



*Ciudadanía e Infancias Lectoras*, es el segundo libro de la Colección Alas de Colibrí de la Organización Internacional para el libro infantil y juvenil IBBY Chile. La voz de la prestigiosa autora y especialista en fomento de la lectura Ana María Machado se hace protagonista en esta obra, permitiendo que el lector se encuentre con reflexiones encaminadas al análisis del rol político, social y educativo de los libros y la lectura.

Los textos acá expuestos se hace más que vigentes y pertinentes para el Chile de hoy, en busca de la función poética de la palabra escrita en nuestras escuelas, bibliotecas, jardines infantiles y todos aquellos lugares que hacen de su quehacer natural un espacio propio para la mediación y promoción de la lectura.

[www.ibbychile.cl](http://www.ibbychile.cl)



ISBN: 978-956-9581-02-1



9 789569 581021



LIBRO 2

Ana María Machado

Ana María Machado

# Ciudadanía e Infancias Lectoras

Ciudadanía e Infancias Lectoras



# Ciudadanía e Infancias Lectoras

Ana María Machado

La Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil IBBY, nació en Zurich en el año 1953. En el año 1964, la destacada escritora Marcela Paz tuvo la iniciativa de formar en Chile una sección de IBBY, uniéndose a los setenta y cuatro países que conforman la organización. Desde entonces, IBBY Chile ha desarrollado acciones para favorecer el acceso al libro y la lectura, entre ellas la creación en el 2017 de la Colección para mediadores de la lectura Alas de Colibrí.

Esta iniciativa reúne las reflexiones de expertos nacionales e internacionales sobre el libro, la lectura y su mediación, con publicaciones de fácil acceso para todos aquellos con quienes compartimos el interés por promover, facilitar y favorecer instancias de investigación, estudio y análisis sobre la Mediación de Lectura, el libro y su impacto hoy.

*Ciudadanía e Infancias Lectoras*

Ana María Machado

Diseño de portada: Paula Vásquez

Edición: Luz Yennifer Reyes

Directores de la Colección: Luz Yennifer Reyes y Sergio Tanhnuz

Consultoría Internacional: Dolores Prades

Consultoría Nacional: Constanza Mekis

© Ana María Machado, 2012

© Traducción: Beatriz Peña, 2012

© IBBY Chile, 2018

ISBN: 978-956-9581-02-1

Impresión: Salesianos Impresores

General Gana 1486, Santiago

Impreso en Chile / *Printed in Chile*



No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea digital, electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.



*La Política Nacional de la Lectura y del Libro 2015 – 2020 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, plantea un amplio panorama de las condiciones actuales que requieren mayor atención para fortalecer acciones y estrategias de largo aliento en el ámbito de la lectura y el libro en Chile. Estas faltas resultan ser un llamado de atención a todas las entidades que trabajamos en este campo. IBBY Chile, tras una trayectoria de más de 50 años en el país, no es ajena a este nuevo impulso y, cumpliendo con su misión de favorecer la formación de quienes trabajan en el fomento y mediación de la lectura, propone la publicación de la **Colección para Mediadores de la Lectura Alas de Colibrí**.*

*La formación de mediadores a través de textos de calidad y encuentros que permitan la reflexión de este ejercicio, son herramientas clave para abrir espacios de diálogo sobre su labor, evaluar sus acciones y la efectividad de ellas, además de incorporar instancias en pro de la visibilidad del libro en sus comunidades y en espacios de participación democrática, como las escuelas, las bibliotecas, centros culturales, entre otros.*

*Creemos que la **Colección Alas de Colibrí** responderá a una necesidad fundamental de profesionalización del campo, no solo para los profesionales que trabajan diariamente en mediación,*

*sino también para aquellos que se encuentren en formación. Por esta razón, creemos en la importancia de presentar nuestra colección a estudiantes de educación y demás especialidades que han dirigido su mirada al fomento de la lectura, aportando un sustento teórico en todas las carreras afines a estas temáticas.*

*Así mismo, consideramos que la publicación de una colección con textos inéditos y reediciones de expertos en la materia, tanto nacionales como internacionales, junto a su difusión estratégica, favorecerá el circuito de distribución del libro, teniendo en cuenta el alto costo de los libros especializados y el poco acceso a textos que se encuentran en otro idioma o que están ausentes en el mercado editorial chileno. Reconocemos que acceder a este tipo de recursos implica un esfuerzo mayor por parte de los mediadores; por esto consideramos que nuestra colección reconstruirá el tejido lectura-creación-educación-acceso, como se hace explícito en la Política Nacional del Libro y de la Lectura, minimizando la brecha de acceso y, por ende, favoreciendo el desarrollo social en el país, permitiendo que los mediadores tengan a la mano herramientas de calidad, ampliando el impacto de sus acciones.*

Constanza Mekis M.  
Presidenta IBBY Chile



**fundación sm**

Como Fundación SM, en conjunto con IBBY Chile y el Instituto Emilia, celebramos la publicación de Ciudadanía e infancias lectoras, el segundo título de la “Colección para mediadores de la lectura Alas de Colibrí”. Nuestro entusiasmo surge del hecho de que entendemos el presente volumen como un ejercicio que continúa con la intención y el sentido de proveer y difundir herramientas de profesionalización para quienes potencian el fomento lector.

En términos específicos, esta publicación comparte reflexiones y provocativas propuestas de Ana María Machado, una de las más relevantes agentes de transformación y referente internacional en el mundo literario, educativo y cultural. Por ello, agradecemos su disposición, generosidad y vehemencia por situar la literatura infantil y juvenil con la prioridad y urgencia que estas demandan en la agenda regional.

También queremos reconocer el acierto que implica la elección de la temática “ciudadanía e infancias lectoras”, en el entendido de que, por una parte, evoca una historia de América que debe crear su propio relato e identidad desde su origen mestizo y, por otra, da cuenta de una contingencia relacionada con la convivencia con nuestros pueblos originarios o las continuas poblaciones migrantes. En ese escenario, la literatura busca abordar nuestras similitudes y diferencias en la búsqueda de un sentido de reconocimiento y encuentro. Y a la vez que incrementa las competencias democráticas y reflexivas de nuestras comunidades educativas

Rafael Gómez P.

**Director Fundación SM Chile**

## Índice

Prólogo .....	10
Independencia, ciudadanía, literatura infantil .....	13
Algunas equivocaciones con respecto a la lectura...33	
Una abundante suma de equivocaciones .....	48
Biografía .....	65
Agradecimientos .....	69
Referencias Bibliográficas .....	70

## Prólogo

La Colección Alas de Colibrí se engalana con esta segunda entrega, invitando a la destacada autora Ana María Machado. Presentamos en esta nueva edición dos conferencias basadas en el surgimiento del libro infantil en Latinoamérica, su impacto en las producciones actuales y una contundente reflexión sobre la lectura como eje central de la educación y el ejercicio de la ciudadanía.

No es gratuita la selección de estos dos textos para nuestra segunda publicación. Ana María Machado ha visitado nuestro país en varias oportunidades y en este libro reunimos dos interesantes reflexiones inspiradas en estas visitas a Chile.

La primera de ellas, titulada *Independencia, ciudadanía, literatura infantil*, es una ponencia expuesta en el marco del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil en Santiago, que nos lleva de la mano por un recorrido histórico que da cuenta de la transformación del concepto de infancia y su correlación con la producción de la literatura para niños, una revolución que sigue en marcha con una visión de impacto en todas las capas de la educación.

En el segundo apartado, encontraremos la conferencia *Algunas equivocaciones con respecto a la lectura*, texto presentado en São Paulo, pero inspirado en la experiencia vivida por la autora en Santiago de Chile en el marco de la formulación de políticas de lectura para el continente convocado por la UNESCO.

Aquí, Machado nos deleita con profundas reflexiones sobre el rol del Estado en la formación de ciudadanos con igualdad de

oportunidades, enraizadas en la lectura y el diálogo. A lo largo de este texto resulta inevitable pensar en las antiguas premisas de la civilización occidental: igualdad, libertad y fraternidad, ¿o acaso no es eso la lectura, un acto revolucionario?

Esperamos que esta segunda entrega de la colección sea un movilizador permanente de conciencia, abriendo espacios para comprender la cercanía inminente entre la lectura y los anhelos de libertad, su aporte en la construcción de la identidad y el papel catalizador que cumple el mediador en la formación de lectores, cuyo rol emergente es cada vez más potente y necesario en nuestros países. 🌿

Luz Yennifer Reyes Q.  
Coordinadora y Editora  
Colección para Mediadores  
Alas de Colibrí - IBBY Chile

## Independencia, ciudadanía, literatura infantil<sup>1</sup>

Por más que la hipótesis pueda parecer tentadora cuando se piensa que los nuevos países americanos nacieron con la independencia, y vivieron su infancia en los primeros años del establecimiento de su autonomía política, no se puede decir, en rigor, que la literatura infantil haya nacido de la Ilustración que los precedió. No obstante, sin duda, tiene relaciones directas con esta. Vale la pena examinar este enunciado para empezar, en la medida en que una de las vertientes formadoras de lo que se escribe para niños está imbricada en ideales pedagógicos, en la valoración de la educación y en la creencia en el poder de la palabra. La otra, puramente lúdica, venía de mucho más lejos, con la fuerza de las fuentes populares que daban origen a rimas infantiles, nanas, cuentos tradicionales.

Pero así como no existía todavía el concepto de infancia —como nos enseña Philippe Ariès—, toda esa vasta y opulenta tradición aún no era considerada literatura infantil. Apenas hacía parte de un patrimonio colectivo, originado en raíces remotas.

Las fábulas grecorromanas no estaban dirigidas a los niños y tenían como objetivo mucho más la instrucción que el entretenimiento. En la Edad Media, aunque pueda imaginarse que los niños también hacían parte del público de representaciones teatrales populares o de los oyentes que escuchaban cuentos

---

<sup>1</sup> Texto presentado en la apertura del Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil, Santiago de Chile, febrero del 2010.

alrededor de las hogueras, no se puede decir que existía una literatura destinada a ellos. De cualquier manera, el hecho es que antes de la aparición de la imprenta no se conoce ningún manuscrito que pueda ser llamado cuento infantil —como subraya John Rowe Townsend<sup>2</sup>—, a pesar de que en el siglo XV existieran algunos manuscritos de los llamados “libros de cortesía”, que reunían versos con exhortaciones de comportamiento para enseñar a los pequeños a portarse bien.

Por la misma época, también circulaban en Europa historias de las que los niños y jóvenes se iban apropiando, aunque no hubieran sido escritas para ellos: fábulas, leyendas, baladas (como la de Robin Hood), el Romance de la zorra y novelas de aventuras (que contaban el sitio de Troya, las hazañas del rey Arturo y sus caballeros, de Carlomagno o del Cid).

En los siglos XVI y XVII, ya después de la aparición de la imprenta, cuando en los títulos de algunos libros empezó a figurar la indicación de que estaban destinados a niños y niñas, todavía se trataba básicamente de catecismos, cartillas y lecciones —en especial, religiosas y edificantes—. En nuestros países, la tradición oral de los pueblos autóctonos no parece haber hecho distinción entre destinatarios infantiles y adultos al relatar sus mitos y leyendas. Y en la forma escrita, muchas veces, incluso antes de esos libros dirigidos a la infancia, aparecieron entre nosotros las obras destinadas a enseñar a los indios la doctrina religiosa; muchas de estas también se utilizaron después para instruir a los niños. En la América española, la imprenta llegó a Lima en 1581 y la autorización para imprimir vino tres años más tarde, y poco después el segundo libro que

---

2 Townsend, John Rowe (1914): *Written for Children*. Londres: Penguin.

se editó fue una obra de ese tipo<sup>3</sup>. En Brasil, donde el proceso fue diferente y estaba prohibido imprimir —lo cual solamente cambió después de la llegada de Don João, a principios del siglo XIX, y de la creación de la Imprenta Real—, desde los primeros años de la Colonia los jesuitas hicieron sus gramáticas y diccionarios de lenguas indígenas, impresos en Europa, y obras literarias como poemas y autos religiosos, utilizados en la enseñanza de los indígenas y los niños. Más tarde, en 1702, también en la región del Río de la Plata, los jesuitas, luego de fabricar su propia prensa y sus tipos y planchas, publicaron obras pías con ayuda de los indios de las misiones, especialmente narraciones de vidas de santos.

Mientras tanto, en Europa, entre finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, algo estaba cambiando. Cuando en 1693 el filósofo Locke “publicó sus *Pensamientos con respecto a la educación* e inventó los niños”, como ya se ha dicho<sup>4</sup>, algunos libros que no habían sido escritos para niños comenzaron a ser adoptados por estos con entusiasmo, en particular *El progreso del peregrino* (1678), de John Bunyan; los *Cuentos de hadas* de Madame d’Aulnoy, y *Los cuentos de mi madre la oca* de Charles Perrault (ambos de 1697); *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe; *Los viajes de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, e incluso *Don Quijote*, de Cervantes, que a su inmenso éxito en España desde que se publicó sumaba un territorio mucho más extenso y se difundía en traducciones por Europa. Mejor dicho, todas esas apropiaciones y adaptaciones son síntomas de un fenómeno que se estaba multiplicando en diversos hogares:

---

3 Rodríguez, Antonio Orlando (1993): *Literatura Infantil de América Latina*. San José, Biblioteca del Promotor de Lectura, volumen IV, Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.

4 Mortimer Penélope, *Only Connect*, citado por Townsend.

alguien les contaba esas historias a sus hijos y nietos, y a ellos les gustaban y querían más.

Por la misma época hubo también una iniciativa que constituye un marco histórico en ese campo. En 1694, Fénelon concibió un libro que se considera la primera obra escrita especialmente para un niño, *Las aventuras de Telémaco*, que cuenta cómo el hijo de Ulises salió de país en país en busca de su padre, orientado por Mentor, un atento pedagogo. Abandonando el latín, había sido escrito en francés; estaba destinado al duque de Borgoña, nieto de Luis XIV, niño del que el autor era preceptor. Todo indica que no tenía como objetivo una amplia divulgación. El mismo Fénelon atribuyó a la deslealtad de un copista la edición de 1699, que pronto se propagó, en ciento cincuenta ediciones sucesivas, consagrando esta mezcla de novela de aventuras y tratado moral, al punto de hacerla alcanzar al poco tiempo las ochocientas ediciones, si contamos las traducciones. Paralelamente, la fórmula desarrollada por Perrault y Madame d'Aulnoy también se extendía, reuniendo cuentos tradicionales y maravillosos acoplados a enseñanzas morales. Una de las más exitosas de esas antologías fue *Almacén de las señoritas adolescentes*, de Madame de Beaumont, creadora de *La bella y la bestia*, quien inicialmente había sido institutriz de niños nobles en Francia y luego en Inglaterra y terminó por abandonar ese oficio para fundar una revista para niños y niñas que tuvo enorme acogida.

En Brasil, por ejemplo, su libro es la más antigua obra infantil del acervo de la Biblioteca Nacional, traída de Lisboa a América por el rey de Portugal, Don João VI, cuando trasladó la Corte a Río de Janeiro, ante la inminencia de la invasión de Napoleón.

Otro testimonio del éxito de esa fórmula en el Nuevo Mundo puede encontrarse en la comprobación de que, a veces,

las propias familias se encargaban de componer libros de ese tipo para atender una demanda fuerte que no encontraba la correspondiente oferta. Así, poco a poco, aparecieron intentos domésticos y artesanales de libros infantiles que originalmente no habían sido concebidos por preceptores de hijos de nobles, sino por familiares de niños sin pretensión aristocrática alguna. Evelyn Arizpe y Morag Styles han estudiado detenidamente uno de esos casos, el de Jane Johnson, esposa del reverendo Jonhson, en Cambridge, Massachussets, quien en la primera mitad del siglo XVIII elaboró artesanalmente un rico y variado material de lectura, muy interesante, en lenguaje informal y divertido, para sus cuatro hijos<sup>5</sup>. No tengo conocimiento de iniciativas semejantes en Latinoamérica, pero es posible que existan. Tal vez sean más raras, tal vez todavía no se hayan descubierto, tal vez éramos sociedades menos igualitarias en ese momento y menos alfabetizadas. De cualquier manera, parece válido suponer que hay más que una simple coincidencia en el hecho de que tales objetos de lectura infantil, todavía del siglo XVIII, se hayan descubierto exactamente en el país americano que primero se tornó independiente de su metrópoli europea, y justamente donde las escuelas dominicales habían hecho parte del paisaje indispensable de las colonias desde de su misma fundación, dentro de la noción de que todas las personas debían ser alfabetizadas desde temprano, inclusive las niñas —aunque inicialmente el objetivo de ello fuera solamente leer la Biblia, recetas de cocina, cartas y notas—.

Mejor dicho, todo indica que no hay una relación de causa-efecto entre el desarrollo de la literatura infantil y la Ilustra-

---

5 Arizpe, Evelyn; Styles, Morag; Brice Heath, Shirley (2006): *Reading Lessons from the Eighteenth Century: Mothers, children and texts*. Lichfield: Pied Piper Publishing Ltd.

ción que aglutinó las ideas que llevarían a la independencia de las antiguas colonias europeas en las Américas. Pero, sin duda, hubo una correspondencia entre la preocupación por la educación de los niños y el conjunto de cambios que caracterizó la sociedad de la época de la Ilustración: la valoración de la razón, la ampliación del campo de discusión de ideas, la divulgación creciente de material impreso con el aumento de la circulación de lo escrito (que permitía llegar a quien no estaba presente), la incorporación de la esfera pública burguesa al debate público. Esa red de ideas y fenómenos que actúan en la sociedad se refleja en las relaciones entre la educación y los ideales de ciudadanía, autonomía política y económica, gobierno democrático y el conjunto de conceptos sintetizados en el lema revolucionario de *libertad, igualdad y fraternidad*.

Es también la época de la llamada “revolución de la lectura”, que, como ha sido ampliamente señalado, desde Rolf Engelsing hasta Roger Chartier, sustituyó una lectura intensiva en la que el lector tenía acceso a un número reducidísimo de obras y las leía repetidamente (muchas veces en voz alta para otros lectores), por una lectura extensiva en la que comenzó a ser posible tener acceso a un número creciente de títulos, varios de estos en ediciones muy baratas, que con frecuencia podían ser conseguidos en préstamo en bibliotecas públicas, en librerías que tenían una sección para ese fin o incluso en los cafés, que entonces surgen y se consolidan, ofreciendo a sus clientes libros y revistas para ser leídos y discutidos en el mismo local.

Tampoco es coincidencia que esa confluencia llegue incluso a encarnarse en uno de los grandes filósofos de la Ilustración, Jean-Jacques Rousseau, quien manifiesta, en su obra *Émile* (1762), su preocupación por la educación de las generaciones futuras y ejerce una profunda influencia sobre la sociedad le-

trada de la época. Las ideas de Rousseau despertaron polémicas en su momento, al proponer que los niños se mantuvieran más cercanos a la naturaleza y tuvieran más actividad física, o al defender la naturalidad y la espontaneidad infantiles, incompatibles con la vida en las ciudades. Hoy nos parece más discutible su desconfianza en relación con los libros, pues proponía apartarlos de la infancia, y en materia de lecturas se limitaba a sugerir que durante muchos años, en la formación del joven espíritu, la única obra que debería ser leída era *Robinson Crusoe*, pues ayudaría en las conversaciones sobre ciencias, estimularía el funcionamiento del cerebro ante las dificultades del naufragio para recomponer su vida en la isla y, al mismo tiempo, proporcionaría placer.

Esa incorporación de la noción de entretenimiento, no obstante, era ya positiva y signo de que los tiempos comenzaban a cambiar. Pocos años antes (1750), John Newbery había fundado en Londres la primera librería infantil de que se tiene noticia y comenzado a desarrollar un trabajo de editor en ese campo, publicando libros baratos para niños.

Pero a pesar de que en Francia rodaban cabezas, los modelos de los libros seguían siendo semejantes. Únicamente se cambiaban los modelos de héroes; en vez de San Francisco de Asís, el ejemplo pasaba a ser Joseph Bara, un mártir de la Revolución<sup>6</sup>. En Hispanoamérica, solo a comienzos del siglo XIX surgirán las primeras obras destinadas a la infancia. Probablemente la primera en México, *Fábulas morales para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras* (1802),

---

<sup>6</sup> Poslaniec, Christian (2008): *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris: Gallimard, BNF.

de José Ignacio Basurto<sup>7</sup>. Las décadas siguientes van a presenciar la publicación de silabarios en Cuba, Chile y Venezuela. Pero no se apelaba ni a la fantasía ni a la diversión. La intención seguía siendo meramente instructiva y pedagógica.

Eso equivale a decir que, en la alborada de nuestros países iberoamericanos, no se puede realmente hablar de la existencia de una literatura infantil digna de ese nombre: libre, suelta, lúdica, más vuelta al entretenimiento que al didactismo. Mejor dicho, los libros que leyeron los próceres de las independencias de nuestros países —si es que leyeron— o los cuentos que oyeron cuando eran pequeños no insistían en la libertad y la ciudadanía como metas. Fue su propia realidad lo que los motivó a luchar por la autonomía. Las lecturas que los influenciaron fueron de juventud, aún más si consideramos que la gran mayoría de ellos cruzó el océano y fue a estudiar a Europa. En el fondo, ellos fueron hijos de su época, y de la información, del conocimiento que de ella adquirieron mediante la educación. O, en palabras de Daniel Goldin: “no son las ideas de los ilustrados que generan la revolución, sino más bien es la revolución la que construye su propia parentela y sus antecesores, y son las prácticas de lectura las que generan una cultura crítica, una cultura distinta”<sup>8</sup>.

Roger Chartier no solamente está de acuerdo con esa observación, acompañada de la defensa de un sistema educativo que permita la pluralidad de textos que puedan ser libremente escogidos, sino que además llega a proponer una “operación de deducción” provocadora, en la cual la Ilustración sería un

---

7 Rodríguez, Antonio Orlando, *op. cit.*

8 Chartier, Roger et al. (1999): *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

invento de la Revolución, en cuanto a la construcción retrospectiva de un *corpus* de ideas y autores que ella misma definió como sus precursores. Y sugiere que puede hacerse lo mismo con las revoluciones inglesa, rusa, china o mexicana<sup>9</sup>.

Evidentemente, en una investigación de ese tipo, es esencial tener en mente el concepto de “apropiación” que es dominante en el pensamiento de Chartier, diferente del de Paul Ricoeur o del de Foucault. Para él, no se trata de que un lector se adueñe de un sentido único del texto y lo monopolice como su propiedad, sino, al contrario, de ver qué es posible hacer con lo que recibe de aquel texto y de explorar la pluralidad de sus usos, la multiplicidad latente de sus interpretaciones, la diversidad posible en su comprensión. Una noción compleja y fecunda, definida como un empleo ingenioso y creativo del texto por el lector, que abarca los textos precursores canónicos (aunque eventualmente descubiertos y establecidos a *posteriori*), pero también los textos efímeros vinculados al día a día de los cambios políticos —como periódicos, panfletos, libelos, etcétera—, relacionados con una rápida sucesión de hechos.

La cercanía entre literatura y ansias de libertad tendrá mucho más que ver con el romanticismo, en el momento histórico siguiente. En líneas generales, es posible decir que la autonomía literaria de nuestros países coincide con su independencia política. Tendremos, entonces, rasgos de época, comunes a otras culturas, como un énfasis generalizado del culto a la rebeldía e incluso a la marginalidad social, a los ideales de autonomía, a los héroes libertarios y justicieros.

En el caso de nuestros países, esas características se acoplan a la valoración del nacionalismo, no solo en el culto al pasado

---

9 *Ibid.*

nacional precolonial, sino también a la celebración de un presente más cercano a la naturaleza tropical. Todas esas marcas van a florecer en nuestras diversas literaturas nacionales —un hecho bastante evidente, pero que no viene al caso analizar en este encuentro—. No obstante, también irán a estimular un rescate de la literatura oral y una recuperación de elementos folclóricos y populares que estarán en la raíz de varias de las primeras manifestaciones literarias dirigidas específicamente a los niños latinoamericanos. Resulta, sin embargo, que el recurso a esas fuentes tradicionales establece de inmediato una cuestión esencial: ¿hasta qué punto esa América es latina? ¿En qué medida es heredera del Lacio, del Imperio romano, de la Península Ibérica? ¿En qué medida constituye la prolongación de un patrimonio cultural diverso, anteriormente existente en estas mismas tierras o traído a la fuerza del otro lado del Atlántico en las bodegas de los barcos cargados de esclavos?

Ahí encontramos enseguida una de las primeras características que nos distinguen de otras culturas, como indica Leyla Perrone-Moisés:

*Creadas y desarrolladas en lenguas de antiguas culturas, o como prolongaciones excéntricas de las grandes literaturas europeas, las literaturas latinoamericanas fueron forzadas, desde el principio, a enfrentar la cuestión identitaria, a debatirse frente a las instancias de lo Mismo y de lo Otro. Como todas las literaturas coloniales, a propósito, pero con especificidades que vale la pena recordar, para no caer en cierto discurso poscolonial que solo le conviene en parte*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Perrone-Moisés, Leyla (2007): *Vira y mexe, nacionalismo: paradoxos do nacionalismo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.

Explicitando su observación, Leyla Perrone-Moisés señala lo que ya hemos indicado aquí: que la oligarquía de los países latinoamericanos tenía una formación cultural europea y luchaba en nombre de principios que Europa defendía, bien sea un ideario del pensamiento ilustrado, bien sea el ejemplo de la Revolución Francesa. Cuando nuestros países fueron conquistando su independencia, entre 1810 y 1824, lo hicieron en parte como reflejo de las guerras napoleónicas. Estas favorecieron y aceleraron la autonomía de las colonias españolas, por ejemplo, cuando el rey de España fue hecho prisionero. De otra parte, en el caso de Brasil, el rey portugués, al huir de los mismos ejércitos, se refugió en Río de Janeiro, hizo de la ciudad su capital, trajo su Corte a América y elevó el país a la categoría de reino unido al de Portugal. Eso terminó por contribuir a que la independencia brasileña tuviera un carácter ambiguo, pues cuando el rey posteriormente volvió a Portugal para reinar allí, dejó a su hijo en el trono, en Río de Janeiro, y fue ese hijo quien proclamó la independencia, creando “la ilusión de una separación amigable, sin demasiados rencores contra la metrópoli, sustituidos por cierto menosprecio con respecto a su debilidad en el ámbito internacional y su disolución interna”<sup>11</sup>. Cosas de hijo al que su padre le parece débil y que no ve razones poderosas para enorgullecerse de él.

Debido a esos procesos, como señala la autora, esos países constituyeron su identidad cultural de forma compleja, “no como la recuperación de una identidad original autóctona (en la mayoría de los casos borrada por la colonización), sino como una diferencia en el seno de la identidad: una relación filial”; por un lado, tenían un marcado deseo de liberación y, por otro, mantenían un vínculo indisoluble con las literaturas europeas,

---

<sup>11</sup> *Ibid.*

sin un enfrentamiento radical que llevara a la ruptura con estas —incluso debido al uso de una misma lengua y a los estudios hechos en ciudades europeas—.

El propio Simón Bolívar, en el discurso que pronunció ante el Congreso de Angostura en 1819, resumió ese panorama general con claridad y elegancia, luego de comparar la situación de las nuevas naciones con la de las ex colonias del Imperio romano al ser desmembradas:

*Nosotros ni aun conservamos los vestigios de lo que fue en otro tiempo; no somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles. Americanos por nacimiento y europeos por derecho, nos hallamos en el conflicto de disputar a los naturales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de los invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado<sup>12</sup>.*

Todavía más compleja resulta la situación si tenemos en cuenta otro componente cultural y étnico que puede no haber sido muy significativo en algunas naciones iberoamericanas, pero que es parte intrínseca, esencial e indisociable de muchas de estas: el de los africanos trasplantados a la fuerza a este continente para que trabajaran como esclavos.

¿Quiénes somos? ¿Qué país es este? Esas preguntas están en el meollo de lo que se escribe entre nosotros. Al escribir, cada prosista o poeta las entiende dentro de sí mismo como un enigma que exige ser descifrado, un obstáculo al libre vuelo de la creación y a la experimentación formal<sup>13</sup>. Como señala

---

12 Texto en español tomado de <http://www.slideshare.net/rafael311048/discurso-pronunciado-por-el-libertador-simon-bolivar-ante-el-congreso-de-angostura-el-15-de-febrero-de-1819>, escaneado del original. (N. de la T.)

13 Según observa Antonio Cándido, citado por Leyla Perrone-Moisés.

el argentino Ernesto Sábato, un escritor nacido en Francia encuentra su patria ya hecha. El latinoamericano tiene que hacerla a la par que escribe.

A partir de la construcción de esa conciencia cultural, hoy ya puede parecernos razonablemente claro que la respuesta debe ser: somos mestizos y solo así podemos entendernos. Como afirmaba Jorge Amado sobre el caso brasileño: incluso el inmigrante que llega a Brasil al poco tiempo entiende que su cultura comienza a ser mestiza. Verdaderamente mezclada y no una colcha de retazos, con culturas divididas, como sucede en otros países, que las separan en guetos y las distinguen claramente unas de otras. Nosotros tenemos una amalgama. Una sopa, no una ensalada.

Y es justamente ese mestizaje cultural aquello que van a empezar a captar entre nosotros los primeros libros de literatura infantil. No es de extrañar que, en general, las primeras obras que se destinan a los niños en nuestro continente sean, predominantemente, antologías de cuentos populares de la tradición oral europea, relatos indígenas, mitos y leyendas de los pueblos autóctonos, cuentos africanos, un resumen de lo que nos dejaron las diferentes matrices. O también, muchas veces, cuando el tema de los libros no era exactamente el de las antologías de cuentos folclóricos, como en el caso de poemas originales, no deja de ser visible su influencia formal, bien sea en el ritmo de las retahílas o en la reinención de canciones de cuna.

Sin dejar de lado el proceso histórico, no fue sino hasta el siglo XX cuando se consolidó la posibilidad de que la literatura infantil iberoamericana pudiera crecer como una fuerza original. Me limito a señalar que fue en el siglo XX cuando se consolidó esa nueva posibilidad: la de que la literatura infantil iberoamericana pudiera crecer como una fuerza original, una

creación con características propias y distintivas, subversiva y libertaria. Una energía expansiva capaz de tumbar todos aquellos modelos antiguos que predicaban la obediencia infantil. Textos que rechazan la actitud dominadora del pasado, que amplían las posibilidades de desentrañamiento por parte del lector y que, con ello, se distinguen por una dinámica de transformación que les asegura una actualización permanente, que acompaña los cambios en su recepción<sup>14</sup>. En fin, una literatura infantil digna de ese nombre, hecha de ruptura y subversión, como lo define Maria Lucia Machens<sup>15</sup>.

Tal vez nada encarne tanto esa literatura, con su poder de síntesis, como la respuesta que da Emilia, la muñeca de trapo creada por el brasileño Monteiro Lobato, cuando le preguntan:

—A fin de cuentas, ¿quién eres tú, muñequita?

Y ella dice, repitiendo la expresión que se atribuye a Don Pedro cuando proclamó la independencia de Brasil:

—¡Soy Independencia o Muerte!

Esa capacidad subversiva de los libros para niños, que pueden comenzar a ser rebeldes y antiautoritarios en diversos aspectos, eventualmente ya se ejercía en la literatura de otros países. Para quedarnos apenas en nuestro hemisferio, basta recordar la obra de Mark Twain en Estados Unidos. Pero esta solo logra realmente desarrollarse a partir del siglo XX, en la medida en que los libros dejan de ser vistos como un mero instrumento pedagógico o una herramienta didáctica y comienzan a tener resonancia en el terreno artístico. Es decir, cuando van dejando de estar

---

14 Conforme tan bien lo demuestran Regina Zilberman y Lígia Cadernatori Magalhães (1982): *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. São Paulo: Ática.

15 Machens, Maria Lucia (2009): *Ruptura e Subversão na Literatura para Crianças*. São Paulo: Editora Global.

ligados al currículo escolar o al adoctrinamiento religioso, moral y conductual, y pueden romper la clausura de la enseñanza. Y solamente se da el salto cualitativo que nos permite hablar de la existencia de una literatura infantil y no apenas de libritos para niños, cuando los textos comienzan a tener una dimensión literaria en su origen, su proceso y sus resultados.

Eso no tiene nada que ver con nociones abstractas de lo que puede ser bonito, divertido, emocionante o cualquier otro adjetivo basado en impresiones personales que se quiera aplicar. Tiene que ver con el dominio específico de una de las muchas funciones del lenguaje, aquella que Roman Jakobson llama función poética y que se caracteriza por no emplear las palabras atendiendo simplemente a lo que significan, sino también, al escogerlas, tener en cuenta el criterio de cómo se combinan. Gracias a ese doble criterio se hace posible que el texto literario tenga características diferentes a las de los otros textos, pues exige eso de sí mismo y, aparte de todo, establece con el lector un pacto diferente, que lo autoriza a exigir en lo escrito características distintas. Entre estas, por ejemplo, una coherencia interna. O, como nos enseña la tradición crítica desde Aristóteles, una verosimilitud humana, encarnada en los personajes. No hay reglas previas fijadas. Por el contrario, estas siempre pueden ser rotas. Y varían. Nada más existe la constatación del establecimiento de un contrato implícito entre el autor y el lector y de la posibilidad de que este funcione gracias a un uso especial del lenguaje, de forma artística. Eso hace que Roger Chartier defina ese tipo de texto como aquel que posibilita múltiples reapropiaciones.

En nuestro continente, en algunos países, ese tipo de lenguaje llegó de forma muy nítida a los libros infantiles —en especial a

Argentina y Brasil, donde, en palabras de Joel Franz Rosell, funcionaron “como catalizantes la impopularidad de las dictaduras militares, la saturación del nacionalismo y la necesidad de burlar a la censura”—<sup>16</sup>. Según Rosell, también está ocurriendo una renovación en Cuba en los últimos tiempos, aunque por factores diferentes, que él asocia a las contradicciones entre las intensas transformaciones sociales y la retórica oficial. No tengo forma de saber eso, no sigo de cerca ese desarrollo, no tengo condiciones para evaluar. Pero estoy de acuerdo con el mismo autor cuando afirma que los parámetros y el modelo ofrecidos por ese abecé de la literatura infantil en el continente, que trajo a ese ámbito los aportes más importantes, representaron la vanguardia de un movimiento que después se extendió a otros países.

Lo que sí puedo afirmar, incluso porque fui testigo y participante, es lo que comento a continuación y me parece pertinente destacar en este foro: en octubre de 2000, en Panamá, hubo una serie de reuniones preparatorias de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Yo fui la representante oficial brasileña en la Comisión de Educación y Cultura. Hicimos una recomendación, suscrita de manera unánime por los presentes, que luego fue incorporada al documento final y firmada por los jefes de Estado. Muy corta. De tres puntos:

1. Afirmaba que todos los niños de nuestros países tienen derecho a la literatura y a la información.
2. Defendía el incentivo a la circulación de libros en nuestros países.
3. Recomendaba la inclusión de la literatura infantil en la formación de los profesores.

---

16 Rosell, Joel Franz (2001): *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Cinco años más tarde, en el 2005, vine a Santiago de Chile y a Viña del Mar por invitación de la UNESCO a un encuentro de especialistas de alto nivel, ministros y exministros de educación y cultura de varios países latinos (entre estos, Chile, Portugal, Francia y España), para dialogar sobre la formulación de políticas de lectura y volvimos a insistir con vehemencia en el estímulo a la lectura literaria como parte de la formación de los profesores, aun frente a la nítida incompreensión y desconfianza de los burócratas que actúan directamente en ese campo. Fue evidente que enfrentábamos la franca oposición de quienes no veían sentido en esa insistencia nuestra ni en los compromisos asumidos anteriormente por los jefes de Estado, en el 2000, en Panamá. Quizás hasta se sintieran amenazados por propuestas de ese tipo, no sé. Me sentí ofendida. Hablé en público sobre el asunto y escribí sobre esa experiencia. Publiqué lo que escribí<sup>17</sup>. No sé si algo ha cambiado.

Ahora lo que constato es que, otra vez, estoy lloviendo sobre mojado. Cinco años después de Viña del Mar y de la UNESCO, diez años después de Panamá y de otra cumbre. En un congreso internacional paralelo a la nueva Cumbre Iberoamericana. ¿Será que estoy condenada a ser como un pajarito de reloj cucú que, periódicamente, cada cinco o diez años saca la cabecita y repite la misma cantinela?

Me niego a abrir este congreso con tanto escepticismo. Prefiero creer que vamos a hacer como en la publicidad: repetir tanto una cosa que alguien termine por oírla y seguirla. Por eso, me permito concluir esta charla con una nota de esperanza. Me parece importante subrayar que, en la medida en que po-

---

17 Machado, Ana María (2008): “Alguns equívocos sobre leitura”. En: *Nos caminhos da literatura*. São Paulo, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto C&A: Editora Peirópolis.

damos garantizar a todos nuestros niños la alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía, tenemos en Latinoamérica que ofrecerles ya, en términos de lectura, una literatura infantil de muy buena calidad.

Pero hay que entender esa alfabetización como la concibe Emilia Ferreiro<sup>18</sup>: como una doble capacitación. De un lado, para saber trabajar con la información preseleccionada que la sociedad ofrece diariamente, claro. Pero también como la capacitación de ir a buscar y encontrar la otra información, aquella que no fue escogida previamente por una selección ajena. Ese espacio de libertad es indispensable; solo este respeta la ciudadanía y garantiza la independencia.

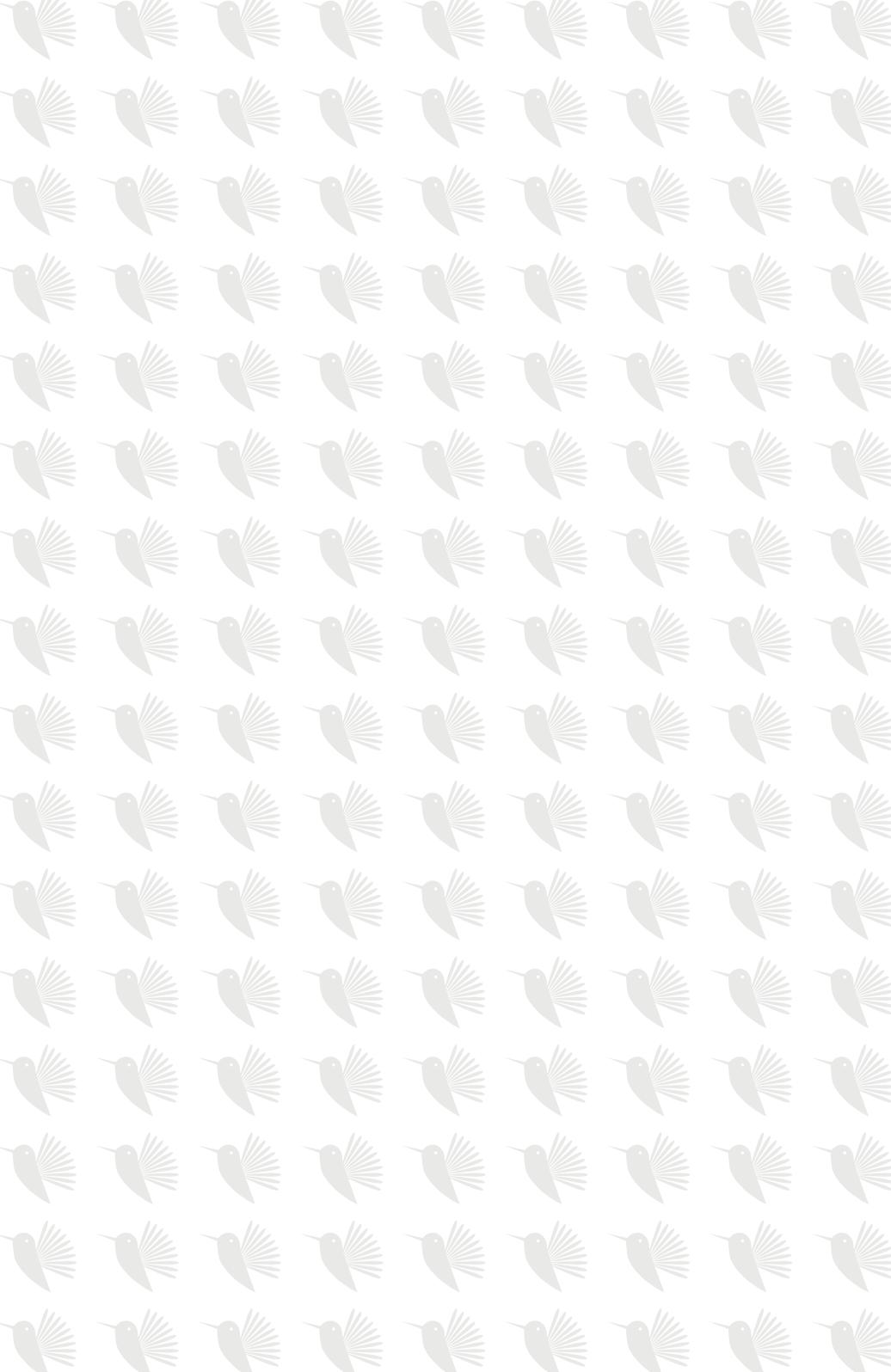
Para eso, nuestras sociedades necesitan tener profesores lectores en los salones de clase. Solamente ellos lograrán transmitir entusiasmo por la lectura, abrir camino a lecturas literarias y formar lectores flexibles, que sean usuarios plenos de la inmensa variedad de textos de la vida cotidiana urbana y que puedan distinguir entre estos.

Solo profesores lectores —y, más que eso, con cierta intimidad con la lectura literaria— lograrán seleccionar bien los textos de nuestra variada literatura infantil y respetar en sus alumnos y conciudadanos más jóvenes el derecho fundamental de sospechar de aquello que está escrito. Y, ante una sospecha crítica, si no están de acuerdo, o si entienden la realidad de manera diferente, que puedan expresar sus reivindicaciones y desacuerdos sin que con eso quienes están en el poder crean que la democracia se está viniendo abajo. Todas las literaturas

—infantiles o no— son pasos en esa dirección y en ese sentido. El primero de estos es tener profesores que lean críticamente, que lean literatura. Solo después vienen los otros. Hago votos para que se den, siempre, en nuestros países, muchos pasos firmes y conscientes de ese tipo.

---

18 Ferreiro, Emilia (1999): *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.



## Algunas equivocaciones con respecto a la lectura<sup>19</sup>

Comienzo con el poema “Fin”, de Carlos Drummond de Andrade, que evoca bien el placer de leer y el dolor de cerrar un libro cuya lectura duró un tiempo largo y nos dio mucho placer.

*¿Por qué ponerles fin a las historias? Cuando  
Robinson Crusoe dejó la isla, qué tristeza  
para el lector del Tico-Tico<sup>20</sup>.*

*Era sublime vivir para siempre con él y con Viernes,  
en la ejemplar, en la florida soledad,  
sin que ninguno de los dos supiera que yo estaba aquí.*

*Me abandonaron entre marineros-colonos,  
solo en la isla poblada,  
más solo que Robinson, con lágrimas  
que destiñeron el color de los grabados del Tico-Tico.*

Hace muchos años vengo participando en encuentros, proyectos, seminarios y congresos de promoción de la lectura. He conocido iniciativas admirables y he constatado resultados conmovedores. Sobre todo, he conocido gente entusiasta, de-

---

<sup>19</sup> Texto presentado en el seminario *Prazer em ler*, FNLIJ e Instituto C&A. São Paulo, agosto del 2007.

<sup>20</sup> *O Tico-Tico* era una revista brasileira dirigida al público infantil y juvenil, que circuló con gran éxito entre 1905 y 1962. Entre otras secciones, contaba con una dedicada a los clásicos de la literatura universal. (N. de la T.)

dicada, capaz de salirse de sus preocupaciones personales y sus intereses individuales y volcarse con generosidad fuera de sí misma. Personas capaces de dejar en segundo plano su tiempo libre, sus amigos y su familia para meterse en cuerpo y alma en un proyecto, dispuestas a suplir carencias de los otros, quienes muchas veces ni siquiera sospechan el tamaño de esas carencias y no están mínimamente interesados en suplirlas —aunque no por eso ellas son menores o menos trágicas—.

Pero si es verdad que la mayoría de las veces un público ávido de ese encuentro y hambriento de más conocimientos recibe ese entusiasmo, y que la formación de nuevos lectores por sí sola se constituye en un premio a la abnegación dedicada y en una fuente de alegría que anima el corazón de quien quiere compartir el acceso a un patrimonio cultural que es herencia de la humanidad, la sinceridad obliga a reconocer que también ocurre algo muy diferente en gran número de casos. Con más frecuencia de lo que se sospecha o se podría imaginar, los proyectos se reciben con indiferencia o incompreensión, cuando no abiertamente con alguna forma de agresividad. Y lo más preocupante, casi siempre, en el transcurso de su proceso de desarrollo, las distorsiones que se acumulan son tantas que se desvirtúan considerablemente los propósitos iniciales y el resultado termina siendo muy lejano al que se pretendió, en un triste ejemplo de desperdicio de esfuerzos, tiempo y dinero. Como si las urgencias brasileñas en ese campo nos pudieran permitir tales lujos o como si nuestra ignorancia colectiva fuera invencible y nos obligara a aceptar la condena a algún suplicio mitológico de recomenzar siempre de cero, de inventar otra vez la rueda y descubrir la pólvora.

De cualquier manera, últimamente ando pensando en discutir públicamente algunas de esas equivocaciones, con la es-

peranza de que el debate contribuya a disipar zonas de sombra y nos ayude a reflexionar y a echar luz sobre posibles obstáculos. Tal vez incluso funcione como una especie de derrotero para un examen de conciencia colectivo. Acaso hasta sirva en ciertos momentos para eventuales correcciones de rumbo que un análisis revele necesarias. No estoy sola. Justamente ahora, mientras reviso este texto, acabo de recibir un correo electrónico del escritor Ricardo Azevedo, quien me manda copia de la conferencia que dio recientemente en el **Congreso de Lectura del Brasil – COLE**<sup>21</sup> y en la cual denuncia lo que llama trampas en la escolarización de la literatura y en la formación de lectores en Brasil. Son reflexiones que completan y profundizan mis observaciones sobre lo que llamo equivocaciones.

Pueden llamarse equivocaciones, trampas, artimañas, no importa el nombre. Lo que importa es que estemos atentos al mal que pueden causar, a pesar de todas las buenas intenciones que revisten paredes, piso y techo de aquel lugar al cual no queremos ir.

Sintiendo que estoy en buena compañía y que otros colegas tienen preocupaciones semejantes, confío en la intuición que tuve al escoger este tema. Resuelvo aprovechar la oportunidad que hoy nos congrega y empezar por algo muy concreto. Relato una experiencia.

En marzo del 2005 me invitaron a un encuentro muy selecto de la UNESCO, en Santiago de Chile. Era un grupo muy pequeño, todos especialistas altamente cualificados —menos yo, apenas una escritora, un pez fuera del agua en

---

21 Azevedo, Ricardo (2007): *Trampas de la enseñanza de la lectura en la escuela*, 16.º Congreso de Lectura de Brasil, COLE, julio 11 2007. Consultado en: <http://www.ricardoazevedo.com.br/palestras.htm>

aquel grupo—, reunidos para dialogar unos días sobre la formulación de políticas de lectura en el continente.

Antes de encontrarnos, cada quien envió un texto que se distribuyó entre los participantes para que sirviera de punto de partida. Una vez allá, dedicamos el primer día a una sesión pública en la universidad, donde se presentaron y discutieron los textos en un debate abierto, de gran calidad y riquísimo en enseñanzas. Consulto ahora mis notas y traigo algunos de esos puntos para compartirlos con ustedes.

El ministro de Cultura de Chile, José Weinstein, destacó un aspecto muy interesante y que puede hacer pensar, al identificar un elemento pernicioso y peligroso, siempre listo a perturbar y perjudicar los esfuerzos en ese ámbito: la tendencia a la autorreferencia, dominante entre los que piensan la educación. Según Weinstein, se necesitaría vencer esa distorsión para que sea posible abrir la educación a la cultura e incorporar la contribución de las artes, por ejemplo, a los procesos pedagógicos. De esa forma, se evitaría el mantenimiento de sistemas de enseñanza cerrados en sí mismos, dados al tecnicismo, repetitivos, con dificultades de creación y apartados del humanismo.

A su turno, el exministro de educación de Portugal, Roberto Carneiro, hizo fuerte énfasis en la necesidad absoluta de que **los adultos** lean. Centró su exposición en esa vehemente recomendación de lectura por parte de los ciudadanos, con el fin de que realmente se puedan tener condiciones para el ejercicio pleno de la democracia en una sociedad cognocrática (es decir, aquella en la que el conocimiento haga parte del gobierno y no se delegue la gobernanza en la ignorancia).

El español Álvaro Marchesi completó, en cierto modo, este llamado. Insistió en la importancia de la lectura en la escuela, proponiendo que se descubra y desarrolle la estrategia de un

tiempo de lectura en todas las materias. También destacó una idea fecunda y preciosa: la valoración del ambiente escolar como el único e imprescindible lugar de encuentro de todos en una sociedad. De allí se deriva, según él, la importancia fundamental de esa inmersión común en la lectura durante el período de educación formal, aquella fase de la vida de los ciudadanos en la que todos se encuentran en un mismo ambiente, en igualdad de oportunidades y con todas las diferencias, lado a lado, complementándose.

Cuando fue mi turno, aunque yo no fuera formuladora de políticas, ya me sentía menos como “pez fuera del agua”. Después de oír todas las intervenciones, entendí que, junto a esas manifestaciones, resultaba natural el punto que yo había escogido destacar: la insistente sugerencia de que se incluya la lectura de narraciones (de historia y literatura) en la formación de todos los profesores. Al menos eso, pues la poesía suele asustar mucho. Oyendo a los demás, era evidente que nuestros pensamientos dialogaban y se complementaban. Y que mi propuesta no era nada más una extravagancia de artista obsesionada con la lectura, sino un corolario natural de las premisas presentadas por los otros.

Después, por la tarde, tuvimos una videoconferencia con el español Fernando Savater, siempre brillante, uno de los más estimulantes pensadores de la actualidad. Él señaló que, en realidad, no se nace humano. La humanidad se aprende por convivencia y contagio. El papel del otro es fundamental en ese proceso. Por lo tanto, la educación presupone la presencia del otro (aunque eventualmente sea a distancia, en videoconferencia o en texto escrito), una presencia que posibilite diálogo, preguntas, discusiones. Pero resaltó que la lectura es también una forma de estar presente, una superación de los límites de la

presencia física, una ampliación de las oportunidades de diálogo. Según Savater, es fundamental que a todos nos eduquen para ser gobernantes, incluso aunque no ejerzamos cargo alguno ni seamos funcionarios públicos, pues en una democracia, el gobierno necesariamente es de todos, por todos y para todos. Entonces, cada persona debe contar con la instrucción necesaria para gobernar. Tenemos que ser educados para vivir en la polis —esa palabrita que, señalo ahora, con sus sinónimos y derivados, nos recuerda varias otras que se refieren a aspectos esenciales de esa forma humana de vivir en conjunto a la que llamamos civilización: política, ciudad, ciudadanía, urbanidad, civismo, civilidad, civilización—. Educarse es poder convivir con nuestros semejantes y nuestros diferentes, es convencer a los otros y ser convencido por las ideas ajenas, es poder cambiar de opinión tras encontrar buenos argumentos racionales que muestren otros ángulos de un asunto. Y eso se ejercita con lecturas que fundamenten esas ideas y opiniones y permitan profundizar los diálogos orales.

Una de las ideas más fecundas y polémicas de Savater es el énfasis que él le da a la universalidad, concluyendo que por más que sea importante la diversidad, esta **no** es nuestra mayor riqueza, contrario a lo que muchas veces se nos viene como primer pensamiento. Para él, nuestro gran tesoro es la **semejanza**, aquello que tenemos en común, igual, a pesar de toda la diversidad individual que debe respetarse. Por eso dialogamos: porque reconocemos en el otro a nuestro semejante. Por eso traducimos: porque creemos que el lenguaje es capaz de expresar el mundo, como señala George Steiner.

Para Fernando Savater, la diversidad es maravillosa, rica, seductora, pero es solo un condimento que le da sabor a lo sustancial. Y la sustancia que nos sirve de esencia es lo mucho

que tenemos en común y que nos une, por encima y más allá de las discrepancias y los detalles, no obstante todas las diferencias accidentales, visibles y explícitas en las que estamos inmersos.

La lectura y el diálogo se tornan, por lo tanto, fundamentales en esa perspectiva, pues permiten que nos impregnemos de la humanidad común a todos y nos empapemos de ese caldo de semejanza. Los dos son esenciales para evitar los fanatismos que rinden culto a lo impenetrable de cada quien y para no permitir el surgimiento o el crecimiento de distorsiones que pueden sugerir que nos quedemos mirándonos unos a otros como si fuéramos enigmas. La diferencia es muy buena, respetable y atrayente —como en el amor, dice Savater—, pero el encuentro solamente es posible en el terreno humano de la semejanza.

Desarrollando aún más esas ideas y trayéndolas al terreno específico de la educación, Savater señala que el proceso educativo tiene que mostrar esas cosas, como forma de transmisión de valores. Tiene que mostrar también que la libertad es la otra cara de la moneda de la responsabilidad. Cada vez que una disminuye, la otra también se encoge, y viceversa. Es decir, cuanto más libres seamos, más responsables tendremos que ser. Respondiendo más al derecho de los otros, a las exigencias de nuestros propios deberes, a la conciencia de nuestros límites ante los espacios ajenos. Sometidos a una dictadura, somos menos responsables. Viviendo en una democracia, tenemos una responsabilidad inmensa e ineludible en relación con nosotros mismos y con los otros.

A ese respecto, Savater tiene una bonita idea: la ciudadanía es una obra de arte social, construida por la educación. Educar es romper la fatalidad social. Es capacitar a la sociedad para enfrentar el peligro más grande que ronda a toda democracia contemporánea, como señalaba Galbraith: la amenaza

permanente de la ignorancia. Es desarrollar la tolerancia. Y la tolerancia consiste en convivir con lo que me desagrada, en entender que mi mundo de símbolos es diferente del suyo, pero que nuestra humanidad es común. Por eso dialogamos. Y con eso ganamos todos.

Bueno, todo eso se habló durante el primer día del encuentro en Santiago que estoy relatando, muy amplio y abierto para debatir y ventilar las ideas. A partir del segundo día, prácticamente nos encerramos en un lugar más aislado, en Valparaíso, solo el pequeño grupo de invitados, a trabajar en temas prácticos y documentos, intentando presentar propuestas concretas. Allí surgieron otras cosas interesantísimas. Por ejemplo, el testimonio del filósofo Luc Ferry, exministro de Educación de Francia, y pensador provocador, que sostiene que el sentido de lo bello y la búsqueda de la belleza están en el origen de la cultura contemporánea, alimentando la noción de que la experiencia artística debe hacer parte de la vida de **todos** los seres humanos. Ferry nos entregó algunos datos muy buenos, ya de salida, al poner en la discusión los relatos de dos experiencias en su país:

1. Desde el 2004, toda escuela francesa está obligada, por ley, a reservar al menos dos horas y media diarias a la lectura, está en el programa.
2. En ese momento estaba en estudio final, para entrar en vigor el siguiente año lectivo, 2006, un programa/currículo de literatura infantil en la escuela primaria francesa. Inclusive como una forma de conocimiento del otro, al introducir al alumno en el mundo de la literatura extranjera.

A esas alturas, estábamos sentados en un salón, alrededor de una mesa. Rodeándonos, en dos filas de sillas, había altos funcionarios del ámbito de la educación de diferentes países lati-

noamericanos, formuladores de políticas, representantes de sus gobiernos. Ellos iban a entrar en la discusión al día siguiente. Oían todo en silencio, tomando notas. Ese día hubo solo una manifestación, aislada y no identificada, de una voz que surgió detrás de mí cuando presenté mi propuesta. Dijo apenas una frase, que todos oímos con nitidez en el pequeño salón: “No estoy de acuerdo”. Solo veinticuatro horas después yo comprendería la dimensión de ese desacuerdo.

¿Y cuál fue la propuesta tan excéntrica que suscitó tal reacción? Desde mi punto de vista, no tenía nada de raro. Era una prolongación natural de lo que venían diciendo los demás. En realidad, era más que eso. Consistía en la continuación lógica de otros encuentros en los que he participado en el continente. En octubre del 2000, por ejemplo, en Panamá, como preparación para la reunión de la Cumbre Iberoamericana —que congregó a jefes de Estado de todos los países latinoamericanos y de Portugal, además del rey de España—, hubo una serie de reuniones sectoriales. Y yo había representado a Brasil en la Comisión de Educación y Cultura. De esa reunión había quedado una recomendación escrita, suscrita por unanimidad, que después fue aceptada por todos e incorporada al documento final del encuentro de los jefes de Estado. Una sola página. Algo objetivo, directo, preciso y conciso, que contenía tres puntos:

1. Una declaración del derecho de todos los niños del continente a la literatura y a la información.
2. El incentivo a la circulación de libros entre nuestros países.
3. La recomendación de la inclusión de la literatura infantil en la formación de los profesores.

Ahora, cinco años después, yo había ido a Santiago con el firme propósito de no dispersarme, de cerrar el foco sobre ese único aspecto, para ver si lograba que la recomendación ante-

rior, que para entonces ya tenía cinco años, pero todavía permanecía en el papel, comenzara a estar más cerca de ser puesta en práctica. Y si, dentro de la preparación del magisterio, se consideraba demasiado complicado conocer literatura infantil, si la poesía parecía intimidar con sus ambigüedades, entonces que al menos los docentes tuvieran la oportunidad de leer relatos. Y que se incluyera la lectura de narraciones (historia y literatura) en la formación de nuestros profesores.

Resolví defender con vehemencia la necesidad de profesores lectores, pues me parece inconcebible que se pueda delegar la función educativa en nuestros países en quien no está acostumbrado a la lectura de relatos y no ha tenido contacto con estos, ni siquiera en su formación profesional. Remito a quien esté interesado en mi argumentación a la lectura del texto de la conferencia, publicado por Nova Fronteira, en Balaio, mi más reciente libro de ensayos. Aquí, hoy, quiero solamente mencionarlo y pasar a hablar de la reacción de los burócratas del ramo, todos altos funcionarios de ministerios de educación de algunos países latinoamericanos (vale aclarar que ninguno era brasileño, pero no sé si haría mucha diferencia; la única brasileña presente, aparte de mí, muy reputada, era una alta funcionaria de la Unesco y me dio un apoyo invaluable). En fin, lo que quiero contar es que cuando hablé, lo que se oyó fue tan solo una débil protesta de esos funcionarios especialistas. Pero al otro día, cuando llegó su turno de comentar el encuentro, quedó claro que no se trataba de una voz aislada.

No llegaron al punto de calificar la literatura de “elitista”, como he oído más de una vez de autoridades nuestras o como con frecuencia llegan a sugerirlo abiertamente textos periodísticos en nuestro país. Pero la suma de objeciones sutiles, por unanimidad y al unísono, confirma mi sensación de que la

burocracia de la educación no tiene ni la más ligera intimidad con la lectura, que se muere de miedo al verse frente a un texto de poesía, ficción o ensayo, y que se siente insegura y perdida delante de un lenguaje que no se reduce a palabras de orden, fórmulas o recetas. Si no se trata de eso, la alternativa es todavía peor: es decir, conocen el valor de la literatura, pero quieren mantener al magisterio lejos de esta y del deslumbramiento de su disfrute, porque temen perder poder y control si los profesores comienzan a leer y a pensar por cuenta propia, si conocen de historia, si aprenden a disentir y a argumentar de forma convincente. A medida que hablaban, yo anotaba lo que decían, en forma de ítems, señalados con letras. Fueron tantas restricciones que, cuando acabaron sus reparos, yo ya había agotado el alfabeto y pasado a los números.

No voy a repetir todo lo que dijeron, pero creo que vale la pena compartir con el auditorio mis primeras notas, pues dan una idea de cómo funciona ese engranaje medio esquizofrénico que, por un lado, se multiplica en discursos entusiastas y vacíos de incentivo a la lectura y, por otro, desconfía profundamente de las consecuencias de una situación en la que el profesor se acerque de verdad a la literatura, empezando a convivir con esta de forma duradera, por medio de un estímulo racional, planeado y consecuente de oportunidades de lectura crítica y de calidad en su formación docente. Con absoluta certeza, ustedes reconocerán algunos de esos pseudoargumentos, pues los encontramos, con pequeñas variaciones, por todos lados; ellos se propagan, son contagiosos y proliferan por todas partes para mantener al magisterio en una docilidad obediente. Indirectamente, se perpetúa una educación deficiente y se garantiza la supremacía de la ignorancia, aquella amenaza a la democracia que denunciaban los pensadores que cité hace poco.

Pues cuando los burócratas formuladores de políticas educacionales en el continente se manifestaron, ninguno de ellos dijo que estaba contra la propuesta de estimular la lectura de narraciones literarias o de historia por parte de los profesores. Todos son demasiado astutos para eso. Todo es mucho más sutil. La estrategia es otra y viene dando resultados hace mucho tiempo: llenar de perendengues la lectura de literatura hasta hacer que esta se desvanezca o quede irreconocible. O diluirla hasta que desaparezca. Durante mucho tiempo, los perendengues tradicionales fueron la gramática, el análisis sintáctico, las reglas de ortografía, la preocupación didáctica con el uso de la lengua. Los textos literarios servían solo como pretexto para las lecciones de gramática. Hoy, no. Ahora todo el mundo se volvió muy moderno y combate esas prácticas. Como máximo, se admite usarlas con los alumnos, los pobres, también aplastados bajo el peso de exigencias de interpretaciones de texto o de búsqueda de mensajes del autor. ¿Pero en la formación de profesores? No, nadie haría eso. La burocracia de los ministerios y secretarías es mucho más capaz y sofisticada.

Hay maneras mucho más sutiles de asfixiar la literatura en consideraciones generales y sofocarla bajo diferentes trabas. En ese sentido, se habló de:

- a. "... y desarrollar también la escritura, estimulando a los profesores a ser autores de sus propios textos".
- b. "... desde que se entienda lectura por lectura del mundo".
- c. "¿Por qué privilegiar la palabra escrita? Al fin y al cabo, una imagen vale más que mil palabras".
- d. "... nuestros pueblos se expresan mejor a través de los gestos y la danza".
- e. "Eso es un peligro. ¿Quién va a decidir lo que ellos leen y cómo leen?".

- f. "Ya es escaso el tiempo para aprender los contenidos y tener nociones de ciencias de la educación".
- g. "Antes que ellos puedan leer, necesitan desarrollar una actitud crítica ante el mundo".
- h. "Más importante es que ellos lean todas las formas de comunicación contemporánea".
- i. "Nuestro continente tuvo varias civilizaciones notables, sin escritura. Mucha importancia al libro puede llevar al alumno a avergonzarse de estas".
- j. "Los niños están más cerca del período sensorial-motor, y eso es lo que los docentes necesitan conocer".
- k. "El lenguaje no son las palabras, es toda una forma de convivencia".
- l. "¿Por qué privilegiar el lenguaje si somos seres multidimensionales?".
- m. "Es necesario tener mucho cuidado para que eso no nos aleje de la cultura popular".
- n. "La palabra escrita ya domina la educación, ahora es necesario abrir nuevos canales".
- o. "¿A quién le sirve esa insistencia en aumentar el mercado de libros? Tenemos que estar atentos para no ser manipulados por las multinacionales del sector".
- p. "Más importante que el contacto con el lenguaje rebuscado de la literatura es el conocimiento de textos corrientes, como periódicos, publicidad, tiras cómicas".
- q. "Los alumnos vienen de un mundo sin libros. Si los profesores se ponen a leer, pueden apartarse de la realidad de ellos".

Y así por el estilo, etcétera, etcétera. Variantes de eso. Este fenómeno tan avasallador de nuestros tiempos en el continente, el elogio de la ignorancia, se está refinando. Avanza en el sentido de ampliar a tal punto su radio de acción, haciendo hincapié

pié en incluir lado a lado tantas manifestaciones dispares, con tanta sutileza, que no parece estar consagrando reaccionariamente un universo de no-lectura y no-conocimiento. Incluso se disfraza de una visión muy moderna, de una pedagogía muy actualizada. Pero el resultado es que la fuerza de la palabra está siendo presionada, en el sentido de ser reducida y ser sometida a una dilución asombrosa, hasta que la lectura de buenos textos y la literatura en sí lleguen a ser vistas como un residuo del pasado, un bagazo sin sustancia o apenas una cosa opaca, rala y aguada, totalmente prescindible porque no hace falta y no agrega nada a la vida de la gente.

A pesar de todo eso, la Unesco adoptó la propuesta e hizo la recomendación para toda Latinoamérica de que se busque incluir la lectura de narraciones (historia y/o literatura) en la formación de los profesores, en todos los niveles. No sé si eso ha hecho alguna diferencia o si ha tenido algún efecto práctico.

Por aquí, la experiencia más reciente nos muestra que estamos avanzando en un sentido inverso y más “astuto”, en términos de eficiencia corrosiva del valor de la lectura. Llegamos al punto de sacar la literatura del currículo escolar. Así, la pseudológica de la argumentación gana una nueva justificación: si los alumnos no tienen que leer, ¿para qué tendrían los profesores que encontrarse con la lectura de buenos libros en su propia formación profesional? Sería una pérdida de tiempo. Eximamos de la lectura de una buena vez.

Voy a dar solo otro ejemplo concreto, escrito y firmado, que tengo ante mis ojos. Al final de una conferencia que di en São Paulo, recibí una nota colectiva de dos gestores de un proyecto de lectura con una pregunta. No los identifiqué por sus nombres, pues no estoy autorizada, pero estos especialistas hacen parte de un grupo muy escogido por su excepcional movilización y participación en proyectos concretos de buena calidad. Afirma-

ban textualmente que “las investigaciones han demostrado que gran parte de los profesores está agobiada emocionalmente por innumerables motivos (salud psíquica, doble jornada, etcétera)” y si no sería necesario comprender que “esa realidad interfiere en la lectura del profesor y en el hábito lector que se construye con los niños/alumnos”... Claro que la realidad interfiere con la lectura —y no solo con la de los profesores—. Todos los lectores viven en la realidad y están sujetos a sus interferencias. Nadie está proponiendo que eso se olvide o que no se tenga flexibilidad para comprender las variables de las circunstancias de cada caso. La constatación es obvia. Pero partir de ella para encontrar más disculpas para la no-lectura me parece que confirma todo lo que he dicho. Como mínimo, se trata de un paternalismo equivocado, de pasar la mano por la cabeza de los afligidos. En mi opinión, lo que debería darse sería justamente lo contrario. Precisamente por las situaciones de estrés emocional, sería importante tener mucho contacto con el arte y la literatura. Existen experiencias de biblioterapia (Michèle Petit viene estudiando algunas muy interesantes, más que todo en áreas periféricas de los grandes centros urbanos) que consisten justamente en leer mucho y discutir las lecturas para trabajar el estrés y los problemas emocionales. Un profesor desanimado que lea, por ejemplo, un texto deslumbrante como *El primer hombre*, de Albert Camus, con la evocación literaria de su primer profesor, en su Argelia natal, con toda certeza se sentirá menos solo y comprenderá mejor el sentido de su estar en el mundo y la relevancia de su elección profesional. Transformar la presión de la realidad en pretexto para no buscar cómo garantizar al profesor condiciones para leer, me parece otro malentendido de los tantos que se multiplican en este campo.

## Una abundante suma de equivocaciones

Estoy plenamente dispuesta a reconocer que, muchas veces, eso ocurre a partir de premisas bienintencionadas —pero no por eso menos equivocadas—. De entrada, salta a la vista que la tal “lectura del mundo”, por ejemplo, siempre tan citada como lo que podría bastar a todos, y sustituir los libros, tiene que ver con referencias a un Paulo Freire mal leído. De la misma manera que el “placer de leer” eventualmente se vincula a un Roland Barthes no leído, del cual solamente se oyó hablar y que se cita de oídas.

Y como estamos en un encuentro que nos reúne bajo el nombre general de “El placer de leer”, me parece que vale la pena que examinemos más de cerca ese concepto, para que podamos intentar escapar de las habituales equivocaciones relacionadas con el término.

Hay placeres y placeres. Goces diversos. Algunos son biológicos, y los compartimos con los animales: comer cuando se tiene hambre, beber cuando se tiene sed, tomar el sol para quitarse el frío, entrar en el agua para refrescarse del calor, abrigarse. Están también los placeres físicos y sensoriales más refinados, del erotismo a la degustación *gourmet* y a la apreciación de tejidos suaves o de olores sabrosos. Y los placeres más lentos y sutiles, de la creación, de terminar algo difícil con buen resultado, de participar de la belleza, de resolver un problema complicado, de saber, de saborear, de hacer buenas acciones, del altruismo, de la espiritualidad, del desentrañamiento, de la convivencia agradable con los amigos...

De la misma manera, cuando hablamos de placer asociado a la lectura, podemos referirnos a cosas muy diferentes. Unas son obvias, como leer un texto divertido, gracioso, que hace reír.

Otras son un poco más elaboradas, como leer una historia llena de peripecias, tal como un buen fascículo, que nos sorprende o nos asombra y atrapa nuestra atención para intentar adivinar lo que viene después.

Otros son todavía más elaborados y sutiles, como la alegría intelectual de descifrar poco a poco un lenguaje simbólico, de apreciar rupturas inesperadas y nuevas construcciones, de sumergirse en ambigüedades y múltiples sentidos, de entender significados imprevistos, de descubrir relaciones entre sonidos y conceptos, de dejar que surjan nuevas ideas. Van mucho más allá de lo utilitario o lo necesario. Se relacionan con un espacio de libertad, con un movimiento de entrega, de rechazo al juego de dominar o ser dominado, de dejarse ir a la deriva. Como dice Barthes en el párrafo inicial de su libro sobre el placer del texto, tiene que ver con “no explicarse jamás, no disculparse”<sup>22</sup>.

Esa noción es fundamental y todo lector la reconoce. En el fondo, es el gran goce de leer. Uno lee, se deja llevar y aprecia. Lee lo que quiere, como quiere, cuando quiere. Sin exigencias. Muy diferente de lo que se institucionalizó como sistema de lectura en las escuelas, donde se lee únicamente para cumplir con una exigencia, para dar explicaciones, para dar interpretaciones, para descubrir mensajes. Para presentar una evaluación con la que se obtiene una nota. Olvidan que la literatura en la escuela puede hasta ser una aliada de la educación, pero no puede ser nunca utilizada como herramienta —conforme lo distingue, sabiamente, Teresa Colomer—. Así, con esa distorsión, el sis-

---

<sup>22</sup> Y aquí cabe un comentario. Ya había redactado este texto cuando, inesperadamente, en su discurso de posesión, el ministro Nelson Jobim justamente citó esa frase de Disraeli señalada por Barthes (y también ya mencionada en otros contextos por referencias famosas, desde Mark Twain hasta Henry Ford II). Me limito a registrar la coincidencia. Sin explicarme ni disculparme.

tema de enseñanza termina en el descalabro de permitir que el profesor use la literatura para separar y clasificar las diferencias entre los alumnos, sin enfatizar jamás aquella semejanza de la humanidad común de la que hablaba Savater y que nos permite acercarnos realmente a la diversidad y a la diferencia real, entender a un autor de otra cultura, conmovernos con un libro de otro tiempo, compartir una experiencia emocional imaginaria muy distinta de nuestra realidad circundante o entender a profundidad esa propia realidad al verla reflejada en el espejo de una escritura ajena.

El placer de leer transita por otra esfera, distinta de la satisfacción de responder correctamente a las preguntas del profesor o de la ficha de lectura.

El texto literario, como señala Freud, hace del arte poética un juego de seducción, e intenta atraer al lector, que entonces tiene el placer de sentirse deseado y de querer corresponder a ese deseo. A su vez, él también desea el texto. Eso se desarrolla con la práctica, no se enseña con fórmulas o recetas.

No existe incompatibilidad alguna entre los diferentes placeres de la lectura. Un texto puede ser muy gracioso y divertido y dar también otros placeres mucho más sutiles, como lo comprueban obras de Mark Twain, Eça de Queiroz o Machado de Assis. Puede estar lleno de sorpresas y peripecias sin perder la sutileza, como nos acostumbramos a ver en diferentes medidas en Alexandre Dumas, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Rubem Fonseca o García Márquez. Puede tratarse de una acción muy lenta, donde parece que no pasa nada, y aun así traer inmenso placer de lectura, como algunos textos del propio Machado, ya citado, o de Clarice Lispector, Proust o Paul Auster (para poner ejemplos de autores muy diferentes entre sí). El menú de placeres y lecturas es variadísimo. Y no puede ser reducido

a un solo tipo de placer: el de la pereza, que no exija trabajo, que busque siempre la seguridad de una trama en movimiento, con personajes simplificados, situaciones conocidas, lenguaje directo, mensaje con consejos evidentes. O ser confundido con otro tipo de disfrute: el de despertar la curiosidad de querer saber lo que va a pasar después. Si ese fuera el placer de leer, las historias conocidas ya habrían muerto hace tiempo, ningún niño pediría oír una y otra vez la misma narración que ya conoce, y la tragedia no sería un género literario, porque cuando comienza ya se sabe que el héroe va a morir al final. Además, nadie vería telenovelas, porque todos los domingos ya la revista de TV ha contado lo que va a pasar.

En otras palabras, ese placer de la lectura no tiene que estar necesariamente asociado a lo divertido, a lo ligero, a lo gracioso, a lo cautivador —y esa confusión es una de las más grandes equivocaciones con que nos topamos cuando se usa esa expresión en el caso de la literatura infantil y juvenil—.

Claro, puede encontrarse en textos así —y entre nosotros los ejemplos son innumerables y excelentes, de Sylvia Orthof a Pedro Bandeira, de Ruth Rocha y Ziraldo a João Carlos Maranhão—, pero no es exclusivo de ellos. Puede estar en la fruición deleitosa de realidades literarias muy diferentes. En un libro denso como una pesadilla, de atmósfera medio sombría y casi desagradable, que habla de experiencias dolorosas y angustiantes, de Lygia Bojunga. En la abstracción exigente del lenguaje poético de una obra de Bartolomeu Campos de Queirós. En el extrañamiento sutil propiciado por el clima onírico de un cuento de Marina Colasanti. O en Monteiro Lobato, que tenía un poco de todo eso y mucho más. En clásicos como los cuentos de hadas, *Peter Pan*, *Alicia*, *Pinocho*, *Tom Sawyer* o el osito *Pooh*, todos disponibles en muy buenas traducciones en el

mercado brasileño. La gama es amplia. Y es una lástima que se ignore tantas veces, a causa de una equivocación docente que se limita a creer que el placer de leer está en un libro-juego o en una antología de chistes, como tantas veces se ve por ahí.

El placer de leer —también es Barthes quien nos recuerda eso— tiene que ver con la alegría de encontrarnos a gusto en una isla, sin obligaciones, pero con la posibilidad de salir cuando queramos, como justamente nos recordaba el poema de Drummond que leí al principio de esta charla. O flotando en una balsa en aguas tranquilas (como Huckleberry Finn y Jim mientras bajan por el Misisipi, mirando las estrellas y conversando), inmóviles pero en movimiento. Es como estar en silencio al lado de una persona amada, satisfecho, pero libre de dejar volar el pensamiento y ocuparse de otras cosas —compara Barthes, además—. Una situación que se caracteriza por conjugar mucho estímulo intelectual y mucha libertad, al mismo tiempo. Esos son los mejores momentos para tener nuevas ideas, en esa especie de súbito aletargamiento relativo en el que lo imaginario se despierta, los recuerdos circulares de otros textos y otras lecturas acuden a la memoria, se juntan y penetran por las invisibles ranuras del texto, siempre presentes y activas, y entonces vienen en seguida dibujos irregulares a partir de sus resquicios, juegan con la lengua, provocan la inteligencia.

Al constatar que en nuestra sociedad tanta gente alfabetizada no lee y se priva del placer del texto, Barthes diagnostica una frigidez en esa sociedad contemporánea y la relaciona con la tensión, la rigidez, la violencia. Todavía más si consideramos que, en su diagnóstico, aun quienes tienen capacidad de leer textos literarios se privan tantas veces de esa experiencia, bien sea por la superficialidad de preferir lo trivial, menos trabajoso, o bien por los rigores deformados de una visión política

o científica que se pretende exacta y superior. Ambas llenas de equivocaciones, como la de no reconocer que el placer también es una construcción y que da cierto trabajo, en el primer caso; o, en el segundo, la de pretender que se está muy metido en lo tecnológico o muy alineado, al punto de imaginar que solo los números dan cuenta de la experiencia humana o que un libro debe, obligatoriamente, “tener que ver con la realidad” directa del lector para que pueda tener alguna utilidad. No voy a internarme en el análisis de tales confusiones. Ya he escrito bastante sobre eso. Nos basta señalar su ocurrencia también aquí, entre nosotros. Sobre todo porque Barthes se estaba refiriendo a la realidad de su país a comienzos de los años setenta y jamás podría imaginar que sus observaciones vendrían como un guante treinta y cinco años después, en una tierra tropical al otro lado del Atlántico. En una sociedad que llevó a niveles inimaginables la negación del placer de leer y sus consecuentes tensiones y violencia. Constatación que, por sí sola, sería una razón para hacernos pensar. Ahí, sí, políticamente o tomando en consideración los números de las estadísticas.

Antes de terminar, sin embargo, deseo mencionar además otras equivocaciones, muy nuestros y muy corrientes. Una de ellas, por ejemplo, asociada al culto contemporáneo a las celebridades y a lo que se dio en llamar “desmitificación” del autor. Consiste en imaginar que el niño puede necesitar la presencia física del escritor, en una visita a la escuela, para que sus libros puedan gustarle o para que se sienta estimulado hacia la lectura en general. El lector de verdad, la gente acostumbrada a leer, sabe que no hay la más mínima relación entre esas dos cosas.

No voy a entrar en polémica con la corriente que asegura que el autor necesita el contacto directo con los lectores y, por eso, se puede apartar de su actividad de leer y escribir para

atender horarios ajenos, ver un mural de trabajos escolares y responder las mismas preguntas de siempre, en aquel *explicarse* que allá al principio mencionamos como incompatible con el placer de la lectura. O que imagina que el hecho de encontrarse con un adulto que la profesora asegura que es importante va a afectar de alguna forma la manera como el alumno apreciará lo que leyó o está leyendo. Eso es mucho más un capricho de adulto que de niño. De cualquier manera, esto puede funcionar en unas ocasiones y en otras no, para ambas partes. Las variantes que condicionan ese resultado son casi infinitas —por sí solas, un día merecerían una buena mesa redonda, con varios autores dispuestos a hablar en público sobre el asunto con la misma franqueza con que comentan entre sí tales actividades—.

No hay duda de que, para cualquier brasileño adulto, es muy bueno poder tener contacto con la situación real de la educación nacional y con la variedad de prácticas culturales en nuestra sociedad. Y, en esa sucesión de viajes, uno termina por tener una visión amplia del país y emocionándose con la fuerza de nuestra gente. Pero la escritura creativa no depende de eso y, la mayoría de las veces, la sucesión de visitas termina por dispersar la disciplina, invadir el recogimiento y el silencio necesarios para la creación y perturbar mucho la actividad literaria. En cuanto a los alumnos, esa práctica, además de alimentar el culto a la celebridad, que es uno de los aspectos descartables en esta sociedad de consumo, hace que se concentre más el foco en la figura o en la biografía del autor que en los sentidos implícitos de la obra, que deberían ser más importantes que cualquier autógrafa o foto al lado de alguien cuya única importancia está en los libros que escribió y no en su presencia en el salón de clase, sitio donde el lugar destacado debe ser el del profesor. Llevar a los niños a una conferencia o a una feria del libro, sí,

tiene sentido. Promover en ellos el hábito de frecuentar bibliotecas y librerías, sí. Conversar y desarrollar actividades sobre lecturas hechas, sí. Buscar acceso a información o a entrevistas con escritores en los medios, en videos o en Internet, sí, incluso pidiendo a las editoriales que las propicien como parte de su trabajo de divulgación. Pero nada de eso necesita a un autor de carne y hueso allí, en vivo.

Ligado a ese error, hay otro bastante frecuente que, en general, parte de los promotores de las editoriales, que prometen la presencia de autores y varias otras ventajas, a cambio de la adopción de un libro. Actitud que crea, primero que todo, un problema ético: ¿cómo puede dar buenos resultados una educación que relega decisiones de esa relevancia a un contexto de qué te doy yo, qué me das tú? Y deja en el aire un desagradable olor a chantaje, que no debería, bajo ninguna circunstancia, ser asociado al proceso educativo. Fuera de todo, puede tener consecuencias tristes. Cuando yo era dueña de una librería infantil, hace algunos años, vi cómo un gran colegio dejaba de adoptar *La casa de la madrina*, de Lygia Bojunga, porque ella no iba a visitar a los cursos. Por eso preferían un libro de chistes de Castrinho, aquel comediante que, en televisión, repetía la muletilla de *ai, meu papai*, ¿recuerdan?, porque él sí iría a la escuela a visitar a los niños.

Ese es un caso extremo y ejemplar. Ojalá que no sea tan común como me parece. Pero ilustra bien lo que quiero señalar. Hay autores que, por temperamento o por formación profesional (quien trabajó en teatro, por ejemplo, o fue profesor), tienen excelente comunicación con los niños, muy buena presencia escénica, pueden ser un éxito en el encuentro con los grupos de niños. Algunos pueden ser —y son— también excelentes escritores, otros no. Un buen contacto con el auditorio no

presupone necesariamente talento narrativo o poético. Y habrá también el que escriba muy bien, pero sea tímido, irritable o simplemente tenga problemas ese día y proyecte una imagen desastrosa en el momento de representar el papel de adulto bonachón, paciente, simpático y gentil. Sé de ejemplos dolorosos en ese caso, de personas que escriben maravillosamente (de Mario Quintana a Edy Lima) pero que, de humor algo sarcástico e irritable, terminaron sufriendo las consecuencias de no superar bien una prueba en la que algunos mediocres sacan notas muy buenas y han pasado a dominar la escena, por estar siempre disponibles y de turno. Y más aún si han desarrollado la capacidad de decir siempre lo que el auditorio quiere oír o concuerda con el pensamiento políticamente correcto en boga.

En el fondo, sin embargo, se trata de una prueba que no prueba nada en términos de calidad literaria o de encuentro con el verdadero placer que un lector tiene al leer. Fuera de todo, tales prácticas pseudopedagógicas terminan por promover solamente la lectura de autores vivos, sanos para viajar, sin horarios de trabajo que cumplir para ganarse el pan, etcétera. Llevan a que cada vez los alumnos lean menos a quien ya murió, aun cuando se trate de autores excelentes, indispensables y que tuvieron mucho éxito, como Monteiro Lobato, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Mario Quintana, José Carlos Paes, Orígenes Lessa, Marcos Rey o Sylvia Orthof, entre muchos otros, algunos de los cuales hasta han comenzado a salir del catálogo de las editoriales por ese impedimento. Ese tipo de proyecto tiene otro agravante: también deja en segundo plano a quien vive lejos, a quien tiene dificultades de locomoción, a quien tiene que mantener a una familia y necesita cumplir sus obligaciones profesionales para asegurar un dinero a fin de mes. En algunos casos, se termina corriendo el riesgo de confundir autor con diletante disponible.

Otra equivocación también ligada a ese campo es la práctica del tipo “escribe a un escritor”, en la que la profesora ordena, a todo el curso, enviar una carta a un autor. En general, los alumnos, obedientes, se presentan brevemente, dicen que leyeron el libro X, a veces afirman que les gustó, a veces sugieren variantes de la historia o preguntan algo sobre el argumento o la biografía del autor y, casi siempre, al final, piden un libro autografiado y afirman que esperan ansiosamente una respuesta. Con frecuencia llega un mazo de cartas, juntas e iguales, en un sobre que la profesora entregó al promotor y que este pasó a la editorial. Y se espera que el autor interrumpa sus actividades, pare de escribir (o de visitar colegios si se está dedicando más a eso que a la escritura) y responda. Sin demora, claro. Porque el remitente está ansioso, como todo niño a la espera de un regalo prometido (promesa de la profesora que debe ser cumplida por el autor, aunque los niños ni se enteran).

Y la carta ya habrá tomado algunas semanas para llegar, habrá pasado por varias instancias, habrá sido clasificada dentro de la editorial, reenviada. Y porque allá adentro, en la hojita de cuaderno, escrita con tanto esmero, cariño y expectativa, muchas veces hay información de que el niño necesita una respuesta para la nota del grupo. Ahora bien, el autor de libros en general no tiene secretaria, por muy ocupado que sea. Las cartas van a dar a una pila, a esperar su turno en la fila de respuestas. Las más antiguas tienen prioridad. Ya me ha pasado que solo he logrado llegar a ellas al año siguiente, cuando hasta la dirección de la carta ya no sirve porque el niño ya ha cambiado de curso y, a veces, de escuela. ¿Será que realmente cada profesora cree que fue la única en Brasil que tuvo la brillante idea de contactar a un autor? ¿O que el escritor vive por ahí, a la orilla de una piscina, holgazaneando, y se pone muy feliz porque

alguien se acordó de él, qué bonito y original, y cree de veras, en su inmensa ingenuidad, que ese fue un gesto espontáneo de un lector conmovido con su texto? ¿Y que entonces él chasquea los dedos y manda al mayordomo al depósito donde guarda centenas de libros disponibles para ser distribuidos gratuitamente entre quienes escriben cartas, porque al fin y al cabo es solamente un millonario diletante y no un profesional que depende de la venta de sus libros para sobrevivir, pagar la compra en el supermercado, el seguro de salud, el colegio de los niños? La verdadera desmitificación del escritor podría comenzar por ahí, por la ruptura de esa imagen salida de la revista *Caras*—donde, aparte de todo, jamás se ha visto un autor de literatura; ni siquiera de los que escriben para adultos, y mucho menos de los de literatura infantil y juvenil—.

Como no somos nada de eso, sufrimos abriendo sobres. Aquí vamos otra vez a desilusionar a otro niño que hace meses está esperando y que no vamos a poder satisfacer. Hubo un tiempo en que, para evacuar lo acumulado, a partir de noviembre, yo comenzaba a mandar tarjetas de Navidad, muy bonitas y simpáticas, pero cortas, hasta que recibí una carta insolente de un niño reclamando porque él había pedido un libro y no una tarjetica. Aunque se responda, y pronto, no es posible enviar lo que piden.

Y no estoy hablando de los que piden bicicletas y tenis nuevos, que también los hay (pero esos pertenecen a la categoría espontánea, no al trabajo escolar masificado), sino de los que piden libros. Ahora bien, hace años que entrego los ejemplares que recibo de los editores (y son pocos) a instituciones que puedan remitirlos a bibliotecas o sitios de lectura colectiva, como la Fundación del Libro Infantil, por ejemplo. No tengo libros de sobra para mandar. ¿Aun así el remitente quiere respuesta

pronto? ¿Para qué? ¿Para satisfacer su curiosidad o para sentir que entró en contacto con un autor? Bueno, pero en ese caso no pasa nada si la respuesta es demoradísima. ¿Y por qué no usar la Internet? Tengo un sitio web muy bueno, con un equipo que responde, con una lista de preguntas frecuentes ya respondidas.

¿Por qué no usar esa herramienta de hoy? Si los que tienen acceso a Internet recurrieran a esa vía, disminuiría mucho esa equivocación y habría oportunidad de responderles con más atención a quienes escriben por iniciativa propia, alumnos o profesores, sin la obligación del deber escolar, y que nos conmueven hondamente, muchas veces abriendo su corazón en una confirmación de cuánto puede la palabra escrita. Pero a esos les toca quedarse largo tiempo con su carta en la pila, esperando el turno de respuesta, porque el camino está repleto de cartas iguales que ocupan espacio.

En realidad, ese estímulo docente al contacto epistolar con los autores está ligado a otra equivocación—no de las más graves, pero también común y signo de las distorsiones con que se ve la lectura en la escuela—. Me refiero a la idea de que la lectura no pasa de ser un pretexto para que se desarrolle la escritura. Y ahí vienen los concursos de redacción, pesados por tanta carga de buenas intenciones. Uf, no dan ni ganas de discutir el tema. Pero veamos. El placer que se tiene al leer está en leer por leer, al azar, a la deriva y sin exigencias, no en leer para volverse a continuación apto para escribir. El escribir bien viene naturalmente después, es inevitable, no se puede contener (como todo crecimiento natural), desborda por tantas lecturas acumuladas, cuando el lector ya ha juntado para sí una buena existencia de libros leídos. Y hoy en día, en la época de la Internet, el mejor estímulo para la escritura en los niños es ponerlos frente a un teclado para que se comuniquen con el mundo.

Inclusive con escritores o especialistas en lectura, en los portales específicos que se ocupan de eso. Si el niño o la niña ha leído bastante o siente ganas de entrar en contacto con un autor, sabrá hacerlo sin necesidad de la mediación de promotores, editoriales o profesores, en minutos. Si no lo hace, es porque esa propuesta es artificial, no responde a una necesidad infantil real. Si el responsable de un programa de estímulo a la lectura quiere también estimular la escritura, que consiga un computador para los niños. Si la escuela no tiene computador, tampoco las oficinas de correo de la ciudad, y la imposibilidad de acceso a Internet es total, es mucho más útil que entonces todo el curso le escriba al secretario de educación o al diputado local, exigiendo su inclusión digital. No se necesita mezclar esa reivindicación con el placer de la lectura. Les aseguro que él será mucho más sensible a recibir cuarenta cartas lindas y reivindicativas (en el mismo sobre o no) que un escritor. De pasada, el niño aprenderá a reivindicar sus derechos, como futuro ciudadano. Un político tiene la obligación de oír a quienes representa. Un autor no tiene cómo mandar un libro de regalo para todos los lectores que lo buscan, por más conmovedoras que sean sus historias. Y el sistema escolar debe incentivar una actitud de luchar por los derechos del ciudadano, que paga impuestos y merece recibir ciertas cosas a cambio. Como decía el otro día un escritor amigo que no estoy autorizada a citar, la escuela no puede cambiar esa oportunidad por el estímulo a la construcción de una generación de pobrecitos pedigüeños.

En conclusión, en materia de lectura, lo que importa son otras cosas. El encuentro entre un lector y un texto merece ser respetado. Un momento íntimo y privilegiado. Si las políticas de lectura se preocuparan por garantizar un acervo de calidad, por pequeño que sea, y un tiempo y un espacio en la escuela

para que ese encuentro ocurra, ya estarían cumpliendo su misión. Y mientras los niños leen, quizás el profesor también se anime a abrir un libro, en silencio, a su lado. Tal vez hasta descubra su propio placer en ese ámbito. Aquel placer que alimenta una vida, para siempre, que nadie podrá quitarle nunca y que podrá evocarse cuando ella vaya llegando a su final. Un placer que echa raíces y dura, que se revive y no se termina.

Como en otro poema de Drummond con el que cierro estas consideraciones, con mis más sinceros votos para que todos los aquí presentes podamos librarnos de las equivocaciones acumuladas, para entender, un poco al menos, la emoción que evoca el poeta y el real placer de leer que sentía aquel niño, hace un siglo, en una Itabira a la luz de una vela o de un farol, sin librerías. Simplemente sumergiéndose en los libros de los que había oído hablar a alguien. Por más difíciles que fueran. Sin nadie que le exigiera, sin visitas de escritores, sin tener que escribirles cartas a los autores, sin concursos de redacción, sin campaña alguna para estimular el desarrollo de la lectoescritura, sea lo que sea eso. 🙏

## Biblioteca verde

*Papi, cómprame la Biblioteca Internacional de Obras Célebres.  
Son solo 24 volúmenes encuadernados  
en percalina verde.  
Hijo, son demasiados libros para un niño.  
Cómpramelos, de todas maneras, papá, yo crezco pronto.  
Cuando crezcas, te los compro. Ahorita no.  
Papi, cómpramelos ahorita. Son en percalina verde,  
solo 24 volúmenes. Cómpramelos, cómpramelos, cómpramelos.  
Ya, tranquilo, niño, te los voy a comprar.*

*¿Río de Janeiro? Habla el coronel.  
Mándeme urgente su biblioteca bien embalada,  
no quiero defectos.  
Si viene con arañazos, la rechazo, ya saben:  
quiero la devolución de mi dinero.  
Está bien, coronel, órdenes son órdenes.  
Se va la biblioteca en el tren,  
fina caja de aluminio y pino.*

*Termina el ramal, el burro de carga  
va llevando semejante universo.*

*Llega oliendo a papel nuevo,  
bosque de pinos todo verde.  
Soy el niño más rico de los alrededores.  
(Orgullo, no; envidia de mí mismo).*

*Nadie más aquí posee la colección  
de las Obras Célebres. Tengo que leer todo. Antes de leer, qué  
bueno pasar la mano  
por el sonido de la percalina, ese cristal de fluida transparen-  
cia: verde, verde.*

*Mañana comienzo a leer. Ahorita no.*

*Ahorita quiero ver dibujos. Todos. Templo de Tebas. Osiris.  
Medusa,*

*Apolo desnudo, Venus desnuda... Virgen Santa, ¿hay de eso  
en los libros?*

*Rápido, las letras. Necesito leer todo.*

*La madre se queja: este niño no duerme.  
El hermano reclama: ¡Apaga la luz, idiota!  
La esperma cae en la cama, quemá  
las piernas, el sueño. Mira que cojo y rasgo  
esa biblioteca antes que le prenda fuego  
a la casa. Ve a dormir, niño, antes que yo pierda  
la paciencia y te dé una tunda. Duerme,  
hijito, tan raro, tan debilucho.*

*Pero leo, leo. Con filosofías  
tropiezo y me caigo, otra vez cabalga  
mi verde libro, en caballerías.*

*Me pierdo, medioevo; en cuentos, poemas  
me veo vivir. Cómo te devoro,  
verde pastura. ¿O más bien carruaje de huir de mí y  
de traerme de vuelta  
a casa a cualquier hora en un abrir y cerrar de páginas?*

*Todo lo que sé es que ella me enseña.  
Lo que sabré, lo que no sabré  
nunca,  
está en la biblioteca en verde murmullo  
de flauta-percalina eternamente.*



## Ana María Machado

(Río de Janeiro, Brasil. 1941). Considerada por la crítica como una de las más versátiles y completas escritoras brasileñas contemporáneas, reconocida por la Academia Brasileña de Letras, que presidió entre el 2011 y el 2013.

En su carrera, los números son generosos. Son casi 50 años escribiendo, más de cien libros publicados (10 novelas y 12 de ensayos), más de veinte millones de ejemplares vendidos, publicados en 20 idiomas y 26 países.

Los premios obtenidos a lo largo de su carrera también son muchos, de perderse la cuenta. Entre ellos, el Premio Machado de Assis de la ABL (2001) en reconocimiento a su obra, el Premio Casa de Las Américas (1980, Cuba), el *Premio Hans Christian Andersen* por el conjunto de la obra para la infancia

(2000), el más alto reconocimiento internacional al trabajo de un autor de libros para niños; el Premio Príncipe Claus (Holanda), el Premio Iberoamericano SM de literatura infantil y juvenil (2012), el Zaffari y Bourbon (2013) a la mejor novela del bienio en portugués. En algunos casos, más de una vez, con galardones como el Premio Bienal de São Paulo, João de Barro.

Realizó estudios en el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro y en el MOMA de Nueva York, participando igualmente en salones y exposiciones individuales y colectivas en el país y en el exterior. Se formó en Letras Neolatinas, en 1964, en la entonces Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil, e hizo estudios de posgrado en la UFRJ.

Impartió clases en la Facultad de Letras en la UFRJ (Literatura Brasileña y Teoría Literaria) y en la Escuela de Comunicación de la UFRJ, así como en la PUC-Rio (Literatura Brasileña); también enseñó en la Sorbona en París (Lengua portuguesa) y en California se ocupó de la cátedra Machado de Assis en Oxford.

A finales de 1969, después de ser presa por el gobierno militar y tener varios amigos también detenidos, dejó Brasil y fue exiliada. En el equipaje para Europa, llevaba copias de algunas historias infantiles que estaba escribiendo, por invitación de la revista *Recreio*. Trabajó como periodista para la revista *Elle* en París y el Servicio Brasileño de la BBC. En ese período terminó su tesis de doctorado en Lingüística y Semiología bajo la orientación de Roland Barthes. La tesis resultó en el libro *Recado del nombre* (1976), sobre la obra de Guimarães Rosa.

Paralelamente, nunca dejó de escribir las historias infantiles que seguían siendo publicadas por la revista y solo a partir de 1976 fueron publicadas en libros.

La vuelta a Brasil vino a finales de 1972, cuando empezó a trabajar en el *Jornal do Brasil* y en la *Radio Jornal do Brasil*, cuyo departamento de periodismo dirigió de 1973 a 1980, en una gestión que dejó marcas entre los oyentes, por la osadía e inventiva con que supo animar a un equipo joven en el enfrentamiento cotidiano contra la censura de la dictadura. Como periodista, trabajó también en distintos periódicos y semanarios.

Continuando con sus escritos para niños, en 1977 ganó el Premio João de Barro con el libro *Historia medio al revés*. El éxito fue inmenso y llevó a la publicación de muchos libros hasta entonces guardados en el cajón. Dos años después, junto a María Eugenia Silveira, decidió abrir *Malasartes*, la primera librería infantil de Brasil, que co-dirigió por 18 años, apostando por la inteligencia del lector, en la cuidadosa selección de los títulos a partir de un conocimiento acumulado, en la libertad de elección, en la convicción de que *leer buen libro es una tentación irresistible y un derecho de todo niño*. El éxito fue tal que, de ahí a un año, solo en Río de Janeiro, había 14 librerías que buscaban seguir el mismo modelo.

Desde hace más de tres décadas ha ejercido una intensa actividad en la promoción de la lectura y el fomento del libro, habiendo dado consultorías, asistido a seminarios de la UNESCO en diferentes países y ha sido vicepresidente del IBBY (International Board on Books for Young People).

En la presidencia de la Academia Brasileña de Letras, dio especial énfasis a programas sociales de expansión del acceso al libro y la lectura en las periferias y comunidades carentes.

Son varias las obras por destacar de Ana María Machado; entre las más populares entre niños, jóvenes y adultos traducidos al español, están: *El domador de monstruos*, *Camilón, comilón*, *La abuelita aventurera*, *Siempre con mis amigos*, de SM

Chile; *El perro del cerro y la rana de la sabana*, *Jararaca*, *Perereca* y *Tiririca*, *Niña bonita*, los tres publicados por Ediciones Ekaré; *De carta en carta*, *Un día de lluvia*, *¿Dónde está mi almohada?*, de la Editorial Alfaguara Infantil; *Bisa bia bisa bel* e *Historia medio al revés*, publicados por el Fondo de Cultura Económica, y *Se busca lobo*, *Eso no me lo quita nadie*, *Del tamaño justo*, *Un buen coro* y *Raúl pintado de azul*, de la Editorial Norma, estos por nombrar algunas de sus publicaciones.

Más información sobre su vida y obra en la página web <http://anamariamachado.com/biografia>

## Agradecimientos

En nombre de la Corporación IBBY Chile, queremos inicialmente agradecer a Ana María por su generosidad y disposición a ser parte de este proyecto, por darnos la oportunidad de compartir sus reflexiones con aquellos que día a día laboramos en campo de los libros y lectura para la infancia.

Igualmente queremos hacer una mención especial de agradecimiento a las personas y entidades que nos han apoyado e impulsado para llevar a cabo nuestra colección Alas de Colibrí.

Al Instituto Emilia y su Laboratorio Emilia de Formación representado por la especialista brasilera Dolores Prades por abrir caminos para concretar esta idea y ser un aval constante.

A la Fundación SM por creer en esta propuesta y ser el pilar para concretar esta iniciativa y, por supuesto, a Salesianos Impresores S.A por permitirnos forjar el resultado de este arduo trabajo y ser un colaborador permanente de nuestros proyectos.

## Referencias Bibliográficas

Arizpe, Evelyn; Styles, Morag; Brice Heath, Shirley (2006). *Reading Lessons from the Eighteenth Century: Mothers, Children and Texts*. Lichfield: Pied Piper Publishing Ltd.

Azevedo, Ricardo (2007). *Trampas de la enseñanza de la lectura en la escuela*, 16.º Congreso de Lectura de Brasil, COLE, julio 11 del 2007. Consultado en: <http://www.ricardoazevedo.com.br/palestras.htm>

Chartier, Roger et al. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.

Machado, Ana María (2008). "Alguns equívocos sobre leitura". En: *Nos caminhos da literatura*. São Paulo, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto C&A: Editora Peirópolis.

Machens, Maria Lucia (2009). *Ruptura e Subversão na Literatura para Crianças*. São Paulo: Editora Global.

Perrone-Moisés, Leyla (2007). *Vira y mexe, nacionalismo: paradoxos do nacionalismo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.

Poslaniec, Christian (2008). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Paris: Gallimard, BNF.

Rowe Townsend, John (1914). *Written for Children*. Londres: Penguin.

Rodríguez, Antonio Orlando (1993). *Literatura Infantil de América Latina*. San José: Biblioteca del Promotor de Lectura, volumen IV, Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.

Rosell, Joel Franz (2001). *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

## Publicaciones de IBBY Chile

### Colección Alas de Colibrí



El mediador de lectura.

La formación del lector integral

**Libro 1**

Descargar en:

<http://www.ibbychile.cl/2017/11/07/851/>

### Otras publicaciones



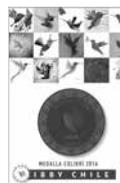
Catálogo Medalla Colibrí 2018

Descargar en: <http://www.ibbychile.cl/2018/10/29/1200/>



Catálogo Medalla Colibrí 2017

Descargar en: <http://www.ibbychile.cl/2017/11/07/catalogo-medalla-colibri-2017/>



Catálogo Medalla Colibrí 2016

Descargar en: <http://www.ibbychile.cl/2016/12/13/catalogo-medalla-colibri-2016/>



Catálogo Medalla Colibrí 2015

Descargar en: <http://www.ibbychile.cl/2016/11/13/premio-prueba/>

**Ciudadanía e Infancias Lectoras**  
se terminó de imprimir, creyendo firmemente  
en la lectura como eje humanizador,  
en octubre de 2018 en  
Santiago de Chile