirá; en cambio, si le resulta cálida, acogedora, entretenida, siempre querrá volver a ella.

R.D. Por eso es tan importante la lectura desde que el niño es un bebé; mejor si es desde que está en el vientre materno, como lo hacen en Colombia, porque cuando le lees, lo sostienes en tus brazos, hay un regaloneo, hay una cosa afectiva muy fuerte que le queda en su memoria. Entonces queda un recuerdo placentero que él va a querer repetir, lo va a buscar más adelante, porque asocia el libro a algo agradable, inconscientemente.



Fotografía: Allyson Sanza

Considerando la larga historia de la literatura -escrita y, mucho antes que eso, como narración oral-, la llamada literatura infantil y juvenil, como formato específico, es bastante nueva. Recordemos que los cuentos clásicos son básicamente recopilaciones de leyendas tradicionales, pero ahora se escribe para niños, para adolescentes. Hay una intención comunicativa distinta, un enfoque específico; pero en cuanto al "qué", al contenido, ¿de qué trata la

(1) Fundación Había una Vez: www.fhuv.cl

(2) Revista Había una Vez: www.revistahabiaunavez.cl

(3) Anthony Browne, escritor e ilustrador británico nacido en 1946, reconocido como Home Children's Laureate, período 2009-2011.

(4) Yolanda Reyes, escritora colombiana nacida en 1959, especializada en Ciencias de la Educación.

(5) Gonzalo Oyarzún, subdirector del Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de la Dirección de Archivos, Bibliotecas y Museos (Dibam).

(6) Alejandra Acosta, ilustradora, escritora y tallerista chilena. <http://www.pajarocontemplativo.com/>

(7) María José Ferrada, periodista y escritora chilena, nacida en 1977, docente del diplomado en Literatura Infantil y Juvenil del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

literatura infantil? Han cambiado los tiempos, ¿han cambiado también los contenidos para niños y adolescentes?

R.D. Ahí hay varios temas, porque también hay un boom editorial, un factor empresarial muy fuerte, tanto en Chile como en otros países. La mayoría de los libros que se vende en Chile, en los últimos años, son libros infantiles, y, en general, en otros países la industria infantil y juvenil es increíble cómo vende. Desde *Harry Potter* en adelante se marcó una tendencia, que también es un fenómeno explotado en términos de negocios...

Pero que ha sido un vehículo...

R.D. ¡Ah, fantástico! ¡Un favor para nosotros! Ahora, se tiende a creer que escribir para niños es más fácil; y yo creo que es mucho más difícil, es una síntesis mucho más compleja y hay que exponerla muy bien, el valor de la palabra y la literatura tienen que estar presentes también. Pero nosotros no hablamos tanto de contenido, sino del resultado entero de la obra, el cómo están tratados los temas, todos los temas, porque hoy todos los temas están expuestos en esta literatura; no así tiempo atrás. Hoy tú encuentras libros para niños que tratan el bullying, la anorexia, el abuso sexual, la sexualidad, la homosexualidad, el duelo, la muerte, la adopción...

Y hay temáticas que hoy interesan especialmente a los niños, como el tema medioambiental...

R.D. Claro. Y eso también ha generado un boom en la lectura de libros informativos. Entonces, cuando nosotros armamos una biblioteca, ponemos una sección de libros informativos que está dividida por áreas: fotografía, arte, religión, diccionarios, atlas, matemáticas, geografía,

historia... Y, por otro lado, todo lo que es literatura, que incluye mitos, leyendas, poesía, cómics, libro ilustrado, títulos clásicos, tradicionales...

A propósito de clásicos, se observa que, por ejemplo, a María Luisa Bombal –no es que no se la leyera antes en los liceos de Chile-, pero se la está leyendo hoy desde otra perspectiva. Ya no es leer el cuento X o la novela X, sino que se la lee con cierto énfasis en el tema del género. ¿Sugieren ustedes algunos títulos en particular que orienten a los niños en la diversidad, en la inclusión, en aceptar universos distintos y a un “otro” distinto?

D.S. Es importante señalar que esto que planteas de dar a los niños la posibilidad de conocer y aceptar la diversidad, de que conozcan distintos temas y realidades, la diversidad del ser humano, es más bien a través de darles diversidad de lecturas. Porque si bien hay libros como *Rosa Caramelo*, por ejemplo...

R.D. ¡Ese libro es una maravilla! Adela Turín es una feminista del año 70, 75, italiana, que, personalmente, me marcó a fondo. Yo leí *Rosa Caramelo* siendo adulta y me marcó profundamente.

D.S. De Adela también está *Arturo y Clementina*... ese tipo de libros, que forman parte de la colección A favor de las niñas, hablan de la incorporación de la mujer, de sus derechos, de dejar de ser un adorno; pero yo creo que, independientemente de mostrar libros que evidencian estas temáticas de diversidad, es importante mostrar la variedad del ser humano reflejada en las distintas propuestas que se entrega a los niños. Personajes con distintos caracteres, que enfrentan distintas dificultades, porque eso va señalando la diversidad que existe y los niños no se quedan solamente con la princesa clásica y

el príncipe azul clásico, sino que se les muestra otro tipo de personajes.

R.D. Ahora, en el caso nuestro, depende mucho de quién nos está pidiendo los libros. Nos ha pasado con algunos grupos de colegios que les mandamos ese tipo de libros y ¡nos matan! Nos pasó particularmente con una agrupación de colegios a la que yo les envié un libro donde salía la palabra ‘poto’... Casi me mataron. A otros colegios, por ejemplo, no les gusta que los libros usen palabras latinoamericanas, quieren solamente la variedad chilena. Hasta ese nivel de detalle hay que ser muy cuidadosos. Otro ejemplo, no recuerdo si era un colegio Waldorf o Rudolf Steiner, que puso como condición que la imagen del hombre en los libros tenía que ser una foto real, no podía ser una ilustración. Y volviendo al ejemplo de María Luisa Bombal, destacar que la industria editorial, tanto en Chile como en el extranjero, ha hecho un aporte fundamental al fomento de la lectura, porque hoy por hoy la calidad de las ediciones es una maravilla. De María Luisa Bombal Alejandra Acosta acaba de reeditar *El Árbol* ¡y es una belleza! Entonces eso ayuda también.

Cuando el libro es visualmente atractivo es un pro. ¿Tendrá que ver con eso, esto que señalabas de que los libros infantiles son los más vendidos? ¿Cabe aquí aquello del libro objeto?

R.D. Se da entre los adultos también. Cuando una persona es más lectora, prefiere el libro objeto. Piensa tú, por ejemplo, que la cadena Waterstones en Londres, sacó de sus estanterías el tablet. Y Amazon abrió en Washington ¡una librería física!, porque se supone que Washington es una comunidad muy lectora. En el fondo venimos un poquito de vuelta. Personalmente -disculpa si soy autorreferente-, pero yo tengo dos Kindle en mi casa y nadie los usa; tengo cinco hijos lectores y todos prefieren el libro.

Ahora, cuando la fundación prepara mediadores, cuando los forma a través de los programas que tiene para ello, ¿cómo los abordan? ¿Cómo se paran frente a ellos y les dicen “mira, nosotros tenemos algo que aportar”?

D.S. Lo primero que debo señalar es que para que alguien sea un buen mediador de lectura lo ideal es que sea lector. Es decir, tiene que transmitir pasión por la lectura porque eso no es algo que se pueda contagiar de pura cabeza; se tiene que sentir, de verdad, en las entrañas, que la lectura es algo que te puede transformar como persona. A veces no es así. A veces llegamos a un colegio y nos encontramos con que la bibliotecaria es la profesora de gimnasia que se fracturó un tobillo y la dejaron en la biblioteca. Entonces, si el mediador no es lector, hay que trabajar con él primero, hay que conquistarlo a él para que a su vez pueda ir seduciendo a los niños a leer. Pero el mediador, además, tiene que ser muy hábil con los niños y tiene que conocer la colección de libros, porque debe ser capaz de conectar al niño con el libro, qué libro para qué niño. Y no se trata de subestimar al menor, sino de lo que

mencionábamos antes, de propiciar esta experiencia positiva. ¿Qué pasa si le entregas un libro que está fuera de sus capacidades?... porque hay que saber reconocer niveles de lectura. Puede resultar muy frustrante para un pequeño enfrentarse a un libro que tal vez sea más adecuado para un niño más grande; se frustra. Y esa experiencia puede frenar otras experiencias placenteras que pudo tener antes. Entonces es muy importante la mediación para guiar este camino, respetando siempre al lector, aunque sea un niño y se piense que les queda mucho por aprender, debe ser siempre respetado por el mediador. Respetar sus intereses, su forma de leer, sus tiempos, su ritmo; respetar incluso los lugares en que prefiere leer.

R.D. Me gustaría hacer un alcance al respecto: En nuestro país tenemos más de diez mil bibliotecas CRA, que es la red de bibliotecas de colegios de Chile, del Ministerio de Educación, y desgraciadamente no tenemos bibliotecarios, ni profesores preparados para gestionarlas. Nos ha pasado mucho lo que mencionaba Daniela recién, te prometo que nos hemos encontrado con el profesor que viene llegando de una licencia, con el que está por jubilar...

D.S. O con un apoderado entusiasta que fue a ferrar libros una vez y se fue quedando, quedando y terminó a cargo.

R.D. ¡Y que puede no tener ningún interés en la lectura! Ése es el gran inconveniente, a pesar de que el CRA hace lo posible. Entonces, hay que aplicar un doble esfuerzo, hay que ser doblemente creativos porque tenemos que conquistar a esa persona. Sin esa persona, no logramos nada. Por eso en nuestros proyectos lectores, la capacitación es -lejos- lo más importante; no importa si la biblioteca quedó bonita ni la cantidad de títulos del fondo bibliográfico. Yo tengo que conquistar a esa persona. Y ¿cómo lo hago? Tengo que llegar al niño que hay dentro de ella. Tengo que tocarle el alma, el corazón: “¿Qué leiste cuando eras chica? ¿Te contaron alguna vez un cuento?” “Ah, sí, es que mi abuelita... es que aquí, es que allá”. Ahí tengo que llegar yo. Incluso muchas veces hacemos charlas de *coaching*; llevamos un *coachee*, porque de veras hay que tocarla por otras vías, hay que hacer a veces una verdadera terapia de tipo psicológica para conectar, y después introducir el libro.

Porque el contacto de ustedes llega hasta el mediador, ¿no? ¿O en ocasiones se vinculan directamente con los niños?

R.D. A veces hacemos talleres, pero en general nos incorporamos al establecimiento con todos los estamentos: la dirección, los apoderados y los profesores. Si, por ejemplo, la dirección no está de acuerdo o no se involucra en el proyecto de la biblioteca es mucho más difícil. Porque pasa, además, que la biblioteca es un agente aparte en los colegios, entonces parte del trabajo es incluirla. Mira, desde cosas tan simples como que incorporen al bibliotecario en las reuniones de profesores; en general ellos tienen contrato como funcionarios administrativos, por lo tanto tienen



Escuela Pullinque, Panguipulli, Región de Los Ríos. Imagen: fhuv.cl

vacaciones distintas, lo cual es muy injusto porque pasan todo el día con niños, todo el año, pero no tienen las mismas vacaciones que los profesores; tienen otra remuneración, también. Ahí hay todo un tema bien complejo, de modo que nosotros tratamos siempre de dignificar el rol del bibliotecario. Y me parece que ésa es una deuda que tenemos como país. La carrera de Bibliotecología hoy se imparte en sólo dos o tres universidades: la UTEM, la Universidad de Playa Ancha y una universidad privada. Ésa es una deuda enorme.

D.S. Por lo mismo, y para complementar lo que decía Rebeca respecto de la intervención que hace la fundación, también hay un seguimiento posterior. Es decir, una vez que capacitamos al bibliotecario y se habilita la biblioteca, hacemos visitas de seguimiento para ver cómo va el trabajo. No es simplemente dejar la pelota en su lado de la cancha e irnos. El trabajo sigue.

A propósito de eso, ¿con qué se han encontrado? ¿Hay alguna experiencia que puedan compartir con los lectores? ¿Una de aquéllas que nos hacen sentir que todo el esfuerzo invertido ha valido la pena?

R.D. Sí. Mira, nosotros en el sur, gracias a la Fundación Luksic⁽⁸⁾, tenemos un programa que se llama Leyendo en red, en que participan varios colegios y son coordinados por nosotros, de hecho tenemos a una persona allá trabajando en eso. En una de estas localidades se dio el caso de una persona que había perdido todo interés en todo. Y desarrollar este proyecto de biblioteca le dio un nuevo sentido a su vida. Dice que hoy le debe su



Escuela Tierra Esperanza, Panguipulli, Región de Los Ríos. Imagen: fhuv.cl

verdadero renacer a este proyecto.

D.S. Yo tengo una experiencia muy linda, no relacionada directamente con esto, pero sí con la lectura. Hace unos años, yo trabajaba en la Biblioteca de Santiago y acababa de salir la última versión de *Harry Potter*, que estaba en inglés y era un libraco enorme, pero estaban todos esperándolo. Yo trabajaba en una de las salas y todos los días, después del colegio, llegaba una niña que debe haber tenido unos trece años, con su hermana menor de uno o dos años aproximadamente, y se sentaban y le leía -cada vez que lo recuerdo, me emociono... se sentaban, una al lado de la otra, las dos con su uniforme de colegio, y la más grande le iba leyendo y traduciendo del inglés este tremendo libraco a su hermanita chica. Llegaban todos los días sin falta, la verdad no sé si lo llegaron a terminar, pero se lo devoraban. Las vi como dos semanas leyendo todos los días

Esa niña era a la vez objeto y medio, entonces. Lectora y mediadora

D.S. Claro. Iba traduciendo y todo. ¡Imagínate! Cada vez que recuerdo esa imagen, en especial en esos momentos en que uno dice "¿vale la pena o no vale la pena todo esto?" Te acuerdas y, de verdad, pensar en lo que producía todo ese mundo imaginario en esas niñas... es maravilloso.

R.D. En este proyecto Leyendo en red que mencioné antes, son todas escuelas rurales y muchos padres no saben leer. Y los niños se llevan libros y les leen a sus



Programa de Lectura, Colegio Español María Reina, Viña del Mar. Imagen: fhuv.cl

padres. Tenemos un video de eso, que es muy bonito.

¡Hermoso! Y doblemente relevante, en este caso, el rol de esos mediadores.

D.S. Con respecto a eso, hay literatura que yo recomiendo mucho para los mediadores. En primer lugar Michèle Petit que tiene títulos que deben ser los libros de cabecera para ellos. Te hacen sentir la importancia de la lectura, ver cómo puede transformar a una persona, incluso ayudar a la construcción de sí mismo a través de ella. El Fondo de Cultura Económica tiene una colección que se llama Espacios para la Lectura, donde está todo lo de Michèle Petit y está también Geneviève Patte, que es muy buena y estuvo hace poco en Chile, ella es bibliotecaria. Michèle muestra un enfoque más desde la antropología y Geneviève desde la biblioteca, de cuando ella salía con su canasto a hacer bibliotecas en los lugares más vulnerables. También está la colección Catalejo, que es de Norma, son varios libros. La otra que es muy interesante es Océano Travesía, de Ágora.

R.D. En la revista hay una serie de recomendaciones de títulos, una es del Comité seleccionador de Había una Vez, otra es de reseñadores de libros y otra es de mediadores. Y en cada número se recomienda un libro para el mediador.

Interesante, porque quienes recomiendan títulos, quienes escogen, suelen ser las mismas editoriales, que clasifican libros por grupos etarios, por ejemplo, como en el caso de la colección Barco de Vapor.

D.S. Es importante eso que mencionas porque de pronto no es bueno dejarse llevar siempre por esto del color y

la clasificación de Barco de Vapor, porque a la larga en esto siempre hay algo de subjetivo, tuvo que ver con la decisión de la misma editorial...

R.D. Y sobre todo que yo siento que los niños de España tienen un nivel lector superior al del niño chileno. El libro que llega a Chile es el mismo y no siempre se corresponde con la edad lectora real. Y en relación a este tema, éste fue el origen de la revista Había una Vez. Nosotros sentíamos que faltaba una herramienta que uniera al mediador con el libro. En Chile no la había. Por eso lleva ya cinco años la revista y hemos tratado de cubrir muchos temas y con excelentes escritores desarrollando los artículos.

(8) La Fundación Luksic, constituida por una de las familias más acomodadas de Chile, centra su actividad en proyectos educativos para jóvenes vulnerables, pues según su sitio web (fundacionluksic.cl) considera a la educación como la principal herramienta de movilidad social.

El abrazo del lector

Una mirada al discurso en la formación de lectores

Por Liset Lantigua

“Me gustó, pero...” Fueron sus palabras cuando le leí por primera vez *El pájaro del alma*⁽¹⁾, de Mijal Snunit. Yo sabía que era un texto lento, apacible, con el sosiego de los relatos sin guerras ni extraterrestres, pero complejo. Lo mismo podría hablarnos a los 15 que a los 60 años, y aunque dudaba de que fuera posible a los 5, se lo leí. *El pájaro del alma* llama a un silencio difícil, a una complicidad un tanto adulta. Una historia cuyo intrínquis es el alma humana. Una habitación en la que vive un pájaro.

Cuando un niño a los cinco años dice “Me gustó”, es bastante probable que sí le haya gustado. Si le añade “pero” a la declaración, puede que no quiera argumentar, pero, si lo hace, también es posible que aluda a la extensión del texto o al hecho de que le haya parecido triste, muy rara vez a un elemento anecdótico de la historia... Y si a ese “pero” no le sigue criterio alguno, el silencio, que es elocuente en sí, que es un criterio –mejor si irrefutable–, deberá complacernos, hacernos desistir sin culpa alguna y pasar a otra cosa. Lo cierto es que frente al interlocutor que puede ser un niño el “pero” que es cumplido, negación delicada, franca contradicción –aunque a menudo inconsciente– entre adultos, puede genuinamente decir eso: “Me gustó, pero...”, en su sentido más literal; sin menoscabo de aquello que le precede.

Le había parecido largo *El pájaro del alma*, me lo dijo y ahí terminó el diálogo. Había que dormir. Y pasó el tiempo... Entender la honradez del “pero” crítico de mi hija me tomó unos meses. Con los años he podido validar lo que la propia experiencia había sobrepuesto a mi exigua intuición acerca de la relación tiempo-lectura. Fue una tarde de café en casa, con amigos. Ella, como otras veces, saludó distante, tímida más bien, un tanto incómoda ante la avalancha del afecto adulto. Cuando se fueron, cuando volvimos a ser las dos en casa, quise poner sobre la mesa el pobre entusiasmo del saludo, que con lo mucho que te quieren..., que si el abrazo..., que si la manera de responder... Me dijo: “Es que el pájaro de mi alma a veces

abre el cajón de la vergüenza, mamá”. Aquella historia que le había parecido un poco larga en un tiempo en que un “pero” detrás de un “me gusta” para mí significaba un “no” al descubierto, delatado por el propio corazón de la víctima como en el cuento de Poe, le había permitido explicar la difícil cuestión que es la vergüenza, la timidez a los 5 años. Le había permitido verse y urdir un argumento metafórico imbatible, tan natural en lo real como en lo simbólico. Dos cosas supe esa noche: que aquella lejana lectura que había dado paso a una opinión de apenas seis palabras sin entusiasmo, había puesto en ella una imagen del alma que, por otra parte, precisa de la poesía para ser concebida a esa edad, necesita una forma, producir una imagen. Y era todo lo que venía en el libro de Mijal Snunit. La otra cosa que supe fue fruto de mi curiosidad. Volví al libro esa misma noche. Recordaba que el pájaro del alma estaba compuesto por muchos cajones. Al releer pude ver que el cajón de la vergüenza no estaba. Mijal Snunit no había reservado un solo cajón para ese sentimiento. En mi hija había operado eso que Mohamed Abda Rahel⁽²⁾, bibliotecario del Centro de Educación Secundaria Simón Bolívar de uno de los campamentos de refugiados del pueblo Sarahuí⁽³⁾ denomina “un gozo en el momento y en el tiempo”. Abda Rahel refiere lo que ha significado para él el contacto con los lectores y con el proyecto Bubisher que –dicho sea de paso– también se define como “un pequeño pájaro en el desierto”. La nota, breve y honesta, parte de la comparación entre el acto de navegar y el acto de leer, quizá por eso recordé lo vivido con aquel texto y mi hija y pensé en ese estar oportuno de lo leído entre un cúmulo informe de sensaciones del cual los mediadores (bibliotecarios, maestros, promotores culturales, padres de familia) somos responsables incondicionales, por el hecho de que podríamos no llegar a tocarlas en nuestra condición de testigos distantes cuya función es autorizar su existencia; no agredir consciente o inconscientemente un proceso que es hijo del tiempo, que tiene un movimiento propio, un ir que tarde o temprano hallará –aun en las más

inhóspitas profundidades– terreno para anclar.

En un instante cualquiera, eso, que puede pasar de un silencio a otro en nuestra vida, puede también detenernos; salir a flote en medio de un sistema en el que la experiencia y el contacto directo con la realidad son incapaces de proveerlo todo. Y éste es el lugar de la lectura. El clima, una situación inusual, un viaje, una conversación, las dudas, los momentos de hito de la existencia y algunas claves de la intuición, podrían ser motivos por los que afloren eventos, pasajes, personajes, situaciones que un texto nos dejó *hace mucho, pero mucho tiempo...*

Considero que en esos hilos que la experiencia hilvana están las posibilidades de un discurso que debería articular las gestiones para formar lectores en todos los ámbitos (escuela, casa, biblioteca). Que dicho discurso sea consistente, afín con el propósito y adecuado al contexto podría darnos luces. Y, al contrario, la multiplicidad de enfoques y criterios en ese empeño ha traído y traerá consigo –como mínimo– unas expectativas bastante flacas en torno a lo que conlleva el acto de leer: desde tareas y evaluaciones hasta interrogatorios en los que se pone en apuros al más leído y al más pintado. ¿Y quién quiere viajar con esa maleta?

Pensar la lectura desde la biblioteca es mi tarea



ahora, pero vengo del aula de clases, del taller con docentes, de los encuentros en ferias del libro y eventos afines... En un reparto ágil de lo hecho, el mayor tiempo quedará, sin duda, en el aula de clases. Y como el aula nos sigue de un lugar a otro (estemos en la escuela o fuera de ella), voy hablar del valor de los hilos que hacen de esa experiencia una suma de impactos más o menos gratos, pero siempre a cargo de la posible continuidad y transferencia del acto, de su inscripción en la vida del lector o del camino que prescinde del libro deliberadamente, no por fuerza de la adversidad que priva a las personas de ellos en este mundo, sino por el mal encuentro, por la pulsión de muerte que trae consigo el fracaso; consecuencia –a menudo– de una mediación desafortunada.

Más allá de las particularidades del trabajo en los distintos espacios de acercamiento del lector al texto, el discurso parte de algunas premisas que podrían ser de común reflexión tanto para docentes como para

bibliotecarios y demás mediadores:

Que la lectura de un texto –en especial el literario– deja en el lector una o muchas sensaciones de escasa o difícil transferencia a través de los instrumentos que los sistemas educativos han diseñado para medir su eficacia.

Que lo anecdótico, aquello que a menudo los docentes y promotores pretenden medir, escapa a esas sensaciones; más bien le concierne al lector, a su intimidad, al encuentro de su propio esquema valórico, de su experiencia y referentes individuales con el texto la selectividad de aquello que habrá de recordar (un color, una forma, un nombre, una palabra, etc.), con lo cual será imposible que cada uno y todos recuerden el detalle que al profesor le pareció digno de ser registrado por siempre, detalle que, a su vez, responde al azaroso sistema valórico y de referentes del profesor.

Que es derecho legítimo de los lectores (ya lo dijo Pennac) desistir; y esto no debe situar en su autopercepción los criterios que el desengaño de quien en su labor de mediador vea la condena de Sísifo, reserve para los “disidentes del acto lector”: el fracaso.

Que imposición y libertad son irreconciliables y sólo quien procure, donde sea, aquello que el libre albedrío le pide (conocimiento, información, placer, contemplación, emociones, belleza, etc.), habrá contribuido a la auténtica construcción de su propio acervo, que es, al mismo tiempo, la construcción de la voluntad.

Que es preferible acompañar el acto de postergación, de abandono momentáneo o temporal, que contribuir a la renuncia definitiva del propósito lector.

Que la lectura es, por excelencia, escenario de lo diverso, tanto personal –humano– como temático, conceptual, estético, formal, estilístico; y ante ello, a menudo, las más fiables prescripciones se tambalean.

Que sin las competencias pragmáticas indispensables el lector tendrá en la propia obra un límite

incompatible con la realidad, pese a la imposición o a la mejor de las invitaciones.

El discurso, claro, podría resumirse en una condición que deberá resignar nuestra ferviente admiración por los libros y por la lectura: el respeto. Si irrespetamos al lector (sea alumno, usuario o familiar), poco importará que pretendamos poner en sus manos la maravilla. Y hay muchas formas de irrespetarlo, varias de ellas constan de manera implícita aquí: desde la zancadilla de una evaluación que pida la minuciosidad de un detalle sin relevancia y sin contexto, hasta el sermón que desenmascara a ese “potencial delincuente” y lo pone a la altura del rodapiés en una guerra en la que el libro (débil, por cierto) se enfrenta al Internet, a los videojuegos, a las redes sociales, a la vasta y basta oferta de la web en vídeos y material de todo tipo, más la desidia del niño o el joven. Respetar al lector es entender sus intereses, sus tiempos, “su tiempo”; es hacer que en cualquier circunstancia –incluso en la

(1) Snunit, Mijal, *El pájaro del Alma*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

(2) <http://www.bubisher.org/2016/01/leer-un-gozo-en-el-momento-y-en-el-tiempo.html>

(3) Bubisher es una red de bibliotecas y bibliobuses en marcha desde el 2008. El proyecto se dirige a la población de los campamentos de refugiados saharauis (en los alrededores de Tinduf-Argelia), situados en la parte más inhóspita del desierto del Sahara.

menos deseable por sus altos montos de imposición, como lo es la escuela—, el encuentro con el libro sea significativo. ¿Y cómo, si hemos dicho de antemano que este encuentro, precisamente, atenta contra la libertad? Ayuda en alguna medida deponer los supuestos e infalibles con que los docentes arremetemos contra ellos como verdaderos molinos. Ayuda aceptar que algunos no leerán y que —no obstante— valdrá la pena el esfuerzo (por los pocos que lean y aun por los que no han leído). Ayuda plantear la evaluación o la comprobación de la lectura con enfoque crítico y a libro abierto. El estudiante que es partícipe de este voto de confianza pronto se da cuenta de que si no ha leído, aun con el libro abierto no podrá valorar o analizar algún aspecto. Entenderá que el resumen en la web sirve de muy poco. Respetará a su profesor o profesora porque a su vez y de manera tácita, habrá dado un paso gigante en el territorio de la confianza y del respeto hacia ellos (cosa que no abunda en las prácticas escolares); y ejercerá, sin ser instigado por el reproche, algo de autocrítica. He visto a estudiantes leer la obra después de este tipo de controles. El solo hecho de que la lectura en la escuela se instale en el terreno de la cordialidad ayudará a salvar las sensaciones. Que el estudiante sepa que será tratado como un individuo, que podrá opinar con referencias a la obra, que en cada pregunta del análisis hallará un reto interesante, motivador, que le hablará a su madurez y a su inteligencia, empezará a posicionar el libro de otro modo.

Y la biblioteca, que no está para evaluar, recibe a niños y jóvenes que vienen del control de lectura con zancadilla:

¿De qué color era el auto que cruzó la avenida a las 12:00 de la noche?

¿Cómo se llama la señora que recibió al caminante en su casa?

¿Cuántos mensajes leyó el joven antes del secuestro?

¿Qué día llegó la jirafa al gran río?

Y esos mismos lectores, no lo olvidemos, vienen, además, del resumen del libro, cosa por demás tortuosa, que profana la obra y desbarata las sensaciones. Entonces la biblioteca está para sanar.

Llevo casi un año en la biblioteca Gabriel García Márquez de UNASUR, en el edificio Néstor Kirchner de la Mitad del Mundo. Rodeada de espejos de agua, no pudo elegir mejor destinatario que los niños. Los fondos de la biblioteca, en su mayoría literarios (ficción para niños y jóvenes), están al servicio de la población de una zona en la que no hay otra biblioteca y cuyos establecimientos educativos, en su mayoría, carecen de espacios de lectura.

En la mañana recibimos a grupos de estudiantes. Leemos y conversamos sobre lo leído sin que esto esté sujeto a evaluación (se prohíbe evaluar) y parte de la visita consiste en el encuentro de ellos, libre y e irrestricto, con los libros. Pueden

sentarse donde quieran; dejar el libro luego donde les plazca; pueden cambiar una y otra vez de libro, hojearlo simplemente, compartirlo con alguien, leerlo a la profesora o a mí. Pueden esconderse con el libro detrás de los estantes o de la fachada de la casa de Gabriel García Márquez en Aracataca, que ocupa una esquina de la biblioteca... "Pueden...", ése es el verbo.

Las tardes son también para ellos, ya no en su rol de alumnos (aunque que la escuela va con uno a casi todas partes). Algunos han incorporado a sus rutinas la biblioteca y cuando les falta, hay que ver... Sus padres a menudo necesitan desahogarse de la pesadilla de una tarde sin biblioteca (trágica tarde en la que no paramos de comer, nos ponemos irritables, peleamos con los hermanos, con los gorriones y con el viento de la Mitad del Mundo). Me cuentan las madres, sobre todo, cómo la biblioteca empieza a llamar al sueño de los desvelados: "Duerme que mañana vamos a la biblioteca". ¡Ya quisiéramos!: "Si no duermes, mañana no hay biblioteca". "¡Y se duerme, señorita!", me dijo una madre hace poco. Qué bueno que haya ilusión con la biblioteca, que los mismos niños que a los nueve años están aprendiendo a leer, que llegan en franco temor a los libros, quieran regresar. Que quieran intentar ese aprendizaje aquí, un ratito todas las tardes... Que pidan llevarse libros a casa. Que dejen escondido el libro que seguirán leyendo al día siguiente, con su separador, y me den la sorpresa de haberlo encontrado al minuto de haber llegado a la biblioteca. ¡Y yo que nunca lo puedo crear...!

Qué bueno es verlos leer cada día una página más, un nuevo libro antes o después de jugar un rato en las computadoras. Qué bueno es oírlos leer en voz alta. Qué bueno es decirles, al oído, que alguno de los libros que desean se encuentra en el baúl, que no lo busquen más en los estantes; y la felicidad de levantar ellos solos la tapa de ese gran cofre en el que viven el dragón de la biblioteca y los reyes de Blanconomás... La dicha de que alguno decida escribir una historia después de leer un cuento como "Hay días"⁽⁴⁾, de María Wernicke, y que lo haga sin temor a equivocarse porque da igual, aquí no faltará a nada. Qué bueno es verlos construir ciudades con bloques de madera, jugar ajedrez, dominó, hacer galletas de plastilina, dibujar, hacer teatro aquí. Que cada tarde de ellos tenga el espejo de agua



(4) Wernicke, María. Hay días. Calibrosco, Buenos Aires, 2012

(el lago profundísimo que nos rodea, donde viven los monstruos), el viento equinoccial, el volcán que a veces se deja ver y a veces no, y el mundo repleto de calles, pasajes, bosques, quebradas, alfombras, animales de selva y el océano de libros que puede ser un fondo de no más de 1.500 títulos para ellos.

Llegan con miles de discursos a cuestas, con una clara autopercepción forjada en la experiencia temprana de su propio aprendizaje de la lectoescritura; llegan con recelo, con intenciones de seguir de largo hasta las computadoras sin mirar los libros; directo al placer fácil, así llegan. Desmontar los discursos y las autopercepciones es parte de lo que hacemos. Un tiempo después, todo en ellos parece afirmar que lo hemos conseguido.

La biblioteca es para los niños de la Mitad del Mundo, los viajes de las vacaciones, la playa, el paseo a la montaña, la cordillera vista desde un tren, África en globo, el Caribe desde un avión muy lento, infinidad de islas de verdad y otras nacidas en el lomo de las ballenas, un barco de velas de azúcar y piratas inmortales. No me dejarán mentir: en los meses de julio y agosto todo eso fue la biblioteca.

Cada día tuve —y tengo— la inmensa fortuna de sentir, gracias a los niños, eso que mi hija, unos años después de aquella lectura de *El pájaro del alma* (el libro que le había gustado, pero... ¿se acuerdan?), me dijo en medio de un abrazo apretado: "Ahora el pájaro de tu alma debe estar muy grande". Y yo: "¿Por qué?". Y ella: "Porque cuando a uno lo abrazan, el pájaro del alma crece hasta que llena todo nuestro interior, ¿no te acuerdas?". No lo he podido olvidar. Todos los días tengo la suerte de sentir cómo crece.

Como dice Mijal Snunit: "Hasta ese punto le hace bien el abrazo".



Liset Lantigua nació en Cuba en 1976 y reside en Ecuador desde 1997, comparte las nacionalidades cubana y ecuatoriana.

Es poeta y escritora de Literatura Infantil y Juvenil, bibliotecóloga, profesora de Literatura y editora. Máster en Edición por la Universidad Autónoma de Barcelona, se ha desempeñado como consultora en formación de lectores y en trabajo con la obra literaria. Ha sido objeto de importantes reconocimientos, tales como Lista de Honor IBBY 2008 por su novela *Y si viene la guerra* (Grupo Editorial Norma Ecuador, 2006), y el Premio Nacional de Novela Darío Guevara Mayorga, de Ecuador, por *Contigo en la luna* (Grupo Editorial Norma), en 2009, y por *Me llamo Trece* (Alfaguara), en 2013. Entre otros de sus títulos destacan *Gato ama a Lola* (Alfaguara, 2011), el poemario para jóvenes *Ahora que somos invisibles* (Alfaguara, 2010), *Estas son mis manos* (Pearson, Chile, 2012), *El papá pintor* (Altea-Alfaguara, Perú, 2012), *Mi casa no es un naufragio* (Alfaguara, 2012), *Sofí, tu mirada* (Zonacuaria, 2013) y *Quiero ese beso* (Zonacuaria, 2013).

Los artistas ante la política*

César Vallejo

París, noviembre de 1927

El artista es, inevitablemente, un sujeto político. Su neutralidad, su carencia de sensibilidad política, probaría chatura espiritual, mediocridad humana, inferioridad estética. Pero ¿en qué esfera deberá actuar políticamente el artista? Su campo de acción política es múltiple: puede votar, adherirse o protestar, como cualquier ciudadano; capitanear un grupo de voluntades cívicas, como cualquier estadista de barrio; dirigir un movimiento doctrinario nacional, continental, racial o universal, a lo Rolland. De todas estas maneras, puede, sin duda, militar en política el artista; pero ninguna de ellas responde a los poderes de creación política, peculiares a su naturaleza y personalidad propias. La sensibilidad política del artista se produce, de preferencia y en su máxima autenticidad, creando inquietudes y nebulosas políticas, más vastas que cualquier catecismo o colección de ideas expresas y, por lo mismo, limitadas, de un momento político cualquiera, y más puras que cualquier cuestionario de preocupaciones o ideales periódicos de política nacionalista o universalista. El artista no ha de reducirse tampoco a orientar un voto electoral de las multitudes o a reforzar una revolución económica, sino que debe, ante todo, suscitar una nueva sensibilidad política en el hombre, una nueva materia prima política en la naturaleza humana. Su acción no es didáctica, trasmisora o enseñatriz de emociones e ideas cívicas, ya cuajadas en el aire. Ella consiste, sobre todo, en remover, de modo obscuro, subconsciente y casi animal, la anatomía política del hombre, despertando en él la aptitud de engendrar y aflorar a su piel nuevas inquietudes y emociones cívicas. El artista no se circunscribe a cultivar nuevas vegetaciones en el terreno político, ni a modificar geológicamente ese terreno, sino que debe transformarlo química y naturalmente. Así lo hicieron los artistas anteriores a la Revolución Francesa y creadores de ella; así lo han hecho los artistas anteriores a la Revolución Rusa y creadores de ella. La cosecha de semejante creación política, efectuada por los artistas verdaderos, se ve y se palpa sólo después de siglos, y no al día siguiente, como acontece en la acción superficial del pseudoartista.

Diego Rivera cree que el pintor latinoamericano debe tomar como motivos y temas artísticos la naturaleza, los hombres y las vicisitudes sociales latinoamericanos, como medio político de combatir el imperialismo estético y, por ende, económico, de Wall Street. Diego Rivera rebaja y prostituye así el rol político del artista, convirtiéndolo en el instrumento de un ideario político, en un barato medio didáctico de propaganda económica. "Es una verdad indiscutible -dice Rivera- el poder del factor estético

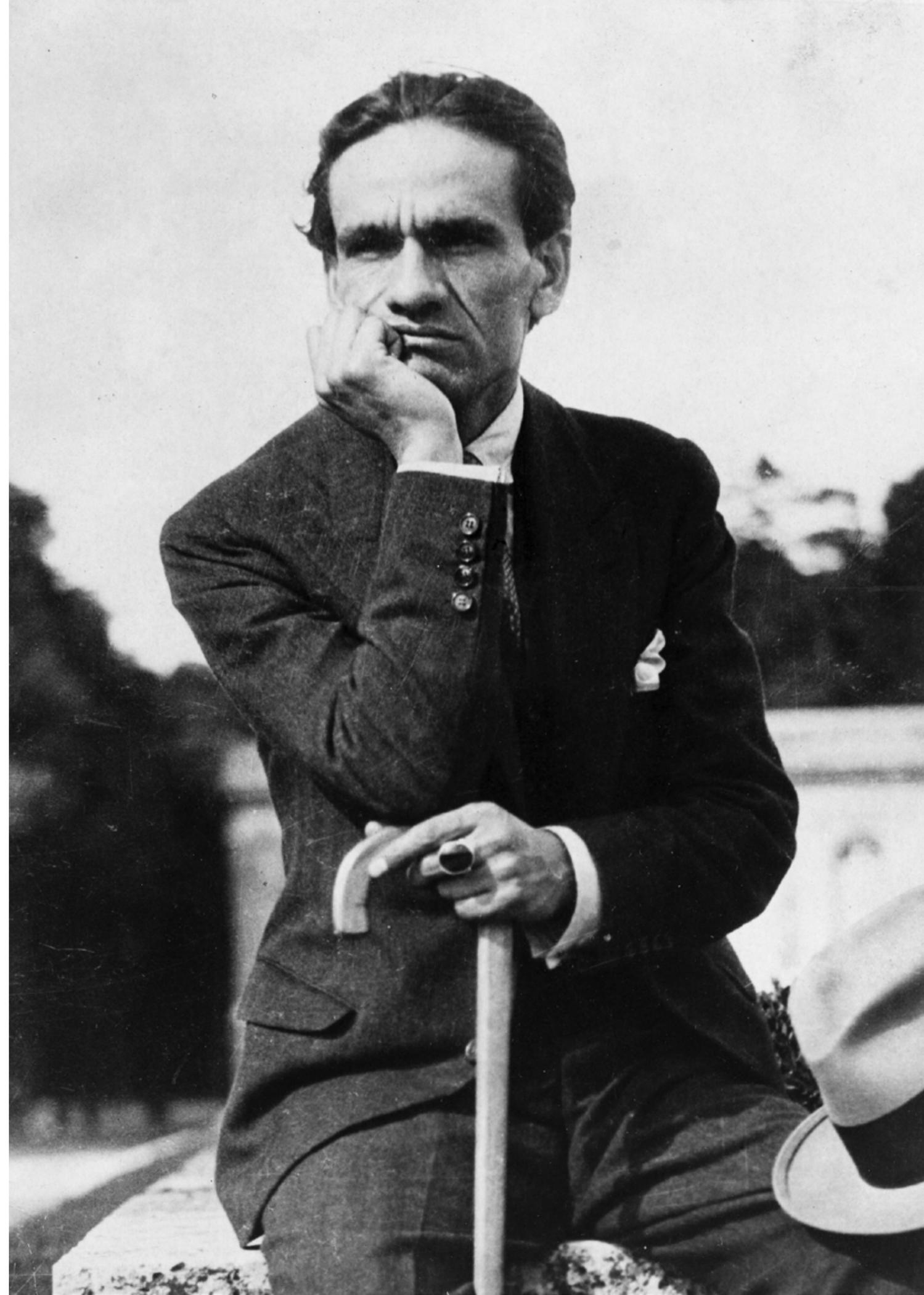
como determinante en primer lugar económicamente de la orientación de la referencia en los consumos y, en segundo lugar, como factor psicológico capaz de encauzar la mente y la voluntad proletaria por el trayecto más corto hacia la consecución de lo que conviene a sus intereses de clase". Olvida Diego Rivera que el artista es un ser libérrimo y obra muy por encima de los programas políticos, sin estar fuera de la política. Olvida que el arte no es un medio de propaganda política, sino el resorte supremo de creación política. Hablo del arte verdadero. Cualquier versificador, como Maiakovski, puede defender en buenos versos futuristas, la excelencia de la fauna soviética del mar, pero solamente un Dostoievski puede, sin encasillar el espíritu en ningún credo político, concreto y, en consecuencia ya anquilosado, suscitar grandes y cósmicas urgencias de justicia humana. Cualquier versificador, como Déroulede, puede erguirse ante la muchedumbre y gritar los gritos democráticos que quiera; pero solamente un Proust puede, sin empadronar el espíritu en ninguna consigna política propia ni extraña, suscitar, no ya nuevos tonos políticos en la vida, sino nuevas cuerdas que den esos tonos.

Diego Rivera fabrica un disco y pretende dárselo a los artistas de América, para que se ocupen de darle vuelta. Todo catecismo político, aun el mejor entre los mejores, es un disco, un cliché, una cosa muerta, ante la sensibilidad creadora del artista. Esta acción política está bien en manos segundonas de artista copiadador o repetidor, pero no en manos de un creador. Por lo demás, bueno sería que se lograra descubrir la pólvora, aun dentro de la teoría de Rivera; pero la historia del arte no ofrece ningún ejemplo de artista que, partiendo de consignas o cuestionarios políticos, propios o extraños, haya logrado realizar una gran obra. Las teorías, en general, embarazan e incomodan la creación.

El artista debe, antes que gritar en las calles, o hacerse encarcelar, crear, dentro de un heroísmo tácito y silencioso, los profundos y grandes acueductos políticos de la humanidad, que sólo con los siglos se hacen visibles y fructifican, precisamente, en esos idearios y fenómenos sociales que más tarde suenan en la boca de los hombres de acción o en la de los apóstoles y conductores de opinión, de que hemos hablado más adelante.

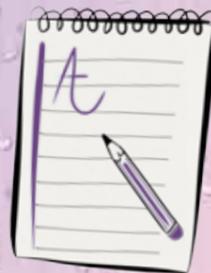
Si el artista renunciara a crear lo que podríamos llamar las nebulosas políticas en la naturaleza humana, reduciéndose al rol, secundario y esporádico, de la propaganda o de la propia barricada, ¿a quién le tocaría aquella gran taumaturgia del espíritu?

* *Mundial*, N°394. Lima, 31 de diciembre de 1927. Transcrito desde "Vallejo Esencial". Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2014.



La tinta de...

Autores nacidos en enero



Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías.

Ernesto Cardenal, discurso en la presentación del Plan Nacional de Lectura, Buenos Aires, 2004.

El poeta crea fuera del mundo que existe el que debiera existir. Yo tengo derecho a querer ver una flor que anda o un rebaño de ovejas atravesando el arco iris, y el que quiera negarme este derecho o limitar el campo de mis visiones debe ser considerado un simple inepto

Vicente Huidobro, conferencia en el Ateneo de Madrid, 1921,

Es verdad que uno debe sentirse muy libre cuando no tiene nada que perder. Pero es una libertad que cuesta demasiado, una ligereza de equipaje muy poco envidiable, semejante a la del muerto en el cementerio. Vivir conlleva siempre un riesgo, un reto y un dolor.

Rosa Montero, columna en el diario El país, España, 14 de enero de 2007.

Usted siempre puede alcanzar la tecnología. Hace cien años Japón puso su espíritu en ello y se puso al nivel de Europa Occidental. Cuando hay un modelo para seguir es fácil. Sin embargo, avanzar -como nosotros lo hacemos- significa también que probablemente contaminamos el medioambiente más que cualquier otra nación y nosotros derrochamos más recursos. Estas cosas no son particularmente admirables. No todo avance es un adelanto.

Isaac Asimov, entrevista realizada en 1988 por Slawek Wojtowicz.

La literatura era la libertad. Y, sobre todo en una época en que los valores de la lectura y la introspección se cuestionan con tenacidad, la literatura es la libertad.

Susan Sontag, al recibir el Premio de la Paz de los editores y libreros, Feria Internacional del Libro de Francfort, 2003.

Si la televisión había promovido al tonto del pueblo, ante el cual el espectador se sentía superior, el drama de internet es que ha promovido al tonto del pueblo como el portador de la verdad.

Umberto Eco, al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Turín, 2015.

Me dijeron: "Si encuentras un esclavo dormido, no lo despiertes; puede estar soñando con la libertad". A lo que respondí: "Si encuentro un esclavo dormido, lo despertaré y le hablaré de la libertad".

Kahlil Gibran, Las nueve desdichas.

Cuando pretendían explicarme, las demás personas me anexaban a su mundo, me irritaban; Sartre, por el contrario, trataba de situarme en mi propio sistema, me comprendía a la luz de mis valores, de mis proyectos (...), yo debía preservar lo que había en mí de más estimable: mi gusto por la libertad, mi amor por la vida, mi curiosidad, mi voluntad de escribir (...). Antaño yo despreciaba a los jóvenes que ponían menos fervor que yo en jugar al croquet o en estudiar: ahora encontraba a alguien ante cuyos ojos mis frenesís parecían tímidos. En efecto, si me comparaba a él ¡qué tibieza en mis fiebres! Yo me había creído excepcional porque no concebía vivir sin escribir; él sólo vivía para escribir.

Simone de Beauvoir, Memorias de una joven formal.

Me hice escritor para reflejar el dolor de un pez. Y hoy me siento, sobre todo, un profesional de la expresión del dolor humano, al que persigo mostrar con la mayor precisión posible.

Kenzaburo Oé, entrevista para Las dos orillas, septiembre de 2013.

OJO CON EL LIBRO

Primicias, reediciones, datos, papel digital, descargables, de ocasión...



Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público. Michèle Petit



Venta en línea:

<http://www.fondodeculturaeconomica.com/Librerias/Detalle.aspx?ctit=103005R#>

Michèle Petit es antropóloga y escritora. Ha realizado estudios en Sociología, Psicoanálisis y Lenguas Orientales. Es investigadora del laboratorio Dinámicas sociales y recomposición de espacios del Centro Nacional para la Investigación Científica de la Universidad de París. Después de haber llevado a cabo investigaciones sobre las diásporas china y griega, desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación de distintos sujetos con los libros desde una perspectiva cualitativa. Su producción literaria se recomienda en forma íntegra a los mediadores. Destacamos esta vez *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* de la colección Espacios para la lectura, del Fondo de Cultura Económica (FCE). Este libro es una poderosa invitación a repensar el campo de la formación de lectores y ciudadanos, a escucharlos con respeto y atención.

10 cuentos para que los niños aprendan sobre equidad de género.

La lucha por crear una sociedad más incluyente y libre de sexismo es prácticamente una misión imposible sin transformar primero la educación de las nuevas generaciones y el contenido al que están expuestas a través de películas y cuentos clásicos. ¿Cómo enseñar a niños y niñas a deshacerse de los estereotipos si lo último que escuchan antes de dormir es que Cenicienta tuvo que casarse con un príncipe para ser "feliz para siempre"?

Algunas sugerencias para romper el círculo, están en el enlace:

<http://www.shutterstock.com/es/pic-175520738/stock-photo-child-opened-a-magic-book.html?src=IAH9kaTgqiorIR6zNp1E2w-1-5>



Colección **Antiprincesas.** Nadia Fink y Pitu Saá



El año pasado, la editorial argentina Chirimbote, lanzó una alternativa literaria menos rosa, más real y menos sexista, que fue

para muchos padres una bocanada de aire fresco: *Antiprincesas*, una colección de cuentos que sigue sumando personajes. Iniciaron con la artista plástica mexicana Frida Kahlo, para seguir con la creadora y antropóloga musical chilena Violeta Parra, luego fue el turno de la heroína boliviana Juana Azurduy. Para abrir el año 2016, escogieron a Julio Cortázar, el primer antihéroe masculino de la serie.

Los pedidos se pueden hacer vía correo electrónico a: info@chirimbote.com.ar o a través de la página de Facebook: <https://www.facebook.com/editorialchirimbote/?fref=ts>

El Cuaderno de los Valores

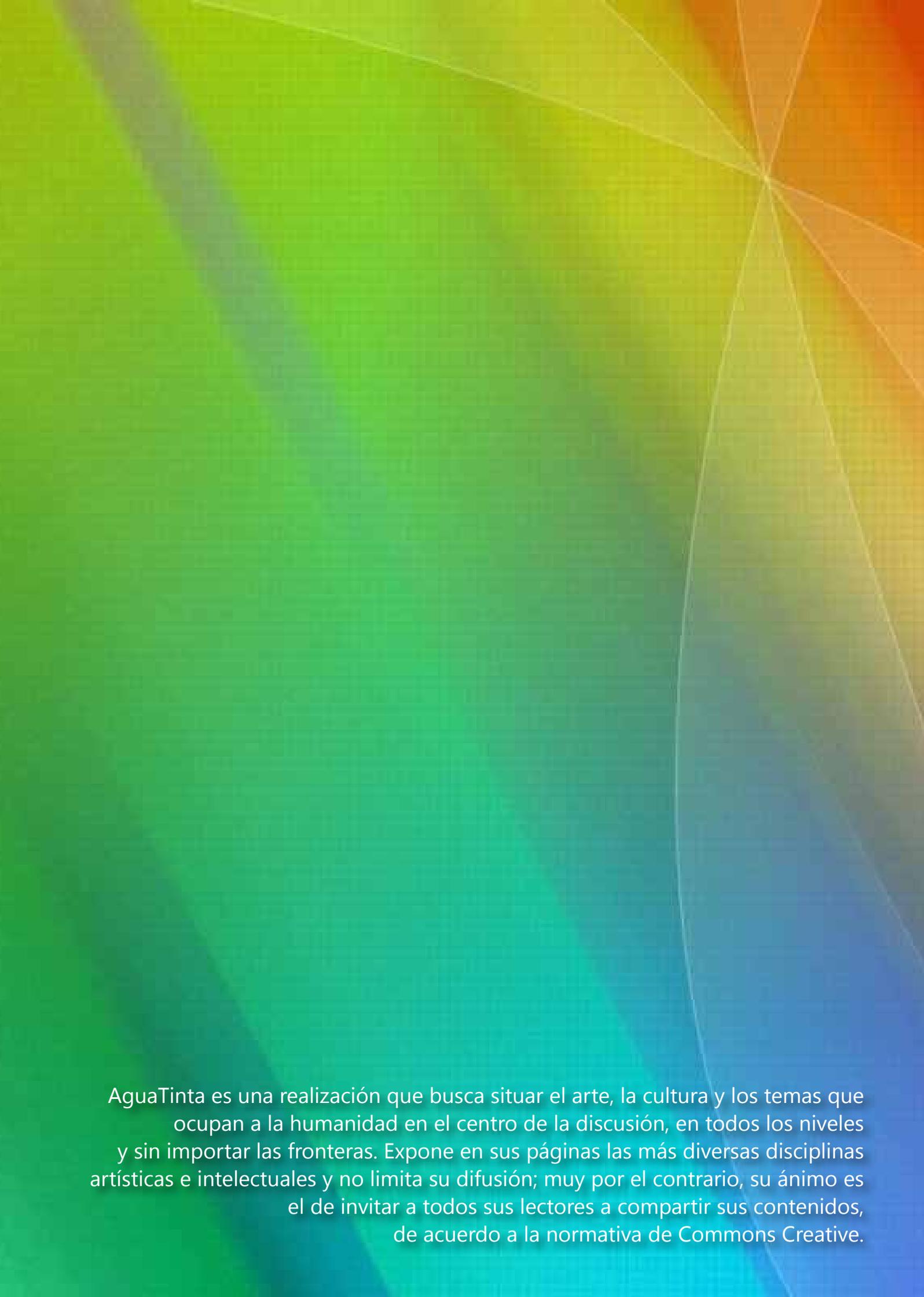
Es una selección de cuentos y actividades para leer en línea, descargar en forma gratuita e imprimir, recopiladas por la maestra María Nelly Vindas Arias, de Costa Rica. Con títulos tales como "Las arrugas", "Bulá, el viajero", El pingüino y el canguro" y "El monstruo escondido en el armario", los relatos buscan seducir a los pequeños y transmitirles valores.

Papel digital:

<http://issuu.com/cuentosparadormir>

El Cuaderno de los Valores también está disponible en inglés en el enlace Workbook of Values: <http://freestoriesforkids.com/content/especiales/read-and-download-our-workbook-values>





AguaTinta es una realización que busca situar el arte, la cultura y los temas que ocupan a la humanidad en el centro de la discusión, en todos los niveles y sin importar las fronteras. Expone en sus páginas las más diversas disciplinas artísticas e intelectuales y no limita su difusión; muy por el contrario, su ánimo es el de invitar a todos sus lectores a compartir sus contenidos, de acuerdo a la normativa de Commons Creative.