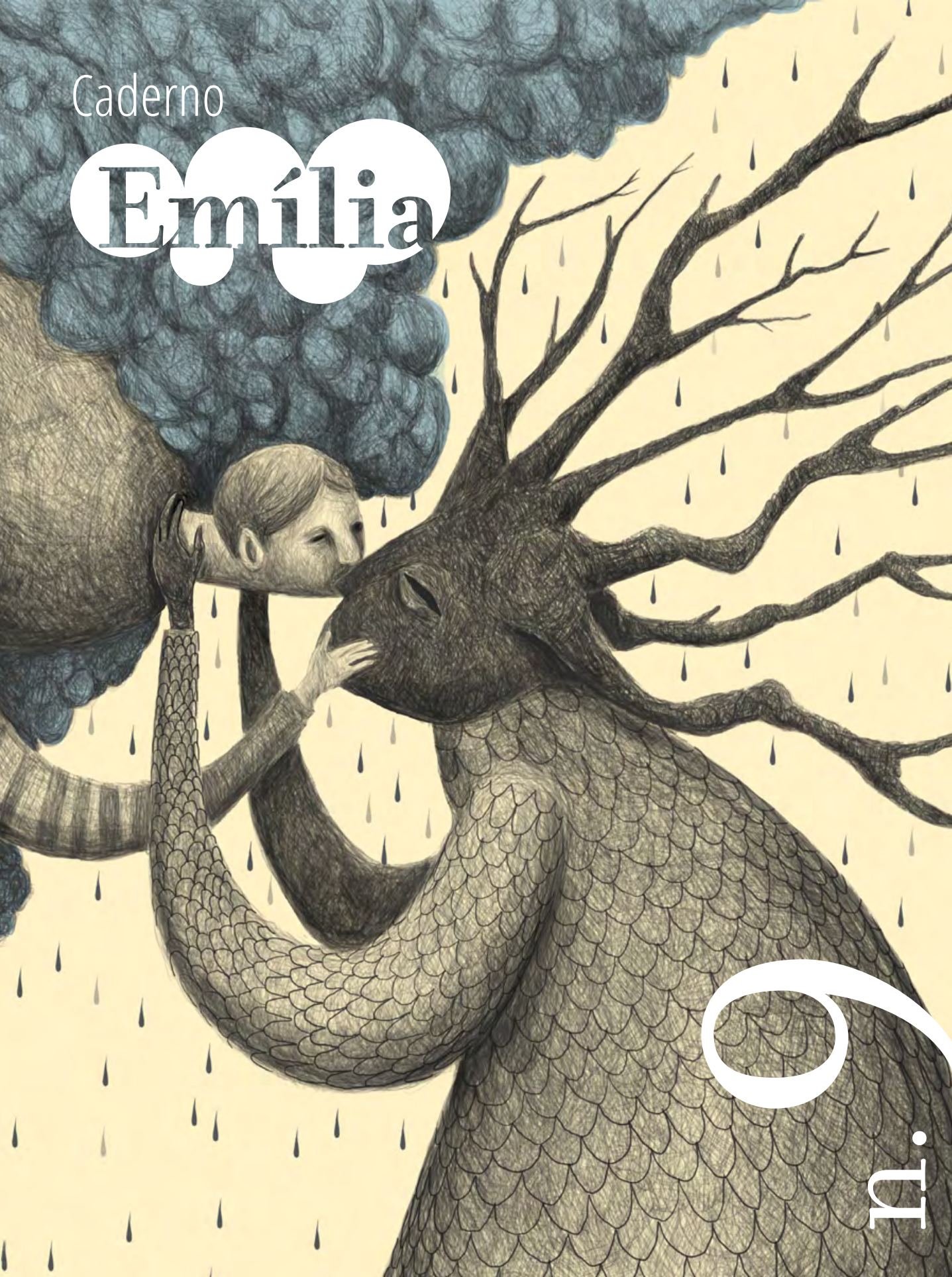


Caderno

Emília



9
n.

E você?



Já conhece
os demais
**Cadernos
Emília?**

Cadastre-se na
Comunidade Emília e tenha
acesso com antecedência:

emilia.org.br/comunidade-emilia

Sumário

- 2 Quem é quem neste número
- 6 Editorial
- 10 Entrevista — Creación y resistencia: imaginarios poéticos infantiles en el Proyecto Gulliver
Colectivo La Lucila
- 28 Niños insoportables: infancias, literatura y prácticas al margen
Angela Patricia Melo Arévalo
- 40 Da desigualdade à bibliodiversidade: considerações sobre as histórias, os livros e a edição para crianças na América Latina
Jéssica Tolentino
- 52 ¿Teatro infantil o teatro para las infancias?
Espacios marginales en la cultura de la infantilización
Loreto Espallargas Carvajal
- 66 Daniela Catrileo: sobre la maleza en la tierra seca
Camila Andonaegui
- 72 ¿Han visto cómo brota la maleza de la tierra?
Daniela Catrileo
- 84 Que lo imposible venga a hacernos compañía –
una conversación con Isidro R. Esquivel
Paulina Delgado
- 92 Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo
Dianne de Melo
- 112 Contra a revisão
Sara Bertrand



Quem é quem neste número



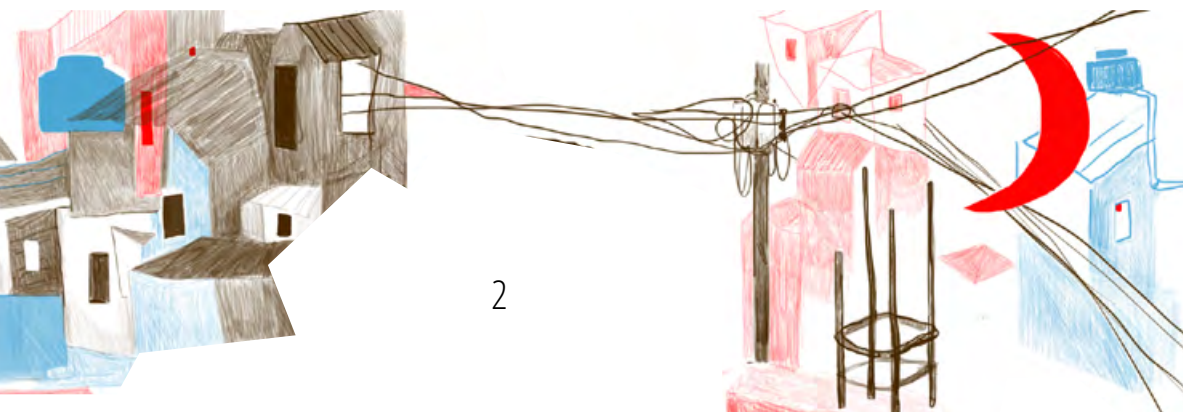
Angela Patricia Melo Arévalo es docente e investigadora en literatura infantil. Becaria egresada del Máster Internacional en *Children's Literature, Media and Culture* de Glasgow y del Máster Internacional en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona y Magíster en Comunicación y Medios de la Universidad Nacional de Colombia. Es cofundadora del Colectivo La Lucila.



Camila Andonaegui es docente e investigadora chilena de medios infantiles y juveniles. Es becaria egresada del Máster Internacional en *Children's Literature, Media and Culture*, coordinado por University of Glasgow. También es parte de la Red de Talleristas de la Fundación Alicia Vega y gestora de talleres para el Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Católica Silva Henríquez. Es cofundadora del Colectivo La Lucila.



Daniela Catrileo es escritora, nacida en Santiago, Chile. Licenciada en educación y profesora de filosofía UMCE. Diplomada en Periodismo Cultural, Edición y Crítica de libros de la Universidad de Chile y Magister en Estéticas Americanas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Recibió diversos premios por sus obras y ha dictado talleres literarios en Chile y en el extranjero. Es integrante del Colectivo Mapuche Rangiñtulewfü y co-dirige la Revista de Literatura Mapuche Traytrayko.



Dianne de Melo

é fonoaudióloga e especialista em Linguagem pela PUC-SP, mestranda em Linguística Aplicada na PUC-SP. Foi gestora e coordenadora de projetos de leitura no Itaú Social. Em 2019, recebeu o Prêmio Jabuti pelo programa *Leia para uma Criança*. É membro da Rede LEQT – Rede de Leitura e Escrita de Qualidade para Todos. Atua como formadora, pesquisadora, palestrante, curadora de conteúdos e consultora na LEDUCA – Consultoria em Linguagem e Educação.



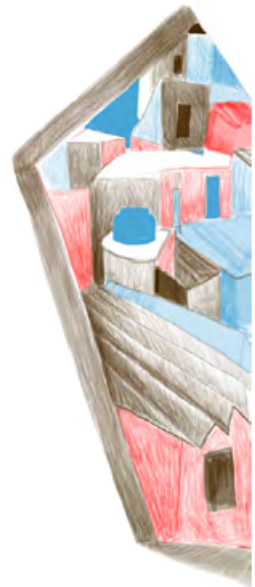
Dolores Prades

é fundadora, diretora e *publisher* da Revista *Emília* e diretora do Instituto *Emília*. Curadora e coordenadora de seminários e exposições. É consultora da Feira de Bolonha para a América Latina desde 2018 e atua na área de consultoria editorial e de temas sobre leitura e formação de leitores.



Isidro R. Esquivel

es ilustrador nacido en la Ciudad de México en 1982 en donde estudió Diseño de la Comunicación Gráfica y una especialidad en Ilustración. Su trabajo ha sido seleccionado en diversos catálogos. En 2017 fue incluido en la Lista de Honor de IBBY en la categoría de ilustración.





Jéssica Tolentino é mestra em Literatura, Mídia e Cultura Infantis pela Universidade de Glasgow, Reino Unido e em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. É co-organizadora do livro *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção* (Editoras Moinhos e Contafios) e autora de diversos artigos sobre infâncias, livros e edição. Em 2021, foi jurada do prêmio Jabuti na categoria Infantil. É uma das fundadoras do Colectivo La Lucila.

Loreto Espallargas es estudiante de doctorado del Departamento de Lengua, Literatura y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es Educadora de Párvulos con especialidad en desarrollo y aprendizaje de niños de 0 a 3 años (Pontificia Universidad Católica de Chile) y realizó el Máster en el programa *Children's Literature, Media and Culture* de la Universidad de Glasgow. Es miembro del equipo GRETEL y cofundadora del Colectivo La Lucila





Paulina Delgado estudou Relaciones Internacionales en el Tec de Monterrey, con especialidad en Política Internacional por la University of British Columbia en Vancouver. Realizó una Maestría en Administración y Dirección de Comercios y Distribución en la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 2012, trabaja como Directora Comercial en Ediciones El Naranja.



Colectivo La Lucila é um coletivo interdisciplinar dedicado à literatura e outras mídias para crianças e jovens na América Latina. Atua na produção e na partilha de conteúdos ligados à literatura infantil e juvenil (LI), bem como na proposição de ofertas educativas e culturais em torno do tema. Foi idealizado em 2021 por um grupo de mulheres de origem latino-americana, graduadas no Mestrado Internacional em *Children's Literature, Media and Culture/CLMC* [Literatura, Mídia e Cultura Infantis], coordenado pela Universidade de Glasgow.



Sara Bertrand estudou História e Jornalismo na Universidad Católica de Chile, na qual ministra o curso *Apreciación estética de los libros juveniles*. Escreve para a Fundación La Fuente e dá oficinas para o Laboratório Emília. Ganhou diversos prêmio por sua obra, que já foi traduzida para o português, o francês, o catalão e o italiano. Seus últimos livros publicados no Brasil são *A memória do bosque* e *Lá fora, os fantasmas* (Solisluna/Selo Emília).





Editorial

Os *Cadernos Emília* chegam ao seu nº 9 com uma proposta, no mínimo, ousada, mas em total sintonia com a sua atuação desde a origem: a construção de parcerias e de redes cada vez mais estreitas, abrangentes e fraternas.

Foi assim que editamos este número com o Coletivo La Lucila, incorporando e abrindo espaço para novas vozes do mundo acadêmico latino-americano. Daí a experiência de publicar os textos em sua versão original, intercalando espanhol e português, como uma forma de ampliar e vivenciar, por intermédio da língua, uma proximidade maior entre os diversos países representados. Apostamos que a exigência de leitura que isto pode representar para nossas leitoras e leitores será compensada pela diversidade de “sotaques” que cada texto traz e pela possibilidade de integrar com mais presença esta rede.

Não é possível falar dos *Cadernos Emília* sem destacar o projeto gráfico incrível assinado por Mayumi Okuyama – responsável por toda a identidade visual do Instituto Emília. Neste caso, em parceria com as ilustrações arrebatadoras de Isidro Esquivel, jovem ilustrador mexicano, apresentado aqui por Paulina Delgado, e homenageado nesta edição.

A entrevista de abertura, realizada pelo Coletivo La Lucila, é um convite para conhecer o mundo da poesia para as infâncias na Colômbia, na pessoa de Jairo Guzman e seu Projeto Gulliver.

Uma conversa certamente *inspiradora para a promoção da poesia entre nossos pequenos e jovens leitores e leitoras.*

A escritora homenageada desta edição é Daniela Catrileo, uma descoberta, em primeira mão publicada neste número. Narradora, poeta, professora e pesquisadora chilena, estudiosa das vivências mapuches, em particular das mulheres indígenas. O conto que publicamos se intitula “Han visto como brota la maleza de la tierra seca?” e quem a apresenta para nosso público é Camila Andonaegui.

Artigos de Angela Patricia Melo Arévalo, Jéssica Tolentino, Loreto Espallargas Carvajal, Dianne Melo e Sara Bertrand (que, para manter a tradição, teve seu texto traduzido) contribuem para uma reflexão indispensável sobre práticas de leitura literária na América Latina e nas margens e sobre teatro para as infâncias e outros temas que vão acender polêmicas e discussões.

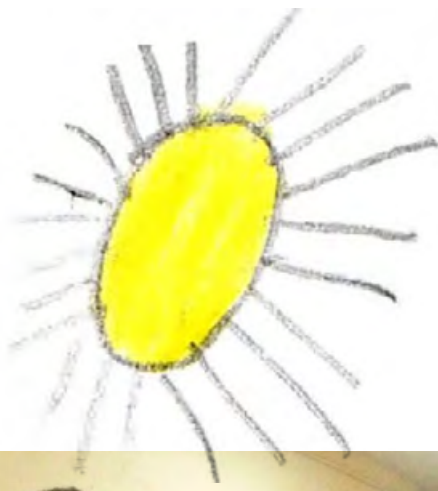
Esperamos que este material contribua para estimular e avançar na discussão sobre o papel da leitura no processo de humanização, pois é disso que se trata e que faz algum sentido. Impossível fechar os olhos e desconectar estas reflexões dos dilemas e profundos desafios que a contemporaneidade está impondo a milhares de crianças mundo afora. Infâncias roubadas, castradas, quando não ceifadas. Não esquecer de que somos responsáveis e de como a leitura pode minimamente contribuir para um futuro mais humano e aliviar a existência, colocando a possibilidade de sonhar com mundos melhores, é o nosso recado para fechar este difícil ano de 2023.

Encerramos o ano com este presente para todas as leitoras e leitores que nos acompanham. Se é a primeira vez que você acessa os *Cadernos Emília*, aqui vai um convite para conhecer os números anteriores. Um material indispensável para pensar a leitura e a formação de leitores. Esperamos que gostem.

Boa leitura!

Dolores Prades
Dezembro 2023





Creación y resistencia: imaginarios poéticos infantiles en el Proyecto Gulliver

POR COLECTIVO LA LUCILA

Jairo Guzmán. Medellín, Colombia, 1961. Cofundador del Festival Internacional de Poesía de Medellín y miembro de su comité directivo. Miembro del comité editorial de la revista de poesía Prometeo. Ha publicado: Coro de ahorcados (1995, poemas), Todo paisaje es la elegancia del ojo (1997, poemas y ensayos breves); Trashumancia de las Tumbas (2015, poemas) y Vuelo de la mirada (2017, poemas). Edita los blogs de expresión poética: Meridiano 75 (obras de autores locales, latinoamericanos y universales) y El ombligo del pez, en el que se han publicado algunas de sus obras creadas a partir de 1997. Poemas suyos han sido traducidos al francés, portugués, inglés, rumano y sueco. También se han publicado algunos de sus poemas en diversas antologías nacionales e internacionales. Ha sido invitado a leer sus poemas en República Popular China, Finlandia, Suecia, Francia, México, Ecuador, Brasil, Chile y España. Egresado de Matemáticas de la Universidad

Nacional de Colombia, con especialización en Gestión de procesos psicosociales. Dirige la Escuela de Poesía de Medellín (fundada en 1996, en el contexto del Festival Internacional de Poesía de Medellín). Dirige, desde 2011, el Proyecto Gulliver (Procesos de lectura y escritura creativa para niños).

LA LUCILA – ¿Cómo surge Proyecto Gulliver?

JAIRO GUZMÁN – En la década de los noventa se dieron las condiciones para el desarrollo de talleres que convocaba el Festival Internacional de Poesía de Medellín, desde la Corporación de Arte y Poesía Prometeo, y que realizamos dirigidos a niños y jóvenes habitantes en las comunas más afectadas por los conflictos. Cada visita a las zonas de intervención nos revelaba sucesos sorprendentes. Fue una experiencia que consolidó mi amor por compartir los conocimientos adquiridos, en nuestro devenir, con personas en situaciones de supervivencia muy difíciles. Hacíamos los talleres en zonas que estaban bajo vigilancia y control de actores armados ilegales,





Sesión de lectoescritura creativa

que ejercían su poder apoyados en otros poderes ocultos de mucho peso económico. Se sentía la tensión en los barrios. Lo que más me impactó fue la voluntad de los niños y jóvenes para congregarse en torno a la creación poética con los talleres que realizábamos; allí aprendí la capacidad unitiva y protectora de la poesía. Me impactó que esos actores armados respetaban las intervenciones y que las familias de los niños y jóvenes participantes nos acogieran con tanta dulzura y agradecimiento. De ahí surgieron muchos jóvenes fieles al legado poético. Por ese entonces los procesos de talleres de escritura creativa no tenían el nombre de Proyecto Gulliver. Se les asigna este nombre desde 2005 que es la fecha en que se inicia una nueva época respecto a la implementación de los talleres. Desde ese año hasta el momento actual se han desarrollado los procesos de talleres en 120 escuelas de Medellín y su área metropolitana y se han atendido alrededor de 10.000 niños.

LL – *¿Por qué trabajar con infancias marginalizadas? y ¿de qué manera el proyecto constituye un espacio de resistencia para los niños?*

JG – Con la experiencia de intervención en las zonas afectadas por las múltiples violencias que caracterizaban al Medellín de ese momento nos percatamos de las siguientes necesidades, que todavía persisten:

- La infancia y la adolescencia necesitan tener acceso a dinámicas formativas, alternativas y complementarias, que posibiliten su desarrollo humano y el desarrollo pleno de sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales.
- Las niñas, niños y adolescentes, habitantes en las zonas de intervención del proyecto, necesitan enriquecer su lenguaje, bastante restringido y vulnerado por la agresividad y la violencia, para poder conocer y ejercer sus derechos; para el ejercicio de su libertad de expresión, de su participación en la vida cultural y para tener fortalezas respecto al desarrollo de sus vidas.
- Se hace necesario empoderar culturalmente a las niñas, niños y adolescentes, como una forma de protección de los diversos factores de riesgo como el tráfico sexual y el reclutamiento en bandas fuera de la ley, generadoras de violencia.
- Se requieren nuevos referentes simbólicos, que pueblen el imaginario colectivo de los niños, niñas y adolescentes, ya que están expuestos a la violación de sus derechos y a influencias negativas como el lenguaje poblado de violencia

Estas necesidades justificaban nuestro propósito de realizar aportes al crecimiento humano de los niños en situación de riesgo y vulnerabilidad social.

Respecto al sentido de “resistencia” el proyecto contribuye a que los niños pueblen su imaginario con otros símbolos, con otras nociones de la existencia en contravía del lenguaje de violencia



que se promueve en los barrios. Se propicia la autoafirmación de los niños en el aspecto creador del lenguaje y esto es un paso esencial para romper esos diques de violencia que se le instalan a su expresión y para expandir el universo de su palabra que al estar restringida en su riqueza expresiva acrecienta el riesgo de caer en el mismo rol que se quiere superar.

LL – *¿Cuál es la metodología que se emplea en los talleres? y ¿en qué se diferencia de la educación literaria y la educación poética tradicional que realiza un maestro en clase de español?*

JG – Estos procesos se realizan en jornada escolar, durante todo el año académico, en el aula de lengua castellana y son muy bien acogidos por los niños. Los docentes, coordinadores y rectores han agradecido mucho esta intervención porque se ve la rápida asimilación, en los niños, de lo que se les transmite enfocado en el desarrollo de sus habilidades creativas con la escritura.

Estos buenos resultados se deben a que los formadores talleristas de base (poetas y artistas) desarrollan una pedagogía fundamentada en la poesía y el arte, en el afecto y la inclusión, con didácticas muy eficaces, amenas, basadas en el desarrollo del aspecto creador del lenguaje.



Creación pictórica que luego inspira creación poética

A nivel metodológico, se parte de que el pensamiento creativo es una habilidad para la vida. Al potenciarse y cultivarse mediante las sesiones de escritura y lectura creativa (a cargo de los formadores-creadores en estos aspectos y con el apoyo de talleristas visitantes que son artistas en el área del teatro, la música y la plástica) se generan progresos para la cualificación del niño en las expresiones oral, escrita, gestual, no verbal, signográfica y simbólica. Avanzar en esos aspectos, con los adecuados ambientes colaborativos, permite en los niños un mejor desarrollo de las habilidades para la vida tales como: imaginación creadora, autoconocimiento, manejo de emociones, empatía y comunicación asertiva enfocada en derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En el caso específico del proyecto Gulliver, el pensamiento creativo se materializa en la expresión poética. Este es el combustible que irriga todos los aspectos del proceso, es la habilidad que está presente marcando el ritmo del trabajo en cada sesión de taller.



LL – *¿Cómo es el proceso de edición y selección de los poemas escritos por niños que se publican? ¿En qué medida intervienen los adultos?*

JG – Primero se realiza un acopio de textos generados en las sesiones de taller, luego se hace una selección de los escritos mejor logrados a nivel poético y luego, para hacer la edición y publicación, se hace el ajuste ortográfico por parte de los talleristas quienes en sesiones de taller comparten estos ajustes con los niños y esto

contribuye a que también vayan mejorando a ese nivel de la ortografía y de la “compostura gramatical” que es necesaria para la publicación.

LL – *¿Qué temas inquietan e inspiran a los niños para escribir poesía?*

JG – Entre otros: El origen de la vida, los seres y la Tierra, la magia, los sueños y las estrellas, la naturaleza, los animales fantásticos, la infancia, el colegio, la libertad, la guerra y la paz, los derechos de los niños, los derechos de la naturaleza, la imaginación y el porvenir, el amor, el país soñado, la poesía, etc.

LL – *¿Cómo hablar de poesía en un país tan atravesado por la guerra como es Colombia? y ¿cómo los talleres gestionan las experiencias de los niños con relación al conflicto armado y la violencia?*

JG – Los trabajos de la poesía se sustentan en el desencadenamiento y permanencia de las fuerzas creadoras, en las gestas de voluntades que propician una atmósfera oxigenada con el hálito de un ánimo colectivo, que cultive un terreno propicio para el florecimiento de la vida, sin la pesadilla o lastre de una realidad obsoleta y lacerante.

Frente a los tiempos de violencia política y guerra fratricida, la poesía se manifiesta como una rebelión de signos que nos libera de las fraseologías opresivas del presente y da paso a nuevos símbolos, cargados de la vitalidad, del esplendor y la lozanía de lo fundacional.

Los talleres tienen como uno de sus mayores propósitos contribuir a la creación de imaginarios de paz y reconciliación en los niños. Ellos se expresan poéticamente en torno al país soñado, poetizan la libertad, se autoafirman en sus derechos desde la expresión poética. También se tiene la misión de contribuir al empoderamiento cultural de los niños y se logra que, en actos públicos, como recitales en el contexto del Festival Internacional de Poesía de Medellín, los niños lean sus poemas y esto contribuye a hacer visible su participación en los procesos culturales de la ciudad y



así hacerse visibles como seres activos en la construcción de una cultura de paz.

LL – *¿Qué consejo le darías a un maestro de escuela que desea acercar a sus estudiantes a la poesía?*

JG – La palabra soñada, la palabra imaginada, la palabra escrita, leída, la palabra que somos. Todo pasa por el lenguaje. La educación poética se aplica en preservar y enriquecer el lenguaje, en lograr que cada persona desarrolle al máximo el aspecto creador del lenguaje. La educación poética se fundamenta en fortalecer la imaginación creadora. Su esencia es que cada persona tenga las plenas capacidades para construir el idioma desde su propio impulso creativo. Esto significa que no puede ser repetitiva ni memorística. Su aprendizaje de la lengua será algo muy experiencial, una relación entrañable con el lenguaje, con la palabra.

La educación poética propone escribir obras propias en vez de transcribir tediosos manuales. Lo mejor es que todos estén deseando entrar a un laboratorio de poesía, de creación, un espacio de



Ninã en teatro de sombras y creación poética

libertad, lúdico, reflexivo, cultivador de un mejoramiento en las habilidades sociales, cognitivas y emocionales impulsadas por la fuerza de empuje de la palabra que busca ser comunidad, que se re- vierte en los otros como un rocío que celebra la vida, la coexistencia.

La educación poética se fundamenta en el legado espiritual de la humanidad. Tiene presente, como algo esencial, la obra de los poetas. La educación poética integra todas las formas del arte. Es abierta. Es lúdica, motivacional, cultivadora de la inteligencia emocional y sentimental, de la comunicación asertiva, del pensamiento crítico; experimenta la necesidad de potenciar las acciones comunicativas, el empoderamiento cultural de la niñez y la adolescencia como forjadores de nuevos referentes simbólicos.

La educación poética requiere entender la poesía como una energía de voluntades que convergen para transformar la expresión restringida o vulnerada en una instancia radiante que multiplique su efecto a gran escala social.

LL – *Para ti ¿qué es la poesía? y ¿cuál es la relación que existe entre la poesía y la infancia?*

JG – En su dimensión humana, el sentido de la poesía es la posibilidad de consagrar el ser al canto, para volver a sentir el ritmo celeste en el que viajamos, que nos revele las claves para construir un mundo a la altura de nuestros sueños, a la altura de nuestro deseo como humanidad, como viaje de la luz.

La poesía es el gran canto del ser humano, es el legado de sus adquisiciones como ser que simboliza. El conjunto de las prácticas simbólicas es un poetizar que erige a la cultura y la torna orgánica. Nuestro devenir canto, palabra esplendente en la punta de la lengua, nuestra resistencia ante las trepidaciones de la historia y nuestra sed de infinito nos sitúan en un ámbito donde la poesía es fuego purificador, fuerza que impulsa la vida y la voluntad de ser.

Poesía entendida como la fuerza, el campo magnético que posibilita la conjunción de acciones creadoras que permitan dotar de una nueva significación la vida, que propicien el acceso a nuevas formas de interrelacionarnos, sustentadas en un lenguaje liberado de la violencia que todavía está instalada en los enunciados que determinan nuestro paso por la vida cotidiana.

El trasfondo vital de toda expresión artística es la poesía que la vuelve consistente y actuante en la sensibilidad del ser humano. No se puede concebir arte alguno sin la sustancia poética. Así, la vida de los humanos está enriquecida y poblada de maravilla gracias a la capacidad dialógica, creadora y renovadora de la poesía que gravita en nuestro devenir por el mundo.

El gran canto de la humanidad ha sido el conjunto de las adquisiciones impulsadas por su capacidad y eficacia simbólicas. Somos símbolo en movimiento, poesía que construye y fortifica, creación que renueva nuestro sentido y el de la existencia.

En el poema *Canto de la luz* expreso:

*Tú eres la espiga, el manantial de las visiones.
Por ti brotan los frutos promisorios del sueño*

*Tú eres el nido del ave de los presagios.
Danzas con el oleaje del misterio que canta.*

*El canto es tu morada.
Tu voz nos invade
Como una música
Que brota de la vendimia de los astros.*

*Poesía
Canto de la luz*

También, en el poema *Poesía*:

*Eres
Delirio de la nube
Sonido de lo increado
Lo que hace cantar
A los esqueletos de tinta*

*Eres
Pálpito de lo imposible
La visión la barcaza cantarina*

*Eres
Ímpetu solar de las espirales de Eros
Canción surgida de los ciclones de Hybris
Lo que Orfeo cantó cuando menos lo esperaba
y nadie lo escribió*

*Eres
Farmacopea del vidente
Signo sublevado
Lo que vendrá*



La poesía y la infancia están muy ligadas. Como expresa Friedrich Hölderlin: *La poesía es la más inocente de todas las ocupaciones* y esa inocencia está ligada al asombro del niño ante las revelaciones de la vida y del mundo, ante la presencia de los seres que pueblan nuestro imaginario y nuestros sueños. La poesía tiene su impulso primigenio en la infancia. La infancia es el motor de las visiones del poeta. En ese sentido se ha hablado del poeta niño como aquél que posee la clave de un lenguaje que nombra las cosas como si fuera la primera vez o el poeta que puede incorporar en su creación poética la recuperación de la infancia como la única patria que hemos tenido, según el decir de Rainer María Rilke.

LL – *¿Qué cambios y desafíos le esperan a Proyecto Gulliver en el futuro?*

JG – Por ahora se avanza en llevar a buen término los actuales procesos dirigidos a 800 niños, niñas y adolescentes distribuidos en 26 grupos. Luego de cumplir este ciclo se harán las evaluaciones

pertinentes y así poder tener claridad de la proyección hacia el porvenir. El principal desafío es garantizar la sostenibilidad en el tiempo; también el de lograr que el proyecto vaya consolidando una cobertura de beneficiarios a gran escala, para poder incidir en un número mayor de niños y en un número mayor de zonas de intervención.

* **INFORMACIÓN SOBRE PROYECTO GULLIVER:** www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Escuela/Proyecto_Gulliver/









Niños insoportables: infancias, literatura y prácticas al margen

ANGELA PATRICIA MELO ARÉVALO

“Los niños son insoportables, no veo por qué tengo que aguantarme los berridos de un niño malcriado en un restaurante o en un cine. Si quieren tener hijos, téngalos, ahí tienen medio mundo de restaurantes y lugares para niños, no se los tienen que meter a los demás hasta en la sopa.”; este fue el comentario en la red social Twitter de una periodista y feminista colombiana frente a una infografía que ilustra y cuestiona el grado de discriminación frente al incremento en las medidas que restringen el ingreso de niños y niñas en espacios como restaurantes, bibliotecas, museos, etc. La infografía toma como fuente principal el artículo: “*Is it discrimination if you can’t bring your kids to a restaurant?*” [¿Es discriminación si no puedes traer a tu hijo a un restaurante?], publicado por *The Washington Post* en mayo de 2023.

Aunque el comentario fue eliminado, circuló en las redes sociales a través de capturas de pantalla y esto generó una cadena de debates sobre la ‘niñofobia’, el edadismo, la privatización de la infancia y las prácticas adultocéntricas. Los usuarios cuestionaron si era violento y discriminatorio el exigir espacios públicos libres de infancias. Aunque el eje de discusión parecía ser los derechos de los y las menores, los comentarios evidenciaban que lo que realmente se encontraba en disputa era los derechos de los adultos. Adultos que, por sus cuestionables maternidades y paternidades, impactaban la vida social de aquellos otros quienes han decidido no tener hijos y que no quieren verse afectados por decisiones ajenas. Así pues, los niños estaban fuera del debate.

Esta paradoja me lleva a reflexionar sobre tres cosas que aquellos quienes nos hemos interesado en los estudios sobre la infancia (*childhood studies*) y la cultura infantil conocemos de primera mano. La primera es que, con facilidad, las discusiones y las teorizaciones acerca de la infancia suelen perder su foco. Por ello, es muy común hablar ‘en nombre de la infancia’, ‘a favor de la infancia’, y ‘en representación de la infancia’; pero no tanto de y con la infancia. Es así como la infancia parece convertirse más bien en un lugar lleno de proyecciones y deseos ajenos, incluso desde su misma enunciación.

La palabra infante viene del latín *infans* que significa ‘mudo, sin voz o que no habla’. Esta incapacidad de expresión que denota la etimología del término también da cuenta de una forma de representación de la infancia. Por ello, aunque los niños hayan existido desde siempre, la infancia como lugar de enunciación es mutable y ambivalente, “el niño es tema pero no voz”.¹

Este problema, y su relación con la ficción, ha sido extensamente discutido en los estudios de la literatura infantil y juvenil (LIJ) desde la consolidación del campo, especialmente con la publicación de “*The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children’s Literature*”

1. MELO ARÉVALO, A. *La estrategia del silenciamiento en el libro-álbum ‘Camino a casa’*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, 2019, p. 59.
2. Ed. Springer, 1984

de Jacqueline Rose en 1984.² Por ello, el auge de la crítica niñista, los modelos de parentesco y la investigación participativa con infancias han revelado un cambio epistemológico significativo para que los niños y las niñas ejerzan más agencia en la configuración de los discursos sobre y para ellos.

La segunda observación tiene que ver con la pluralidad inherente al terreno de las infancias que suele obviarse en este tipo de debates. Así pues, tanto las concepciones y los discursos sobre la infancia como las maneras de ser niño o niña, experimentan variaciones en función de factores históricos, culturales y sociales. Es importante reconocer que esta esencia heterogénea no excluye su inserción en sistemas de poder, pues, con frecuencia, se suele obviar el hecho de que hay infancias (y por ende niños) con más privilegios, participación y representatividad que otras.

Tomo el ejemplo de Colombia, en donde los niños constituyen uno de los grupos más vulnerables y afectados por el conflicto interno, el cual ha provocado el desplazamiento forzado de más de dos millones de niños y niñas. Desde 1985, “[...] cerca de 45.000 niños han muerto, casi 2,3 millones han quedado desplazados y 8.000 han desaparecido.”³ Paradójicamente, en algunas zonas de Colombia, los indicadores de calidad de vida en el desarrollo infantil temprano son similares a los de países desarrollados; mientras que otras regiones muestran enormes brechas sociales y económicas⁴. Este contexto ambivalente da cuenta de las múltiples formas de ser niño o niña y, por ende, de los diversos modos de cómo percibimos, representamos y nos relacionamos con la infancia. Por ello, el campo de estudio de las infancias es dinámico, interdisciplinar y cambiante.

La tercera apreciación se basa en que no solo las infancias y sus discursos se encuentran al margen, sino que el estudio de la cultura infantil, de ciertos objetos y prácticas, con frecuencia es marginalizado. Pongamos el ejemplo de la literatura infantil. Entre el 8 y el 12 de septiembre del año 2010, se celebró en Santiago de Compostela el 32° Congreso de IBBY “La fuerza de las minorías”.

3. UNICEF. *Childhood in the time of war: Will the children of Colombia know peace at last?*, 2016, p. 04.

4. RENGIFO-HERRERA F.J. *Early Childhood Education in Colombia*. In: FLEER M., VAN OERS B. (Eds), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 815-824). Springer, 2018.

5. GIL, M. Discursos de la ceremonia de inauguración. En: OEPLI (Ed.), *A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010* (pp. 40-43). OEPLI, 2013, p. 42.

6. COLOMER, T. La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. En: OEPLI (Ed.), *A Forza das minorias. Actas del Congreso IBBY 2010* (pp. 94-102). OEPLI, 2013

7. Industry Research. (19 de abril de 2022). (2022-2027) *Global Children's Publishing Market Size Booming to Reach US\$ 11100 Mn by 2027*. Globe Newswire. www.globenewswire.com.

8. NODELMAN, P. *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press, 1988.
NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. *How Picturebooks Work*. Routledge, 2006.
VAN DER LINDEN, S. *Álbum[es]*. Ekaré, 2015.

9. SIPE, L. R., & PANTALEO, S. J. *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. Routledge, 2008.

10. BECKETT, S.L. *Crossover Picturebooks a Genre for All Ages*. Routledge, 2012.

El congreso reunió a más de 600 participantes de 70 países en torno a “todos los aspectos y todo tipo de minorías –lingüísticas, étnicas, religiosas, sexuales, etc.– desde el punto de vista de la literatura infantil y juvenil;”⁵ un tema que, evidentemente resuena con la propuesta de este cuaderno. Durante dicho congreso, Teresa Colomer presentó una conferencia titulada: ‘La Literatura Infantil: una minoría dentro de la literatura.’⁶ En ella, la investigadora reflexiona sobre los desafíos y las tensiones relacionadas con la consolidación del campo de la LIJ.

Trece años después de su conferencia, pareciera que la literatura para jóvenes lectores ocupa un lugar preponderante en nuestra sociedad. Según *Wordsrated*, en 2022 se vendieron más de 250,76 millones de libros infantiles y se prevé que el tamaño del mercado mundial de la edición infantil alcance los 11.100 millones de dólares en el 2027;⁸ pero este crecimiento exponencial reabre hoy algunas de las discusiones que Colomer enunciaba, pues genera una serie de desequilibrios al interior del campo de estudios, particularmente en América Latina.

La primera tiene que ver con la actual saturación del libro-álbum y las narrativas ilustradas en el mercado editorial, la cual ha generado tanto la transformación como la marginalización de otros géneros y formatos. Los cambios recientes en el panorama comunicativo se han decantado en la supremacía de las narrativas multimodales y el campo de estudios de la LIJ no está exento de ello. El crecimiento exponencial del libro-álbum trajo consigo el desarrollo de importantes investigaciones, entre ellas estudios teóricos orientados a analizar las posibilidades narrativas y la relación texto-imagen,⁸ el potencial metaficcional e intertextual del álbum⁹ y su atractivo como literatura con doble audiencia o *crossover*,¹⁰ por nombrar algunas.

Sin embargo, esta predominancia de las narrativas visuales impactó a otras esferas que, por defecto, promueven una mirada reduccionista sobre la cultura infantil y el objeto de estudio de la LIJ, al equipararla únicamente con el libro-álbum. Así pues, basta

con observar la oferta de cursos y talleres locales que, en los últimos años, abordan este formato como si fuera la única forma de literatura infantil existente. Al margen de ello, queda entonces la poesía, el teatro, la ficción digital, la novela, entre otros géneros.

Ya en el año 2017, Gustavo Puerta Leisse observaba esta tendencia con sospecha en su artículo “Contra el libro-álbum. Una provocación, una reivindicación”,¹¹ al enunciar síntomas de fatiga y desgaste. Aunque no concuerdo del todo con su posicionamiento, pues yo misma he elegido el álbum como objeto de investigación debido a su enorme potencial, a menudo reviso la oferta editorial y veo una clara inclinación a ilustrar y ‘albumizar’ la ficción infantil. Me pregunto entonces, cómo lo hizo Puerta, si esta elección obedece a una necesidad y a un entendimiento de las lógicas del formato o simplemente a un capricho de las tendencias del mercado y el consumo.

El segundo aspecto que quiero discutir es denominado por Colomer en su conferencia como “la telaraña de la animación lectora”, con la cual describe el auge de la mediación durante la década de los 90. Este apuntaba a luchar contra la obligatoriedad de la lectura para convertirla en una práctica libre asociada al placer y al disfrute. Es claro que esta vertiente se consolidó con fuerza en América Latina para hacer frente a los bajos índices de lectura, al analfabetismo funcional y a la falta de acceso a los libros. Por ello, en la actualidad, los proyectos de promoción lectora en el continente destacan por su creatividad y recursividad, particularmente en espacios no convencionales y zonas vulnerables o periféricas.

Sin embargo, no se puede perder de vista las sombras de este ‘sarampión de la animación’ en América Latina que, conjugado con el auge del mercado editorial de libros infantiles, ha generado un claro desbalance con respecto a la investigación en LIJ. Así pues, mientras el estudio de la literatura infantil en nuestro continente todavía lucha por ganar independencia respecto de lo que Colomer denominó “la madrastra pedagógica”, el campo de estudios teóricos de la LIJ a nivel internacional se ha consolidado y ofrece

11. PUERTA LEISSE, G. *Contra el libro-álbum. Una provocación, una reivindicación*. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (120), pp. 67-74, 2017.

una fuerte perspectiva crítica con respaldo teórico y de naturaleza interdisciplinar; algo que hoy parece ocupar un espacio marginal dentro del sistema literario de América Latina.

Preocupa entonces este interés desmedido por la lectura, compra y consumo de la literatura infantil local frente a un asimétrico y reducido esfuerzo individual por investigar y teorizar esas mismas obras que tanto se promueven. Como efecto secundario de este desbalance, se ven favorecidos los distintos actores de la cadena del libro, entre ellos las editoriales a quienes, tomando el caso de Colombia, junto con autores e ilustradores se les sigue atribuyendo mayor legitimidad y espacios de representación para hablar sobre la LIJ en ferias y congresos locales, generando un claro conflicto de intereses.

Ello no quiere decir que la crítica de la LIJ en América Latina no exista, todo lo contrario. Basta con revisar los repositorios universitarios para notar un incremento en las investigaciones académicas cuyo objeto de estudio son los libros infantiles. Pero, muy a pesar de su marginalidad, los jóvenes investigadores de la región siguen sin encontrar suficientes espacios rigurosos donde puedan articular sus saberes y dar continuidad a sus inquietudes; pues se topan con un campo que, a nivel local, todavía se resiste a conjugar los estudios teóricos y académicos. Vuelvo al caso de Colombia, que cuenta con más de 10.000 programas de educación superior formal, entre establecimientos públicos y privados, de los cuales solo uno se enfoca en literatura infantil y cuenta con vigencia; los demás obedecen a cursos o diplomados esporádicos de corta duración y sin oferta actual.

Así pues, asegurar una posición académica remunerada en el campo de la LIJ en América Latina es equiparable a la búsqueda de una criatura mitológica. De ahí que muchos profesionales optemos por la investigación independiente como un mecanismo para subsanar la inexistencia de un campo de acción. Desafortunadamente para nosotros, no contar con una afiliación académica se traduce en la ausencia de mentores, material de lectura, acceso a fuentes



actuales y de calidad; entre otras variantes que agudizan las ya precarias condiciones laborales del continente. Esto sin mencionar el pago de tarifas a congresos, conferencias y membresías; pago que generalmente es fijado en euros o dólares, ignorando la devaluación de nuestras monedas locales, pero que se hace necesario para mantenernos actualizados frente a los debates globales del campo.

Hay que mencionar también que, sin importar estos esfuerzos, nuestra producción académica se encuentra en desventaja con respecto a la de nuestros pares extranjeros. Por ejemplo, para que un artículo de investigación sobre literatura infantil y juvenil pueda ser publicado en una revista indexada en América Latina, es imperativo que la revisión de sus fuentes dé cuenta de una heterogeneidad teórica y cultural. En la mayoría de los casos, esto nos obliga a revisar textos de distintas latitudes y, en numerosas ocasiones, a leer en lengua extranjera y/o realizar traducciones propias para establecer diálogos con teorías foráneas; incluso si el objeto de estudio es local. A ello se le suma una incansable gestión para acceder a los artículos académicos, especialmente cuando no se cuenta con una vinculación institucional. Estas barreras de acceso al conocimiento hacen que la trayectoria de los investigadores latinoamericanos en literatura infantil sea reducida o discontinua, tardía y lenta. Es, en sí, una trayectoria que depende de un enorme esfuerzo individual y un poco de suerte.

Por su parte, un número significativo de críticos y teóricos de la LIJ internacional que publican en inglés, el cual, con frecuencia, es su lengua materna, segunda lengua o lengua académica; se muestran poco interesados en dialogar o en indagar acerca de los debates y los trabajos de investigadores que se ubican ‘al margen’ de su posición lingüística, geográfica e investigativa. Este evidente predominio del inglés, en la producción intelectual de las ciencias exactas y sociales, hace que una investigación solo pueda convertirse en modelo de referencia a nivel global si está disponible en este idioma.¹²

Pero todo lo anterior es solo un síntoma de un malestar mayor que aqueja al mundo académico y que se caracteriza por su ilusión

12. ORTIZ, R. *La Supremacía del Inglés en las Ciencias Sociales*. Siglo XXI, 2009.

de meritocracia y de equidad, en donde se nos hace creer que todos tenemos el mismo espacio para hablar de temas y objetos al margen, dentro de este pequeño campo marginalizado que es la LIJ; porque si algo se ha convertido en tendencia en los últimos años ha sido el estudio de las desigualdades; es decir, de los fenómenos y estéticas periféricas que, en ocasiones, siguen siendo vistas (al igual que la infancia) como tema, y no como voz.

Un ejemplo delirante que ilustra esta situación ocurrió en el año 2019 cuando intenté postularme a una beca de doctorado en el Reino Unido para hacer parte de un equipo de investigación cuyo tema central era el fenómeno de las cartoneras en América Latina. Al manifestar mi interés por la vacante, me informaron, sin siquiera haber enviado mi aplicación, que no era una candidata elegible debido a mi nacionalidad colombiana, como tampoco lo era ningún candidato de América Latina; a menos, por supuesto, que tuviese una doble nacionalidad que incluyera a un país de la Unión Europea.

Este renombrado grupo de investigación en LIJ que argumentó motivos burocráticos, los cuales no pongo en duda, no contempló integrar un solo investigador latinoamericano para estudiar un fenómeno propio de nuestra cultura. Tampoco contempló que los resultados de su investigación, la cual define como “el primer estudio exhaustivo sobre las cartoneras”, estuvieran disponibles y traducidos al español.

Esta tendencia a examinar las expresiones culturales que emergen en los márgenes de Latinoamérica y el Caribe, particularmente con relación a las infancias, requiere contemplar nuevas perspectivas epistemológicas para un verdadero diálogo entre saberes. De lo contrario, volvemos a encontrarnos en el punto de discusión que planteaba Ana María Machado en 1998, cuando la invitaron a una mesa redonda para hablar sobre “Los chicos de la calle”. Durante su discurso presentado en París, la autora reflexionaba lo siguiente sobre el tema del encuentro:

Esta mesa redonda de la que participamos es la única oportunidad que la Feria nos ha ofrecido para que nos dirijamos al público. Pero debemos hablar sobre el tema propuesto: “Los chicos de la calle”. Para nosotros, un encuentro con un escritor, llegado especialmente del otro lado del Atlántico, sería más bien una oportunidad para escucharlo leer partes de su nuevo libro, o para discutir cuestiones literarias y culturales donde, por supuesto, las cuestiones sociales y políticas surgirían naturalmente.

Además, en general, en nuestros países vuestros escritores son traducidos, conocemos sus libros, pero ustedes no nos traducen a nosotros, ni nos publican, ni nos leen y, sin embargo, no aprovechan de verdad una ocasión poco frecuente como ésta, donde tienen la oportunidad de conocernos un poco más. Es como si, después de haber pasado siglos tratando de enseñarnos a pensar, quisieran ahora enseñarnos a sentir nuestro propio dolor e indignación frente a temas como los chicos de la calle, que nos hieren en lo más profundo. Como si los países desarrollados tuvieran el monopolio de los buenos sentimientos.¹³

Así pues, las antiguas colonias nos empujan hoy a decolonizarnos y a deconstruirnos, a la vez que les servimos de objeto de investigación, pues nos encontramos lejos de ser sujetos e interlocutores en este debate. Pienso entonces en “los niños insoportables” del comentario en Twitter, que están al margen de su propia discusión y que, quizás, quisieran también exigir espacios públicos libres de adultos.

13. MACHADO, A.
M. Mesa redonda
sobre “Los chicos de la
calle”. En: MONTES,
G. (Ed.), *Literatura
infantil: creación,
censura y resistencia*.
(pp. 55-61).
Editorial
Sudamericana, 2003,
p. 59.





Da desigualdade à bibliodiversidade:

considerações sobre as histórias,
os livros e a edição para
crianças na América Latina

JÉSSICA TOLENTINO

P

1. “Desigualdade”

parece seguir sendo a palavra-chave quando se debate a América Latina. Região de grandes contrastes e contradições, o continente latino-americano é comumente listado como o mais desigual do mundo. As narrativas, sobretudo as contadas desde um ponto de vista estrangeiro, tendem a centrar-se no imenso abismo social que divide nossos países e nas palavras-signo que desse abismo derivam: exclusão, privação, carência, violência. Não sem fundamento, obviamente. Mas nossas desigualdades, bastante concretas, vão além do que é tangível. A distribuição assimétrica de poder determina não apenas quem tem acesso aos bens sociais e culturais, mas também quem tem a possibilidade de falar e de ser ouvido.

Quem conta as nossas histórias, como são contadas, quantas são, quem as escolhe e as legitima? A desigualdade é também narrativa.

2. Centro/periferia

Fruto dos processos de colonização e industrialização, nossas cartografias urbanas e simbólicas seguem o princípio da distribuição concêntrica do poder, isto é, “o maior no centro e uma diminuição progressiva em direção às zonas circundantes”.¹ É o que explica a geopolítica de um planeta dividido entre nações centrais – desenvolvidas, civilizadas – e países ditos “emergentes” – dependentes, atrasados –; ou a existência de cidades, como as grandes urbes latino-americanas, que se organizam entre zonas centrais e espaços periféricos. Na territorialidade simbólica, a distribuição concêntrica de poder estabelece hierarquias culturais, determinando que culturas adquirem status nuclear, servindo de parâmetro e referente, e quais são relegadas à condição marginal, portanto secundárias e derivativas.

3. Estigma

As narrativas sobre a América Latina produzidas a partir do referencial da desigualdade costumam reforçar a associação da região com signos como miséria e violência. Apesar de se nutrirem da matéria-prima da realidade, essas histórias nos devolvem como sabor residual o peso do estigma. É uma das consequências da história única de que fala Chimamanda Ngozi Adichie: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”.² O estigma da desigualdade rouba a dignidade, enfatiza as faltas e apaga as potências. A história única nos impede de reconhecer que, apesar dos cotidianos carregados de violência e desigualdade, indivíduos – em sua maioria organizados em coletivos

1. GARCÍA-CANCLINI (1989) citado por SILVA, A. *Imagínarios urbanos*. Bogotá: Arango Ediciones, 2006.

2. ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

e movimentos culturais periféricos – foram capazes de construir espaços de criação e ação cada vez mais plurais, inovadores e diversos. Espaços que se constituem como a negativa do centro; que não se movimentam em sua direção nem almejam fazê-lo.

4. Na periferia da periferia, as crianças

Há muitas maneiras de se caracterizar conceitualmente nossas sociedades, a depender da lente de observação privilegiada. Uma dessas possibilidades concentra-se nas relações intergeracionais e na produção social da infância e da juventude. Segundo essa linha, defendida por exemplo pelo sociólogo Claudio Duarte, as sociedades ocidentais se fundamentam na relação de assimetria entre as classes de idade, conferindo às classes adultas o monopólio do poder.³ O “adultocentrismo” seria assim a norma que sustenta nossas práticas, discursos e imaginários sociais; é o regime que naturaliza a posição subordinada a que a infância é relegada e legítima o tipo de controle que a ela impomos. Nesse sentido, as reflexões de Duarte encontram a máxima proferida pelo filósofo Giorgio Agamben: “Todo poder começa com o poder sobre as crianças”.⁴ Entre a promessa do “vir a ser” e a constatação do “ainda não”, as crianças são situadas em um espaço limítrofe. Seu valor, portanto, não existe no presente, mas se projeta no futuro, no tornar-se adulto e alcançar o centro.

5. As narrativas para crianças

Ainda sobre o poder das narrativas, Chimamanda N. Adichie diz que quanto mais jovens, mais suscetíveis somos à história única. A falta de repertório nos torna mais impressionáveis, ela argumenta. Mas também falta autonomia e agência. Que narrativas são oferecidas às crianças? Quem determina o que é ou não

3. DUARTE QUAPPER, C. *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última década., Santiago, v. 20, n. 36, p. 99-125, jul. 2012. Disponível em <tinyurl.com/yc2btd72>.

4. AGAMBEN, G. [Sem título]. In Fenati, M. C. (org.). *Infância*. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017.

apropriado? Quem estabelece os critérios, escolhe, produz, faz circular e legitima certas histórias em detrimento de outras? Que controle têm as crianças sobre o que leem, escutam e assistem? Segundo o paradigma feminista, o contrário do patriarcado não seria a substituição do poder masculino pela hegemonia feminina, mas sim a supressão da divisão de poderes baseada em gêneros. Essa noção nos permite fantasiar um antídoto para o adultocentrismo, seja no mundo das narrativas ou para além dele.

6. As crianças na edição [I]

Em uma região rural no interior de Minas Gerais, Brasil, um grupo de crianças se reúne sob a coordenação do coletivo Catapoesia⁵ para contar, escrever e publicar a história da comunidade onde vivem, o Quilombo do Mato Tição.⁶ Encontro semelhante acontece também em uma comunidade na região de Guadalajara, México, organizado pelas editoras Viento Cartonero⁷, La Rueda Cartonera⁸ e pelo Colectivo Cultural Polanco⁹. Em ambos os casos, segue-se uma metodologia colaborativa: da autoria do texto à produção do livro, tudo é feito coletivamente. Seguindo o modelo cartonero de edição, crianças e adultos cortam pedaços de papelão reciclado (em espanhol, *cartón*), desenham, pintam, colam, costuram, grampeiam... O resultado desse processo feito a várias mãos – da palavra ao papel – vai muito além dos livros publicados.

7. As crianças na edição [II]

“Soy Emi, tengo 11 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)”.¹⁰ Assim se apresenta Emilia Aravena em sua página no Instagram, acrescentando ainda que, apesar da pouca idade, leva cinco anos nesse projeto. Em uma de suas muitas entrevistas, ela conta que desde muito nova acompanhava os pais,

5. <catapoesia.wordpress.com>.

6. A palavra quilombo se refere aos espaços e comunidades criadas por pessoas negras escravizadas durante a colonização do Brasil. O conceito foi se redefinindo conforme o contexto histórico-social sem, no entanto, deixar de carregar o sentido original de território de resistência e de reivindicação das culturas próprias.

7. <www.facebook.com/vientocartonero>.

8. <laruedacartonera.blogspot.com>.

9. <www.facebook.com/ColectivoCulturalPolanco>.

10. <www.instagram.com/editorialcabezahueca>.

também vinculados ao mundo dos livros, em eventos literários ao redor do Chile, o que a inspirou a criar sua própria iniciativa. Atualmente, Cabeza Hueca conta com a participação do irmão de Emi, três anos mais novo que ela, e do colega Amaro, de mesma idade, os quais compõem juntos o comitê editorial. O processo de edição segue uma organização de certa forma tradicional, não fosse pelo protagonismo infantil: Emi e o irmão vão tomando notas, criando juntos o projeto editorial, enquanto Amaro revisa os textos. Daí seguem para a ilustração, parte a que ela mais gosta de se dedicar. Tudo de crianças para crianças, conforme proclama o slogan da editora.

8. As crianças na edição [III]

Seja por iniciativa das próprias crianças ou coordenadas por adultos, essas experiências editoriais podem ser lidas como uma mudança de paradigma ao transformar as crianças em *produtoras* da cultura infantil, e não apenas sua audiência. Em muitos sentidos, elas compartilham o que Mary Galbraith descreveu como “abordagem emancipatória”, isto é, “o compromisso de compreender a situação de bebês e crianças desde um ponto de vista da primeira pessoa, explorando as forças contingentes que bloqueiam sua emergência plena como sujeitos expressivos e descobrindo como essas forças podem ser superadas”.¹¹ As experiências emancipatórias provocam uma mudança de foco narrativo, para usar um termo dos estudos literários, e preveem a *colaboração intergeracional* de maneira a entender e a superar o desequilíbrio de poder entre distintas classes de idade.

9. As crianças na edição [IV]

Gostaria de acrescentar ainda um outro ponto que considero radical nas experiências editoriais de/com crianças. O que me intriga

11. GALBRAITH, M. *Hear my cry: a manifesto for an emancipatory childhood studies approach to children's literature. The Lion and the Unicorn*, vol. 25 n. 2, 2001, p. 187-205.

nessas iniciativas é que elas não estão em disputa pela hegemonia do campo. A existência de uma editora como a Cabeza Hueca não põe em risco os circuitos de produção e circulação de livros criados pelos coletivos cartoneros. Em outras palavras, essas formas de edição não competem entre si nem ameaçam a existência de outros modelos, metodologias, narrativas e vozes. Valorizá-las não pressupõe transformá-las no único *modus operandi* do mundo dos livros. De certa forma, sua lógica segue a estrutura rizomática de que falam Deleuze e Guattari.¹² O rizoma não conhece centro nem periferia, porque se constitui como uma multiplicidade de linhas que se abrem em todos os sentidos. Não tem fronteira, porque não provém de um núcleo. Reivindicar o rizoma significa, portanto, reconhecer todas essas manifestações em sua natureza disruptiva, pulsante e infinita em possibilidades de encontro e conexão.

10. Bibliodiversidade, um conceito latino-americano

Reza a lenda que o termo “bibliodiversidade” nasceu aqui mesmo na região, mais precisamente no Chile, quando um grupo de editores autodenominados independentes o usou pela primeira vez nos idos anos 1990.¹³ Naquele momento, tal qual agora, a sobrevivência dos pequenos editores estava ameaçada pela tendência global de concentração financeira. Em outras palavras, o setor passava a ser controlado por grandes corporações (em geral de capital internacional), seja por meio da compra de pequenas e médias editoras ou, de maneira ainda mais predatória, da imposição de um ritmo de produtividade que tornava qualquer outro tipo de empreendimento insustentável. O argumento levantado pela Associação de Editores Independentes do Chile era de que, não apenas os pequenos empreendimentos estavam sob ameaça, mas com eles a criação e a difusão de bens culturais plurais. Dito de outro modo, sem a presença de vozes dissonantes, estaríamos todos fadados à história única dos grandes grupos editoriais internacionais.

12. DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2000.

13. HAWTHORNE, S. *Bibliodiversity: a manifesto for independent publishing*. Melbourne: Spifinex, 2014.



11. Bibliodiversidade, uma analogia biológica

Deriva da ideia de biodiversidade o termo proposto pela Associação de Editores Independentes do Chile e agora amplamente difundido mundo afora. Na biologia, para que um ecossistema seja considerado saudável e equilibrado, é preciso não apenas que haja uma multiplicidade de espécies (plantas, animais, microrganismos) mas que a interação entre elas preserve a integridade de cada uma e de todas em conjunto. Ou seja, para que um ecossistema seja considerado biodiverso, importa tanto a *quantidade* de espécies quanto o *tipo de relação* que se estabelece entre elas.

Transposto para o mundo editorial, o conceito implica um complexo sistema no qual coexistem de maneira interdependente e dinâmica os múltiplos agentes da cadeia do livro: criadores, produtores, agentes de difusão e promoção e, obviamente, leitores. Assim como no campo biológico, o sistema “eco-social” dos livros só pode se manter sustentável se nutrido pela diversidade de vozes. Caso contrário, temos o que Vandana Shiva nomeou “monoculturas da mente”,¹⁴ tão nociva quanto sua análoga na agricultura. Mas para que a pluralidade de pontos de vista e de epistemologias floresça, é preciso mais que números. Assim, não basta que uma profusão de livros seja publicada se, por exemplo, todos eles correspondem a um pensamento homogêneo e hegemônico. Tampouco se pode pensar em bibliodiversidade se as vozes que provêm das margens – com suas narrativas dissonantes, suas formas, metodologias e circuitos particulares – não são ouvidas. A isso acrescentaria: só podemos qualificar como bibliodiverso um mundo editorial em que a história única contada pelos adultos seja substituída por muitas e muitas histórias de, para e sobre as crianças.

14. SHIVA, V.
*Monoculturas da
Mente: perspectivas
da biodiversidade e
da biotecnologia*. São
Paulo: Gaia, 2018.









¿Teatro infantil o teatro para las infancias?

Espacios marginales en la cultura de la infantilización

LORETO ESPALLARGAS CARVAJAL

Tenía ocho años y me encontraba sentada en la sala de clases hojeando un libro que la profesora nos entregó. Mi navegación por aquellas delicadas líneas e ilustraciones sólo fue rota por el estruendoso sonido de la puerta que se abrió de par en par en frente de mí. Salió de ella un gran hombre vestido de colores, con la cara pintada y una voz fuerte que gritaba ¡Hola niños! haciendo reverberar nuestros tímpanos. Sentí que el corazón se me paralizaba. El colorido trueno que irrumpió en nuestro espacio venía a extender una invitación: una obra de teatro se presentaría en la escuela. Aunque después del susto todos rieron, para mí fue la primera vez que tuve la intuición de que algo incorrecto había sucedido y que mi ser, constituido en ese momento desde mi infancia, en cierto modo había sido dañado.

Pude realmente asir lo que significó el episodio muchos años más tarde, después de decidir dedicar mi vida a ser-con las infancias y aprender de ellas. Hablo de infancias y no de infancia, porque lo *infantil* tiene millones de caras, cuerpos, edades, espacios y tiempos. Hablo de infancias y no puedo dejar de tener la mínima delicadeza de reconocer que somos los adultos quienes hemos llenado de significados esa palabra. En mi osadía de hablar de un mundo que no me pertenece, pero que sí me perteneció en algún momento, he elaborado profundas reflexiones sobre el significado de *la infancia* que tienen aquellas expresiones dirigidas a los niños y las niñas que son disruptivas, excesivamente coloridas, diminutivas y en algunos casos, escandalosas. Muchas veces esas ideas se materializan en un libro “que los niños puedan comprender”, en una obra de teatro “con temas divertidos”, en una sala de clases llena de decoraciones “positivas”, en una música “adecuada para la edad”. Esta socialización normalizadora, como lo llama Gunilla Dahlberg,¹ tiene un núcleo de poder centrado en los adultos. Otorgamos a los niños lo que creemos que necesitan, hacemos pasar esa creencia por un saber y otorgamos etiquetas educativas a aquello que llamamos conocimiento *sobre* la infancia o producciones *infantiles*.

Una aclaración importante es que todo saber construido por el mundo adulto es, sin excepciones, un discurso invisible.² Por mucho que pretenda escuchar a las infancias, sigue siendo una construcción desde el poder. El problema entonces, no se centra tanto en lo que hacemos, sino desde qué posición filosófica lo hacemos. ¿Qué pensamientos *sobre* las infancias tenía la persona que diseñó la entrada estruendosa del payaso a nuestro espacio? ¿Cómo pensaban las personas que autorizaron esa participación, en forma y contenido, dentro de la comunidad educativa? Quiero ofrecer una respuesta desde lo que he aprendido sobre el *teatro para las infancias*, que se diferencia del teatro infantil en cuanto pone el foco en una preposición que, en su profundo significado, cambia el paradigma de nuestras relaciones con los niños y las niñas: *para*.

1. DAHLBERG, G. El encuentro del niño con la socialización pública en el parvulario y la escuela. *Temps d'educació*. 2, 1989, pp. 320-329.

2. ACASO, M. *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. España: Los libros de la Catarata, 2018.

Cuando queremos hacer un regalo a otra persona, en la tarjeta escribimos *para*. Decir *para* es entregar, ofrecer, es una invitación a compartir, es decir que nuestro foco está en quien recibe y no necesariamente en quien da. El teatro para las infancias, bajo esta mirada, va a tener tres aristas fundamentales. Una de ellas es el juego, actividad intrínsecamente relacionada a los niños y las niñas. Otra es la estética, que en este caso será comprendida como una relación humana compuesta por tiempos, espacios y narrativas. La tercera y más importante, son las infancias mismas que llenan de sentido el regalo que, en nuestro alcance limitado, intentamos entregarles.

El juego, como primer hilo de esta urdimbre a la que intento dar forma, es una de las actividades más importantes y trascendentales para los humanos.³ A través del juego conocemos el mundo, practicamos nuevas habilidades, pensamos, crecemos, aprendemos vivimos el tiempo fuera de toda medida cronológica. Johan Huizinga define al ser humano como una especie esencialmente jugadora. En sus palabras, somos *Homo Ludens* y tenemos la capacidad de desarrollar juegos altamente complejos.⁴ Desde un inicio, los bebés no solo juegan, sino que se constituyen a sí mismos y se comprenden a través del juego.⁵ Un niño jugador (si se me permite el epíteto) conoce los alcances de su pensamiento a través del juego y toca con sus manos y su boca aquel mundo amalgamado que gracias al juego logra ordenarse. Un niño jugador descubre los objetos culturales a través del juego: un libro, por ejemplo, no existe para un niño sino en el plano simbólico. Es chupete para saborear, es casita para una muñeca, es una pila que se transforma en un edificio, es un asiento para descansar.⁶ Asimismo, una obra de teatro para las infancias no existe sino cuando los niños entran a jugarla.

¿Cómo podríamos pedir a una audiencia de pequeños ojos y pequeñas manos que logre asir una obra sin tocarla, sin sentirla, olerla, saborearla y jugarla? ¿Cómo podríamos preparar una trama narrativa cercana a las necesidades de las infancias sin pensar en los niños y niñas como personas nacientes que, en palabras de *Jorge*

3. WHITEBREAD, D. y O'SULLIVAN, L. Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play* 1(2), 2012, pp. 197-2013.

4. HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. España: Alianza Editorial, 2012.

5. PONCE, M. *Juego, Libertad y Educación*. Chile: Ediciones de la Junji, 2014.

6. ARIZPE, E. & BLATT, J. How responses to picturebooks reflect and support the emotional development of young bilingual children. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.) *Emergent Literacy: Children's book from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

Larrosa, no están a la medida de nuestro saber, pero sí de nuestra incertidumbre?⁷ Cuando me invitaron a escribir sobre las infancias que están al margen, pensé en estas preguntas. Un margen es una línea, muchas veces invisible, que deja la mayoría de un contenido dentro y un pequeño espacio fuera para todo aquello que podría circundar lo establecido. El *teatro infantil* que entra en el centro de esta cancha rodeada por márgenes inmatereales piensa en los niños y niñas como audiencia hegemónica, quieta y silenciosa que está tras una cuarta pared inquebrantable. Al mismo tiempo piensa en la narrativa como una construcción desde las palabras y en el significado concreto que se puede entregar a un objeto o una historia. *Lo infantil* se teje como una *expectativa de futuro*. Esperamos que los niños y las niñas sepan comportarse, sepan dar respuestas al unísono a preguntas cerradas (y obvias) y reciban las historias desde una posición inocente, respetuosa y moral.

El *teatro para las infancias* está al margen porque es juego, porque no existe sin el juego de los niños y las niñas. El proceso creativo se gesta a partir de dudas, de temores, de intrigas, porque se sabe pensado para la audiencia más compleja e inmediata. La audiencia compuesta por las infancias observa con ojos de descubrimiento y emoción todos los movimientos y los simbolismos que se entrelazan en la narrativa vívida gestada entre los telones. Es una audiencia que no necesita aplausos para comunicar su gusto y cuyo corazón late impaciente por entrar a jugar después de la función. En este teatro, *lo infantil* se teje como un encuentro con lo insólito, como un porvenir de gramática inexistente e inefable que sólo deja una ventana abierta al *quizás*.⁸ Siguiendo la línea de Howard Gardner la actividad creativa que los niños y las niñas generan en el juego es un milagro.⁹ Cuando ese milagro entra a ser parte de una narrativa teatral entonces el *teatro para las infancias* comienza a hacerse realidad.

Un segundo hilo de la urdimbre, que entrecruza y se conecta de forma intrínseca con el juego, es la estética. Una obra de *teatro para las infancias* está al margen porque escapa de la idea estética,

7. LARROSA, J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

8. ROCHA, M. Infancias en la escuela: Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia. Argentina: Homo Sapiens, 2021.

9. GARDNER, H. Educación artística y desarrollo humano. España: Paidós Ibérica, 1994.



Obra de teatro para las infancias cuya narrativa se centraba en los animales del fondo del mar. Los niños y las niñas entraron a jugar, imaginando que estaban dentro de una medusa construida por un paraguas y unos retazos largos de tela.

temporal y espacial de *lo infantil*. Para la comprensión plena de mis lectores sobre lo que significa este tipo de teatro, intentaré hacer un esbozo básico y acotado de los componentes de una obra *para* las infancias. Las obras tienen una duración pensada en tiempos de concentración y de quietud breves. No más de 13 o 15 minutos son dedicados al ofrecimiento de una narrativa que los niños y las niñas pueden observar. Ningún niño es obligado a sentarse y las luces no son apagadas cuando la “función comienza”, ya que la obra genera el espacio para la atención de los niños desde el principio. Un actor o actriz ya se encuentra realizando una acción en el espacio designado para la obra *antes* de que los niños lleguen. Las luces son cálidas, hay una música que invita a la calma. En este espacio las emociones son bienvenidas, los niños son acogidos. El niño o niña valiente que desea acercarse al escenario es invitado al juego durante la historia. El niño o niña que prefiere quedarse observando, es bienvenido en su reflexiva lejanía. En este tipo de teatro, las historias se desarrollan principalmente sin palabras, siendo los sonidos, las formas y los juegos visuales los hilos conductores

de las tramas. Al terminar el relato, la línea que divide a los espectadores del teatro mismo se rompe. Los actores sacan materiales hacia fuera del límite escenográfico para invitar a los niños y las niñas a jugar con absolutamente todos los elementos de la obra, lo que se erige como una respuesta performática y simbólica de las audiencias desde la plenitud del juego.

En este entramado, las relaciones temporales, espaciales y, por lo tanto, estéticas, son esenciales. La estética no sólo es un concepto que pertenece al arte, sino que es transversal a la vida y a las relaciones humanas y culturales. En palabras de Vea Vecchi, la estética se transforma en “modalidad de búsqueda, clave de interpretación y lugar de experiencia”.¹⁰ Pensar en la estética para las infancias desde conceptos tan complejos es marginal en tanto deja de lado lo puramente ornamental para centrarse en lo simbólico. El espacio delimitado en el teatro *para* las infancias deja de lado el imaginario clásico del mundo adulto sobre lo que es “bello” para los niños: moldes de figuras animadas globalizadas por grandes empresas, colores fuertes para “llamar la atención” y temas superficiales para que la comprensión sea rápida y estandarizada. Por el contrario, el teatro que se acoge a las infancias desea la indeterminación y la belleza desde el descubrimiento, el extrañamiento y la conexión sensible con las emociones. En una entrevista que la compañía chilena de teatro para las infancias *Aranwa Teatro* realizó a distintos miembros de su audiencia, descubrieron que la interpretación que los niños realizaban sobre las acciones y los elementos de su obra *Floresta* dependían de la zona geográfica en la que habitaban. Así, los niños y las niñas de la árida zona norte de Chile imaginaban con los montículos verdes de la escenografía que los personajes estaban en un paisaje de estepas, mientras que los niños de Santiago, ciudad capital, veían a los personajes acampando un bosque durante sus vacaciones. Asimismo, lo que los personajes comían (que en la obra sólo estaba representado por el gesto de comer, sin ninguna materialidad), podía variar desde una comida tradicional como “*papitas con arroz*” hasta una pizza o papas fritas. Este teatro

10. VECCHI, V.
Prólogo: Estética y aprendizaje. En: A. HOYUELOS (ed.).
La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.
España: Octaedro, 2006, p. 20.



Obra de teatro para las infancias cuya narrativa se centraba en el descubrimiento del cielo y los planetas. Los niños entraron a jugar imaginando que eran astrónomos y astronautas que tocaban las texturas y probaban el sabor de los astros.

incluye, posibilitando que todas las interpretaciones entren y que todas las edades jueguen e interpreten.

Cuando los adultos diseñamos espacios para las infancias, estos deben ser pensados desde una actitud atenta hacia la materialidad, el diseño, las disposiciones y el simbolismo. Las instalaciones artísticas que invitan al juego no deberían ser sólo un acoplamiento organizado (ornamentado) de objetos, sino que deben hacer sentido en un relato que posibilita una provocación altamente pensada para los visitantes-jugadores. De esta forma, los espacios de artes escénicas deberían evocar sentimientos que conmueven y “habilitan la entrada al campo de lo fantástico, lo imaginado, lo estético, lo que emociona, lo que humaniza”.¹¹ El tiempo también está en profunda conexión con la emoción en el espacio artístico. Los bebés y niños pequeños no miden el tiempo según los relojes. Como profundiza Alfredo Hoyuelos, los tiempos de las infancias son los tiempos de las ocasiones y de las oportunidades que aparecen en sus trayectos vitales.¹² Cuando invitamos a un niño o niña a jugar al escenario, el tiempo es de ellos. A los adultos nos queda

11. BRANDT, E., SOTO, C., VASTA, L. y VIOLANTE, R. Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Argentina: Biblos, 2011, p. 118.

12. HOYUELOS, A. (s/f). Los tiempos de la infancia, Apuntes



dejarnos sorprender y dejarnos llevar en el vertiginoso fluir de los acontecimientos.

Los espacios, tiempos y materialidades abren una puerta al infinito universo de cada niño y niña. Javier Abad menciona que “el arte puede inscribirse y definirse como juego, reflexión, humor, emoción, absurdo, compromiso, poesía, conflicto y belleza para realizar un acercamiento a conceptos como espacio, lugar, tiempo, movimiento, memoria y realidad”.¹³ A través de la estética, la trilogía compuesta por el espacio, el tiempo y la materialidad se convierte en un otro que comunica, que acompaña, que resuena y que sostiene. A pesar de que siempre hay una relación asimétrica, la pregunta es: ¿qué comunica un espacio estandarizado para *LA infancia*? ¿Qué comunica un espacio acompañante y sostenedor de *LAS infancias*?

El hilo final que cruza el entramado y arma la base del telar son los niños y las niñas. Sin sus elaboraciones, sin sus simbolismos, sin sus pensamientos y sin sus relaciones de juego desde las que construyen el mundo, ninguna obra de teatro para las infancias podría ser posible. Los niños y las niñas en edades tempranas son marginados en tanto sus vidas y sus pensamientos más profundos

13. ABAD, J.
Experiencia Estética y
Arte de Participación:
Juego, Símbolo
y Celebración.
En: DÍAZ, S. y
MONTEMAYOR
S. (coord.), La
educación artística
como instrumento
de integración
intercultural y social.
España: ministerio de
Educación Cultura y
Deporte; Secretaría
General Técnica,
2007, p. 25



son enviados a un vacío que no sabe hacer lo único que los adultos debemos hacer frente a la sorpresa de las infancias: *escuchar*. Cuando la narrativa de una obra se transforma en realidad en una escena, los autores pueden escuchar de primera fuente lo que los niños y las niñas comunican. Escuchar no significa sólo el acto de oír. Loris Malaguzzi retrata la escucha hacia las infancias como un involucramiento profundo con las necesidades, deseos y pensamientos de los niños y las niñas desde la observación atenta de sus gestos y juegos y la atención a sus palabras o sonidos. Todo en los niños comunica un saber o un sentir, todo evidencia la trama lúdica que desean seguir o detener.

Desde aquí, el teatro *para* las infancias se abre al desafiante y escalofriante acto de escuchar. Esto trae como consecuencia el derrumbe de lo planificado. La maravilla de la indeterminación otorgada por el silencio verbal que guarda este teatro, es que si los guionistas anticipan que una tela entrelazada en los dedos será una mariposa, para los niños quizás será un pájaro, un pequeño pez o un peligroso mosquito (o quizás yo misma no logro adivinar lo que será para los niños). La escucha significa dejarse llevar por estos significados y entrar a un juego cambiante. Por ejemplo, después de realizar una obra sobre los animales marinos, los niños me preguntaron cómo se sentía una medusa. El juego se extendió hasta que terminamos haciendo una jalea en el refrigerador. Jamás pensé que mi guión terminaría en la expectación por esperar el cuajar de una jalea y jugar a que tocamos eso que en la realidad es intocable. El teatro *para* las infancias es una puerta a lo imposible.

Espacio de juego abierto diseñado para las infancias basado en la obra geométrica de Matilde Pérez. Los niños entraron a jugar, desarrollando juegos simbólicos, paralelos y/o sensoriales, con base en las infinitas posibilidades del cartón, los reflejos y las sombras.

Juego de la jalea hacia el que avanzó una obra de teatro sobre los animales marinos por iniciativa de los niños y las niñas. Hicimos bolsitas de jalea que después exploramos con todos los sentidos para imaginar que estábamos en contacto con medusas.



El teatro para las infancias tiene tantas caras como niños y niñas que lo ven y lo juegan. Por eso la palabra *infancias* permanece como adjetivo: este teatro no existe sino en la profunda vinculación a los niños y las niñas. No existe aparte de ellos, no es real y no termina hasta que los niños y las niñas lo materializan. Este teatro subversivo me parece tan lejano al payaso que quebró mi momento de lectura escolar y a la vez me parece tan cercano a la sensibilidad y la belleza. Es como volver realidad el anhelo de sumergirse en un relato ilustrado y tocar a los personajes, hablar con ellos y saborear el mundo de las historias. El teatro cercano a las infancias y elaborado *para* ellas, está lejos de ser un inhibidor que forma de manera persistente seres inseguros, y temerosos de expresar sus deseos y opiniones.¹⁴ El teatro *para* las infancias

14. WISEBURD, G. *Creatividad y transformación*. México: Editorial Trilla, 1996.

permite que la corporeidad de la niñez más primigenia aflore y se conecte a través de las vivencias y de la ternura en un juego mágico e infinito posibilitado por la creación y la apropiación de las narrativas. En una cultura que infantiliza, estandariza, regulariza, aparecen adultos que deciden escuchar a las infancias. Esta luz que emerge desde el estrecho margen que ha dejado el imaginario adultocéntrico, incomoda. Ese bebé “que nadie entiende” ahora está al centro, ese niño “que pide y habla tonterías” ahora está guiando al adulto hacia una visión distinta, ese adulto que retiene a un niño que llora en el oscuro teatro, ahora debe soltarlo para que entre a jugar al escenario.

¿Teatro infantil o teatro *para* las infancias? Para las infancias. Siendo el *para* un sinónimo de toda la belleza del juego y de la creación simbólica que pone a los niños y las niñas en el centro absoluto de la trama narrativa. Siendo el *para* la devoción y la escucha. Siendo el *para* el concebir a los niños y las niñas como maestros de la sensibilidad y la emoción. Siendo el *para* toda la incertidumbre que lleva a puertos imprecisos a la vez que maravillosos. Siendo el *para* la sorpresa. Siendo el *para* lo que incluye. Siendo el *para* lo que abre los desgastados, desgastados, desgastados oídos de la adultez.







Daniela Catrileo: sobre la maleza en la tierra seca

CAMILA ANDONAEGUI

N

arradora, poeta, profesora e investigadora, Daniela Catrileo es una artista de muchas facetas. Nacida en Santiago de Chile en 1987, la escritora dedica su obra a la reflexión sobre las vivencias mapuche contemporáneas, particularmente sobre el ser mujer indígena en la urbe. Ha incursionado en diversos géneros, con títulos colectivos como *Niñas con palillos* (Balmaceda Arte Joven, 2014); títulos poéticos como *Río herido* (Los libros del Perro Negro, 2013 y Edicola, 2016), *Invertebrada* (Luma Foundation, 2017), *Guerra florida* (Del Aire, 2018; Tege Ediciones, Barcelona, 2019), *El territorio del viaje* (Edicola, 2021), *Todas quisimos ser el sol* (Las Guachas, Argentina, 2023), *Las aguas dejaron de unirse a otras aguas* (Pez espiral, 2020) y títulos narrativos como *Piñen* (Libros del Pez Espiral, 2019). Otras de sus obras utilizan formatos como la performance, la poesía

sonora-visual y el videoarte, entre los que están: *Mari pura warangka küla pataka mari meli: 18.314* (2018), *Llekümün* (2020) y *La escritura del río* (2021).

Además de la escritura, Daniela ha implementado talleres literarios de creación y otros de literatura mapuche en varias ciudades de Chile y del extranjero. Asimismo, es editora y compiladora de la plaquette *Wirintukun ti kalül* (2018), que escoge obras de un taller en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile y de la antología *Allkütun, feymew kimün epewün* (2022) que reúne escrituras de un taller de literatura mapuche en su versión 2021. Es parte del colectivo mapuche Rangĩntulewfü, que conforman también el equipo editorial de *Yene* revista, publicación digital de arte, pensamiento y escrituras de Walmapu¹ y Abya Yala. Igualmente, es parte del equipo que dirige la revista de literatura mapuche Traytrayko, que busca descentrar la divulgación de esta literatura, difundiendo desde territorios rurales del Wallmapu y reuniendo el trabajo de poetas, escritores y escritoras mapuche de la comunidad de Nueva Imperial.

Ha recibido el premio de Jóvenes Talentos de Fundación Mustakis y Balmaceda Arte Joven en 2014, el Premio Municipal de Literatura de Santiago en 2019 y el primer lugar del concurso AX: Encuentro de las Culturas Indígenas y Afrodescendiente en 2020 de la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios para el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Fue becaria de la Fundación Neruda en La Chascona² en 2011 y recibió en 2012 y 2016 la Beca de Creación Literaria del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

La ciudad y las infancias indígenas en el hoy

La obra de Daniela está basada en una reinterpretación de sus experiencias y las experiencias de otras y otros que son para ella como propias. Muchos de sus escritos contienen sus vivencias

1. Espacio territorial mapuche.

2. Una de las casas del poeta chileno Pablo Neruda.

como mujer indígena, como mujer mapuche en la ciudad. Sus imaginarios exploran entornos urbanos marginalizados, cuyos rincones son tantas veces olvidados. En sus propias palabras, “los mapuche no somos un pasado, ni somos una comunidad aislada en el sur.”³ Producto de la colonización de siglos y siglos de las culturas y tierras indígenas, muchos las han relegado al pasado, las han confinado a un baúl. No es de extrañar entonces que en el caso de las narrativas sobre o para niños y niñas, muchas retraten cosmologías, tradiciones, ritos, a veces historias fuera del espacio y el tiempo, muchas veces entornos rurales, o vínculos con la naturaleza, pero pocas se muestra a las infancias indígenas en el hoy. ¿Por qué? Parece que colonización se mantiene viva y latente en el presente y las voces indígenas siguen siendo silenciadas. Mientras la colonización, la neocolonización y sus prácticas, tales como el extractivismo y la opresión estatal, se mantengan, mientras la invisibilización de sus voces permanezca en el tiempo, sus presencias seguirán tiñéndose de pasado, de fetichización, de folclorización. En ese sentido, la obra de Catrileo teje imágenes que honran a las infancias indígenas de hoy, reafirmando su contemporaneidad, su estar en los territorios, en las poblaciones y las escuelas, en las periferias urbanas y sociales.

De acuerdo con la autora, en los territorios del Sur Global, convivimos diversos pueblos y muchas de sus creaciones — que reflejan tanto sus formas de pensar como sus formas de crear — aún son ignoradas o desconocidas para la chilenidad. Por ello es imprescindible el conocer y difundir esas “literaturas otras”⁴, que muchas veces se mueven en las afueras del canon chileno, colombiano, peruano, brasileño, entre otros.

Respecto a la niñez y adolescencia, la autora reafirma su interés por indagar en sus voces, dada su posición en los márgenes en las sociedades adultocéntricas. Ella cala hondo en sus pensamientos, en sus complejidades, dialogando con las infancias y sus maneras de ser, observar y reflexionar. Daniela releva sus voces, las respeta y no olvida el ser infantil que alguna vez habitó en su cuerpo.

3. CATRILEO, D. *Mi apellido Catrileo. Es mi fiesta*. 3 de enero de 2019. esmifiestamag.com.

4. STARK, S. Daniela Catrileo: Me molesta la fetichización hacia los pueblos indígenas y a los sujetos populares, porque también pertenezco a ese lugar intermedio. *Cine y Literatura*. 24 de enero de 2021. www.cineyliteratura.cl.

En cuanto a sus inspiraciones para escribir, estas surgen tanto de historias de otras personas, como de su propia historia. Daniela es justamente una mujer mapuche, alguna vez una niña mapuche, que nació y creció en los blocks⁵ de la comuna de San Bernardo, en un entorno periférico, similar al retratado en sus relatos. Los relatos de sus familiares son también fuente de inspiración. Ella cuenta que su lado paterno emigró a la capital desde una comunidad mapuche de Nueva Imperial, que su abuelo llegó a Santiago a los bordes del Zanjón de la Aguada⁶. Cuando llegó su padre, construyeron una casa en un terreno. Tiempo después, accedieron a una vivienda social, lugar donde creció Daniela. La autora ha indagado, en estas y otras memorias de sus raíces, reconstruyendo lo que le cuentan sus abuelos, sus tías, su papá, como manera de archivo y como manera de amplificación de sus voces. Los escritos de Catrileo ahondan en cómo se construyen los lugares, las memorias que guardan para las personas que viven o vivieron ahí, lo que significan para la sociedad, en las violencias estructurales que los atraviesan.

Piñen

La palabra ‘piñen’ proviene del mapudungun, lengua del pueblo mapuche y se refiere al polvo o suciedad pegada al cuerpo. El término ha sido utilizado de manera peyorativa en Chile para referirse a personas de clase social baja o racializadas. Esta acepción ha sido resignificada por la autora, dándole un sentido asociado a la memoria oral de su pueblo y también a la complejización de las voces del mundo popular, fuera de toda demonización o romantización.

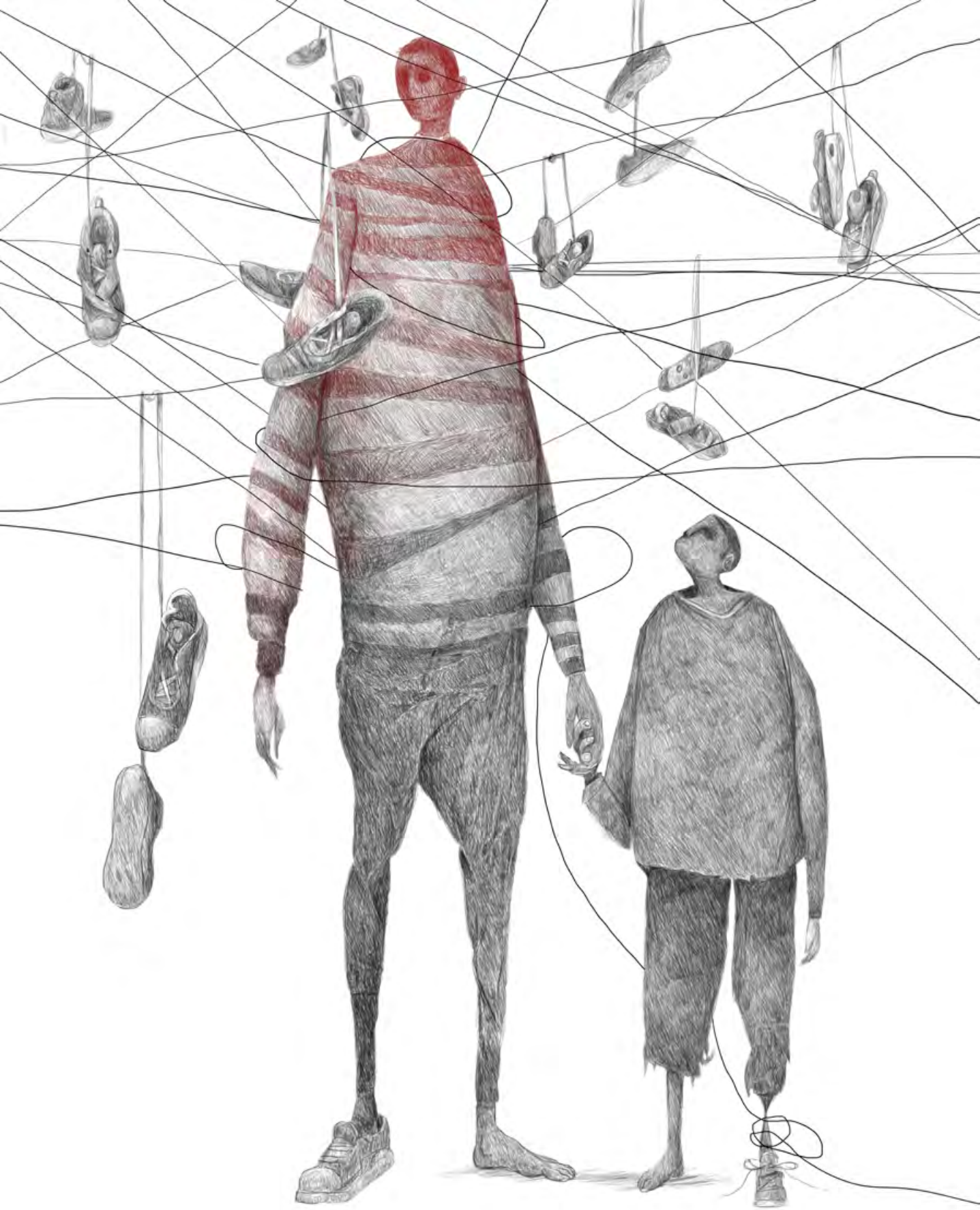
Piñen es la primera obra narrativa de Daniela y contiene tres cuentos: “¿Has visto cómo brota la maleza de la tierra seca?”, “Pornomiseria” y “Warriache”. Estos relatos describen la vida cotidiana en una población de Santiago y ahondan con honestidad, crudeza y delicadeza en el pertenecer a un pueblo indígena, en el racismo hacia ello en esta sociedad, en la educación, en la sexualidad, en el

5. Vivienda social construida en dictadura.

6. Cauce natural que recorre la ciudad de Santiago.

cruce de la infancia a la adolescencia y, finalmente, a la adultez. Los tres cuentos logran mostrar lo que es crecer en esos lugares, lo que es convivir con violencias y pobreza, fuera de los lugares comunes asociados a las representaciones de infancias marginalizadas, clases populares o pueblos indígenas. Las infancias de sus relatos son infancias en plural, son infancias que son cruzadas por una multiplicidad de experiencias, que dejan fuera el concepto de infancia universal. El entretendido de la narración es complejo y construye representaciones de personajes contradictorios, matizados, que están marcados por el dolor, la desigualdad, la hostilidad.

De los tres relatos descritos, les compartimos a continuación un extracto que seleccionamos del primer cuento de *Piñen*, que explora la niñez indígena en la ciudad. Ahora, te invito a que calientes tu té, café o mate, te acomodes en tu rincón favorito y te prepares a leer.



¿Han visto cómo brota la maleza de la tierra seca?

DANIELA CATRILEO

S

e llamaba Jesús, al menos eso recuerdo. Murió el sábado pasado. Tan eficaz fue la maestría del tirador que, en la escena final, sólo había una línea de sangre en su boca. Un sutil cauce rojo entre sus labios. Todo pasó bajo mi ventana, entre ladrillos y zinc se escuchó tremenda balacera y lo que ello conlleva: gritos, llantos, aullidos. Al rato, vimos a varios que salieron heridos en el intento salvaje de robarse la merca.

Desde acá, lentamente observamos a través del cristal y su velo de encajes, cuya maraña en su enredo de algodón y poliéster se había transformado en nuestro mísero escondite. Poco a poco íbamos advirtiendo los rostros de otros vecinos haciendo lo mismo desde el interior de sus hogares. La cortina y los visillos eran el símbolo de protección. Pero al mismo tiempo un tejido abierto nos dejaba a la

intemperie, como si de algún modo quisiéramos ser descubiertos.

Desde nuestras profundidades lo sabíamos. Diariamente el presentimiento se fijaba a nuestras costillas. La clandestinidad de los ojos en el transcurso de la fatalidad era parte de nosotros.

A esa hora nadie se atrevía a salir desde la entrada de sus casas. Era común morir de esa manera absurda por alguna carga de acero y plomo que accidentalmente te daba en la cabeza un día cualquiera. A una hora cualquiera. Así de sencillo. Podía ser mientras ibas a comprar las marraquetas para el desayuno o regabas las ligustrinas enterradas bajo el sol. Ninguna estrella fue nuestra luz, a duras penas veíamos la luna. Sólo los antiguos aún creían en los días de clemencia, pues al menos ellos la habían conocido.

*

Ese sábado, como cada sábado, una carga importante de cocaína había llegado al pasaje. En resguardo de la mercadería, el Pancho tenía a sus soldados bajo vigilancia. Sin embargo, igual perdió. El Jesús iba a todo o nada: coca o muerte. A cambio, el Pancho apuntó, mató y escapó. Algunos dicen que pescó su mochila rumbo a Concepción, corriendo hasta perderse en el terminal. Las amigas que se quedaron lloraban su partida, rayando su nombre en las murallas de cada block. Escribir su nombre era justamente marcar su leyenda: ellas sabían que no sólo era pena, sino justicia.

Tras el tiroteo nos dimos cuenta que también desaparecieron su hijo de tres años y su compañera, la Rulo. Rápidamente el departamento fue ocupado por nuevos habitantes: un grupo de haitianos recién llegados, dispuestos a levantar la ceniza para la vieja nueva vida. Los únicos migrantes que no tuvieron miedo de venir a vivir a este último lugar, una zona de guerra miserable en comparación a sus huidas.

Era extraño como tras la muerte se armaba una especie de minga poblacional. Apenas estaba el cadáver tirado en el pasaje y arrancaba el Pancho, se veía una caravana de colchones y cajones de fruta para

futuros muebles, avanzando escalera arriba hasta llegar al tercer piso. También era obvio. Acá empezaron rápidamente a lucrar con los arriendos para ellos. Cada departamento era dividido en cholguán para construir mínimo unas diez piezas. Antes de su arribo, cada departamento no costaba ni la cuarta parte de lo que ahora ellos pagaban. Y de paso no podían reclamar, pues la lengua era la interferencia y aliada de los usureros. Por eso estaban todos felices de ocupar un espacio que se había transformado en tierra de nadie. De algún modo, la mayoría llegamos de esa forma a este agujero.

*

En todo caso, con respecto a la coca, hace rato venían diciendo que el Jesús se la quería puro hacer al Pancho. Durante varias semanas se venía instalando en la esquina para estudiar los movimientos y horarios de entrega. Ojos que iban y venían entre sombras hasta la muerte. Aunque menos suerte que el mismo Jesús tuvo uno de los socios del Pancho: Juan Huenchuecho. Hombre de treinta y dos años. Moreno, espalda ancha, nariz chata. Características de la mayoría de quienes vivíamos en los blocks. Destacado por su frialdad en las transas y en el cobro puntual a los endeudados.

«Rara vez se ríe el indio», decían los cabros, cada vez que le compraban y armaban líneas en el medidor del baño. El Juan Huenchuecho era amigo de mi tío Cholo. Yo sí lo había visto reír un montón de veces. En el momento que entraba en confianza contaba historias de los kalku que veía cuando chico. Su familia también venía del sur, aunque de una comunidad que estaba más hacia la cordillera. Su mamá había llegado al campamento por un dato de mi abuelito.

La población de los blocks había sido construida a principios de los noventa. Erigida sobre parcelas que varios siglos antes habían sido territorio inca bajo la huaca del Chena.

La mamá del Juan llegó a fines de los setenta a trabajar para unos españoles en Las Condes. Mi laku era el jardinero de la misma

casa. Él había llegado a principios de los setenta, luego de la muerte de su esposa. Todos los que se vinieron terminaron viviendo en las poblaciones callampa del Zanjón de la Aguada, cerquita del barrio Franklin. Mientras avanzaban los años de dictadura y la remodelación de la waria, la mayoría fue desplazada a la periferia de la periferia.

Mi tío Cholo y el Juan se metieron de cabros chicos a La Garra Blanca del Colo Colo. La última vez me los topé para la Marcha por la Resistencia. Andaban con los cabros de la barra agitando una wenufoye. Mientras cantaban en contra de los pacos, yo adelantaba el paso. Entre las cascahuillas y el kultrun veía su lienzo agitarse a lo lejos. Cuando me vio el Juan agachó la cabeza, se hizo el loco. Al Juan le daba vergüenza andar metido con el Pancho, le daba vergüenza ser su soldado. Una vez le escuché decir que quería juntar las lucas para volver al sur, armar su casita, tener su familia. A veces, cuando se curaba, decía: «¡Mari mari!», con ese tonito hacia arriba como cantadito.

El otrora hombre avestruz, Huenchuccho, poquísima gracia hizo a sus ancestros en la nominación plumífera de su linaje. Pues se cuenta que, en plena carrera combatiente de la merca, fue baleado en la pierna izquierda por los discípulos del Jesús. En la velocidad del balaceo dirigieron y descargaron indómitamente, no esperando nunca la revuelta del Pancho. Huenchuccho, entonces, con la sangre seca en el bluyín, fue abandonado en la calle junto al Hospital Parroquial. Una posta que estaba a cinco metros del cruce ferroviario, bajo la aurora de lo que comenzaba a ser un domingo. El primer o el último domingo de muchos que esperaban en la sala de urgencia. Se dice que lo arrojó un vehículo sin patente y pasajeros anónimos.

*

Durante la semana, distintas vecinas encendieron velas en el umbral de mi cortina, casi esperando poblar la animita insurgente

de un santuario para Jesús. No hubo grandes lunas ni carnavales en su despedida. Las nubes siguieron sucediendo en el cielo. Una tras otra, se extinguían con la herida de siempre entre los cables y las zapatillas. El bullicio de los pasajes fue el mismo de otros fines de semana parecidos a ese. Algunos intentaron hacer minutos de silencio, pero finalmente a todos les daba miedo la quietud. A pesar del hacinamiento, la falta de ruido amenazaba el territorio desde lo profundo de nuestras soledades. De eso se trataba esta mala broma de la colectividad presionada por la aglomeración. La comunidad era otra cosa. Por eso hablábamos gritando de escalera a escalera.

De todos modos, entre los pocos concilios históricos que se han logrado, los vecinos que eran propietarios después de años inscritos en las listas del SERVIU¹ acordaron oponerse a cualquier tipo de festín sobre balas y cumbias. A modo de trawün improvisado bajo las escaleras del pasaje, se vieron como nunca un grupo de cabezas morenas a la sombra de las ampliaciones. Con palos en sus manos imitaban los wiño de antaño. Congregados para resguardar cualquier tipo de venganza en contra del block o contra los amigos del asesino. Reunidos, así, para evitar la invasión de otros patos malos al lof de siempre. Cerrando el portón con la chatarra del viejo Tany. Cubiertos por la soldadura hechiza de mi hermano y el Kiko. Esa semana se permitió entrar sólo a familiares y caras conocidas al agujero geométrico de las viviendas sociales: nuestros humildes nidos del espanto.

*

Desde el tumulto de personas que llegaron con permiso al block, se escuchaba la voz aguda de una mujer. Me aproximé hacia ella para oír mejor lo que decía. Era una chiquilla joven. Con una mano sostenía una guagua y en la otra un encendedor. Estaba a punto de prender la próxima vela del incipiente lugar de oración y de paso el cigarrillo en sus labios.

1. Servicio de
Vivienda y
Urbanización.

“A mí el Jesús me sacaba la cresta, por eso nos separamos”, repetía una y otra vez, en un reflejo automático de confesión, como el de quien está tanteando la muerte.

“Bueno, algunos sólo viven para morir”, le respondía el Kiko, entre volado y serio, mirando atentamente el fuego de su “paragua” recién enrollado, vigilando el portón para que no se siguiera llenando de sapos mientras filosofaba.

Todos quemaban algo. Las llamas forjaban siluetas en cada incendio, desplazando el humo en los callejones que se levantaba hacia los potreros, extraviándose hasta desaparecer en la compra y venta de chatarra de don Tany. Entre las brasas del fuego ardían cartones, papeles o cigarros. Todo ardía esa noche y las noches anteriores a esa. Porque si algo habíamos aprendido en ese rincón de pecadores, era a inmolarlos. Desde las uñas hasta los pelos que se chamuscan. La población entera era un gran fogón. Estábamos dispuestos a remecernos del mal del olvido, al sacrificio en ofrenda de la memoria.

Si una era observadora, podía ver los vestigios de algún quiltro atropellado o envenenado, su piel tejida a los matorrales ya carbonizados, decorando el intento de las plazas públicas por ser un lugar que sostuviera el encuentro. Pero dos neumáticos, los frágiles eucaliptus y el óxido del viejo columpio, no alcanzaban a ser cobijo de nadie. Ni menos sombra para las tostadas pieles de cabros callejeros. Menos para el grupo de pájaros que picoteaban la estela de algún extinto animalejo.

Un poco hacia la esquina de la iglesia. Quizá una fogata para el frío improvisada con los basureros de la municipalidad o en un carrito de supermercado para poner las sopaipillas a freír. Yo, durante toda la semana, como quien mira a un pirómano, me deslumbraba en el resplandor de la hoguera. Mis ojos se perdían ante el fulgor del paisaje desierto. Me ayudaba a pensar en la ruta del salvador. En aquel niño con el nombre de Cristo, Jesús, que no pudo convertirse en redentor entre tanto paganismo.

*

Tengo vagas imágenes del Jesús antes de que se convirtiera en el pez gordo de las poblaciones, ahuyentando a los temerosos con su tono inquisidor de merca. Sin embargo, las más nítidas son en el colegio de monjas donde nos pusieron las personas a cargo de nuestra infancia. Digo «a cargo» para no decir “carga”. Aunque eso esté mucho más cerca del lenguaje al que nos debería aferrar la niñez. Pues en este caso, el límite de la obligación se podría debatir en el género de la palabra. De todas formas, éramos una especie de convenio. Un deber impuesto que de pronto tenía ojos, manos y reconocía su territorio.

Cualquiera era un peso muerto. Un bulto esperando despegar del barro donde nos hundíamos, mientras este se secaba. ¿Han visto cómo brota la maleza de la tierra seca? Ínfimas flores de pétalos más frágiles aún. Peso mosca, alita de insecto, nervadura de clase obrera. Flaites, indias, pungas. Sin embargo, ahí tienen un verdor exhumado de la corteza terrenal de lo que llamaremos barro.

Los adultos, en este caso, estaban por ahí. Algunos con más presencia que otros. Casi todos nuestros padres se parecían. O los hermanos de estos. O las madres con hijos que les colgaban por la garganta, por la espalda. Pendejos que se amamantaban con la leche de las perras, como decía una vecina. Niños y niñas con abuelas, primos, hermanastras, tíos. Un árbol genealógico calcado con muy pocas variaciones. Unas más raíces, otros más follajes.

El asunto es que alguna vez todos fuimos la infancia. Aprendiendo el murmullo de la calle, la gramática de una oración. O si teníamos más fortuna, el sabor de una papa frita recocida en aceite de bolsa. Y uno de ellos se llamaba Jesús.

Jesús fue mi compañero de cautiverio católico, institución que purgaba las culpas de una congregación asignada a los votos de caridad. Pero a su vez, instalaba colegios hacia el archipiélago de la periferia con subsidio estatal. Nos iniciaban en el credo o en las confesiones con un sacerdote rumano o algo parecido. Un cura

con una sonrisa de sureste de Europa. Nos purificaba una vez más por nuestras faltas, pero en esos tiempos no lo sabía. No sabíamos qué era América ni qué era Europa. En realidad no sabíamos nada, salvo rezar y tener hambre.

*

En esos años la guata vacía la llenábamos con galletas del gobierno a la hora de la leche, tipo cinco de la tarde. O si teníamos más suerte, pan con embutido. Un paté de menudencias de animales con menos suerte o tal vez más que nosotros. Nos peleábamos ese pedazo de marraqueta dura con una pasta anaranjada, que muchas veces olvidábamos en los bolsillos, dejando una espeluznante mezcla de hongos y pelusas al final de la semana.

Formar engrudo con las migas era cosa fácil. Untar la galleta con leche hasta deshacer su consistencia. Hacer gárgaras con la nata hasta vomitar, llevando al límite nuestros escrúpulos. Días de tardes enteras intentando masticar el polvo del suero. Los grumos identificados como proteínas lácteas se removían de un lado hacia otro, hasta tragar. Otros días nos entreteníamos delineando las ollas de aluminio de viejas cocinas. La grasa incrustada en su armazón y en el delantal de las tías que tras horas de trabajo ganaban una miseria por alimentarnos. Y de paso la mitigaban, llevándose un par de frutas a la casa o los mismos trocitos de las galletas para guaguas de todos los meses del año.

Horas entre las salas y el comedor para impregnarnos con el olor de las sobras. Nosotros también éramos migajas intentando ser unidos a la sustancia madre, al núcleo del régimen. Pero una miga es una miga y pocas veces sirve más que para comida de pájaros desahuciados.

Sobre el cura, quizás ni siquiera fue rumano. Pero algo había que inventarse para que el tiempo pasara luego y todos volviéramos al centro de una vida infatigable con los días del juego. A este hombre le contábamos la mitad de nuestras verdades. Acciones

que ondeaban a la manera de un robo hormiga a guatapique en el monedero de la madre. El nado mariposa de la pelea a punta y patadas con las compañeras. O el piquero de insolencia vehemente de contestar con rabia, cuando una vez más los adultos no tenían razón, pero nos imponían su ley del más fuerte. No bastaba una cachetada en el hocico por parte de nuestros ilustres tutores. Sino que, además, teníamos que hacer una fila como infantes pecadores de apenas ocho años. Entre las sombras de la capilla y las clases de matemáticas. Y ahí, apenas salíamos de nuestra revelación bajo el manejo de campanas que atolondraba a las palomas. Corríamos feroces tras ellas, como lobos famélicos espantando plumajes grises en recreo.

Cada primer viernes del mes una nueva hilera de niñas huachas y niños violados, henchidos de piojos y piñen,² formábamos la cadena para liberarnos con el tonito extranjero del cura, al cual sólo le entendía:

«Reza dos padrenuestros y un avemaría».

Antes de contarle que nunca más nunca le respondería a la madre o que jamás les pegaría a mis hermanos. Y pensaba en otros nunca-nunca de las veces en que nos quemaban por dentro y por fuera con las colillas de cigarros.

Otros nunca-nunca que teníamos miedo de la furia del dios y de su hijo, que se llamaba como mi compañero nuevo, el piñiñento mesías.

*

El día en que Jesús llegó a la sala de clases lo presentó una profesora equis. Era el nuevo compañero. El curso curioso y desafiante miraba entre sus ropajes.

“Él se llama Jesús, sean amables”, dijo la profe.

Y un niño, escondiéndose en sus brazos, nos miraba muerto de miedo con su cabeza rucia ceniza. El matiz de un gatito hambriento en los potreros. Ya los han visto, el color que brilla en la basura a la

2. La palabra piñen proviene del mapudungun y se refiere al polvo o la mugre aferrada al cuerpo.

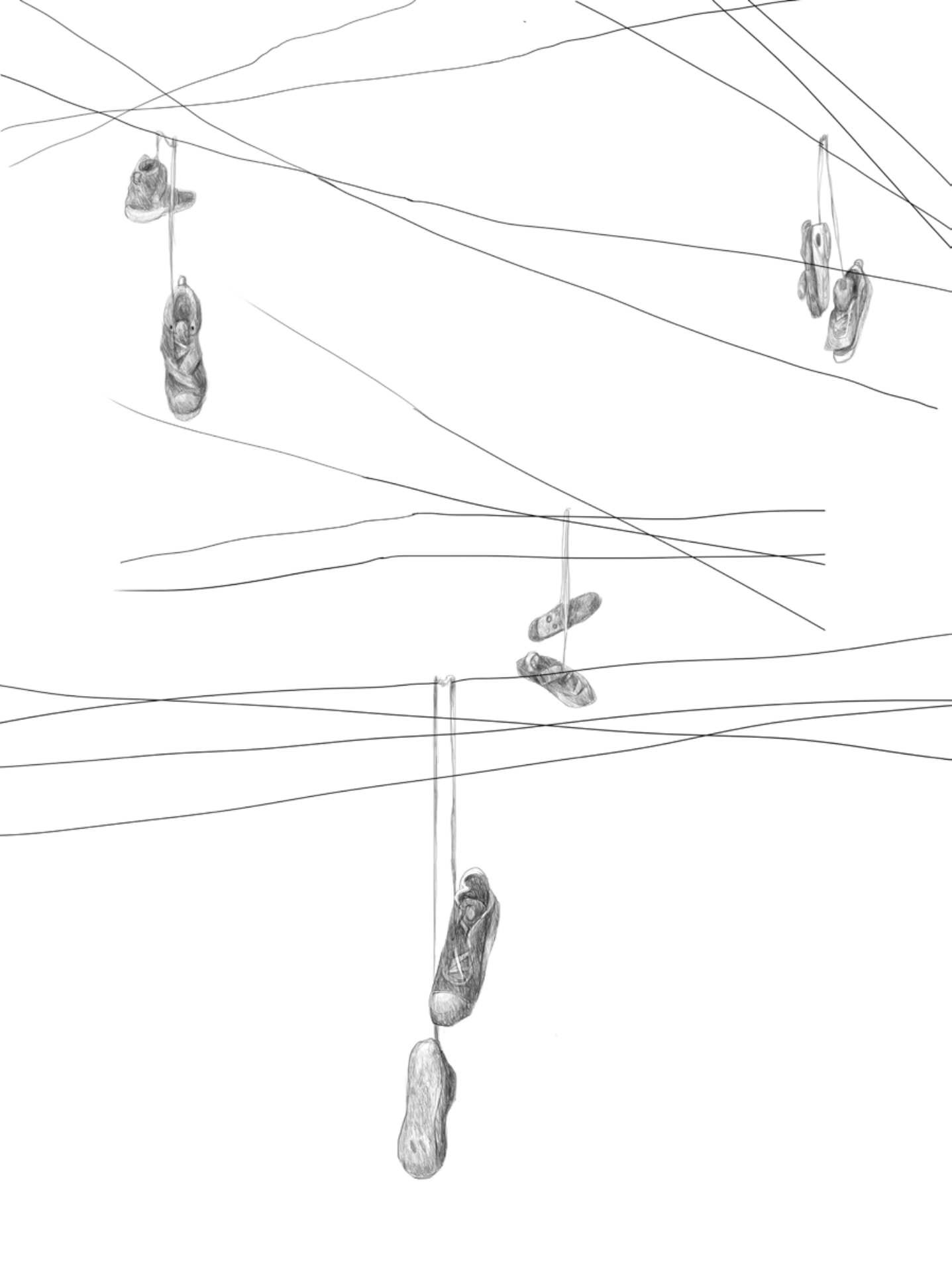
mañana siguiente de Navidad. Y un verde que se extinguía hasta apagarse en sus ojos. Los niños rubios llaman la atención en un colegio como el nuestro colmado de cabezas morenas y costras en el corazón. Al Jesús de esos años lo imagino desnucando gorriones, mientras se arrancaba airoso de la confesión del viejo cura. Porque quizás no tenía ni madre ni padre que lo mechonearan o le tiraran las orejas hasta sangrar.

Ese colegio era extraño, de todos modos. Una especie de iglesia con salas de clases para la infancia del bulto. Jesús estuvo muy poco tiempo conmigo. No recuerdo si alcanzó a estar dos años. Entre segundo y tercero básico, más o menos lo que había estado en su colegio anterior.

Eso hasta una seguidilla de notas rojas, burlas y anotaciones negativas. Luego, la institución decidió absolverlo, para dejarlo condicional y expulsarlo.

Era de esos compañeros que pasan de suspensión en suspensión y no aguantan una silla de colegio. No sé cómo algunas las aguantamos. Tal vez porque temíamos más lo que pudiera pasar en casa que en la escuela. Y esto era porque al menos teníamos casa o algo parecido. No digo que Jesús no tuviera, pero había niños que sangraban más que otros. Ustedes saben, eso se nota en la manera en que tejen las letras de su caligrafía, en los ojos que corren la mirada. Se nota cuando una da un abrazo y ellos te muerden. La rabia se nota más que el miedo. Algo tan parecido a esas flores de la maleza. Es como si todos fuéramos del mismo matorral, pero con diferente raíz.

*






Mónica Rodríguez
Isidro R. Esquivel, ilustración

BASTIAN
Y EL
COCOTRILLO
BLANCO

el naranjo

Entrevista com Isidro R. Esquivel

PAULINA DELGADO



Isidro R. Esquivel nació en la Ciudad de México en 1982 en donde estudió Diseño de la Comunicación Gráfica y una especialidad en Ilustración. Piensa que la ilustración es “como una mesa puesta donde se pueden subir las manos sucias y comer con los pies, donde hay otro plato y otra silla esperando que lo imposible venga a hacerte compañía.” Su trabajo ha sido seleccionado en diversos catálogos. En 2017 fue incluido en la Lista de Honor de IBBY en la categoría de ilustración. Ha publicado *Diente de león* (El Naranjo, 2012), *La guarida de las Lechuzas* ((El Naranjo, 2013), *Entre noches y fantasmas* (Fondo de Cultura Económica, 2016), *El Club de los Raros* (SM, 2020), *Mil soles lejanos* (El Naranjo, 2018), *Los gemelos del metro* (SM, 2018), *¡Mugrosaurio!* (MC, 2020), *Bastian Bom y el cocodrilo blanco* (El Naranjo, 2021), *Las criaturas del caos* (MC, 2021), *¡Cómo sopla el viento!* (MC, 2021).

PAULINA — *Tus ilustraciones tienen un estilo único y distintivo. ¿Cómo describirías tu estilo y cómo ha evolucionado a lo largo de tu carrera?*

ISIDRO — Al principio, estaba muy influenciado por el ilustrador británico David Mckee, pero definir mi estilo ha sido una búsqueda constante. En mis primeros años, solía adaptarlo según los concursos en los que quería participar, revisaba los catálogos de ediciones anteriores y trataba de adaptarme a lo que habían seleccionado, siempre manteniendo mi sello personal. Con el tiempo, encontré mi estilo propio, que es difícil de definir en una sola palabra. Podría llamarse «fantástico», ya que mis ilustraciones siempre incluyen elementos fantásticos y situaciones conflictivas. En mi trabajo personal, fusiono la fantasía con conflictos y reivindicaciones de la vida cotidiana, creando mundos fantásticos contaminados por la realidad. En mis proyectos editoriales, busco conservar elementos de fantasía, metáfora y poesía.

P — *¿Podrías describir tu proceso creativo? ¿Tienes alguna rutina para desarrollar tus ilustraciones?*

I — Mi proceso es simple. Comienza con la lectura del libro que voy a ilustrar. Mientras leo, surgen ideas y propuestas. Realizo múltiples bocetos y anotaciones a medida que me sumerjo en el texto. Aunque algunas de estas ideas pueden no ser factibles, las anoto todas. Este proceso también involucra una colaboración constante con el editor, donde compartimos ideas y obtenemos retroalimentación. Tomar notas sobre lo que el libro genera en mí es fundamental, lo que me permite definir el tono del libro, algo que aprendí con Ana Laura Delgado, la editora de mi primer libro, de ir llevando al libro, darle coherencia y concluirlo, de forma que las ilustraciones complementen y realcen el texto del autor. Aunque mi estilo es algo estrafalario y barroco, siempre busco la coherencia en el resultado final, por lo que a veces tengo que dejar cosas fuera.

Mis sesiones de trabajo más productivas suelen ser después de tomar café y poner música a todo volumen en mis audífonos. Cuando se trata de mi trabajo personal, a veces tengo una intención narrativa o un mensaje que quiero transmitir, pero también valoro mucho la improvisación. En ocasiones, antes de dormir, me pongo a imaginar ilustraciones y las ideas fluyen en mi mente. Si tengo la suerte de conservar esas ideas hasta el día siguiente, las convierto en bocetos y las desarrollo. En ese proceso, es importante permitir que la creatividad fluya sin restricciones ni control excesivo.

P — *Tus ilustraciones a menudo transmiten emociones y mensajes profundos. ¿Cuáles son algunos de los temas recurrentes en tu trabajo y qué intentas comunicar a través de ellos?*

I — Mis temas recurrentes, dependerán si es un proyecto personal o editorial, en el que quepa un tema personal, a veces me doy esas licencias, a veces incluyo mensajes que considero que pueden corresponder, por ejemplo, puedo dejar un *graffiti* si hay un escenario en la calle, aunque no tenga nada que ver con la historia, pues en la calle puede pasar cualquier cosa. Como en el caso de una de las ilustraciones para la novela *Bastian Bom y el cocodrilo blanco* de Mónica Rodríguez, la historia se desarrolla en Brasil, por lo que puse un periódico con el número 1990, año en el que fueron asesinados 445 niños y adolescentes por los escuadrones de la muerte. Se podría decir que mi trabajo es lúgubre y nostálgico, en mis proyectos personales hay conflicto, hay una lucha entre dos partes, reivindicaciones, sin perder el toque fantástico, y si puedo trato también de llevarlo a mi trabajo editorial. También a menudo hago referencia a Chaplin, desde niño me gustaron mucho las películas de Chaplin, menciono a mis autores favoritos, mis bandas favoritas, algunos de sus mensajes, sus portadas, trato de incluir mi vida personal, siempre y cuando quepan.

P — *¿Puedes compartir alguna colaboración que haya sido especialmente significativa o desafiante para ti?*

I — Sin duda, mi colaboración más significativa fue con El Naranja en mi primer libro, *Diente de león*. Fue el comienzo de mi carrera como ilustrador después de 5 años de búsqueda, concursos y trabajo independiente. Además de significar mucho para mí, también es un libro hermoso.

Desafiantes han sido todos los libros, cada libro es un reto en sí mismo. Recientemente, he estado enfocado en desarrollarme más y crecer como ilustrador, buscando mejorar y mantener mi estilo personal, incluyendo el nivel de detalle que me gusta imprimir en mi trabajo. Cada libro sigue siendo un desafío, ya que aspiramos a lograr el resultado deseado por la editorial, el autor y yo mismo.

P — *Por último, ¿qué consejo les darías a los jóvenes artistas que están comenzando su viaje en la ilustración?*

I — Sean constantes, críticos y estén dispuestos a crecer. Aunque hay talentos jóvenes impresionantes, quiero compartir mi experiencia: el progreso y logros que he alcanzado se deben en gran medida a la constancia, al trabajo duro y a ser objetivo con mi propia obra. Antes de que me asignaran mi primer libro, yo tenía un trabajo y cuando terminaba mi jornada dibujaba para enviar a concursos o como trabajo personal, no dejaba que las circunstancias por más adversas que fueran impidieran que siguiera creando.

Aventurense a crear proyectos personales, participen en concursos y busquen a ilustradores más experimentados. Por ejemplo, para mí acercarme a Santiago Caruso, un artista excepcional, me brindó valiosos consejos que me ayudaron mucho. En momentos en los que me enfrentaba a obstáculos, como no saber cómo enviar archivos a un concurso en Italia, recurrir a otras personas me proporcionó las respuestas necesarias. Al comenzar en este camino,

a menudo nos sentimos solos, sin saber exactamente qué hacer o hacia dónde dirigirnos. Estoy disponible para cualquier persona que necesite ayuda o consejo; pueden ponerse en contacto conmigo a través de mis redes sociales.

Es fundamental ser críticos con nuestro propio trabajo. A lo largo de mi formación universitaria, escuché con frecuencia una justificación común: «Es mi estilo». Cuando los profesores señalaban áreas de mejora, algunos compañeros se asumían como artistas consagrados, lo que les impedía ver que sí tenían ciertas carencias. No hay nada de malo en tener áreas de mejora; el problema es no reconocerlas. Lo digo porque al revisar mis propios trabajos, he identificado numerosas carencias, lo cual es normal. La clave está en reconocerlas, corregirlas y seguir trabajando en ellas, porque con el tiempo, irán mejorando.

Quiero transmitirles ánimo y, por favor, no se den por vencidos. El camino de un artista está lleno de desafíos, pero cada obstáculo superado es una oportunidad para crecer y mejorar.



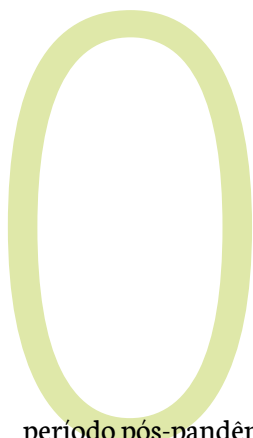






Práticas de leitura literária: possibilidades para (re)ler o mundo

DIANNE MELO



período pós-pandêmico escancarou as desigualdades, sobretudo educacionais, que já existiam no país. Não podemos esquecer, no entanto, que o abismo social que nos assola, está presente em nossa sociedade há séculos. A pandemia, como bem nos lembra Boaventura de Sousa Santos, em seu texto *A cruel pedagogia do vírus*,¹ só evidenciou os desafios e as dificuldades que milhares de pessoas que estão à margem da sociedade enfrentam todos os dias, muito antes do coronavírus chegar por aqui.

Dados do UNICEF, demonstraram que, ao final do primeiro ano da pandemia, 5,1 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado. Com as escolas fechadas, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentaram a escola (remota ou presencialmente). Outros 3,7 milhões

1. SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

de matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram manter seu aprendizado em casa. Para essas crianças, adolescentes e suas famílias o direito à educação vem sendo negligenciado há décadas, se considerarmos a tríade acesso, permanência e aprendizagem. Ao mesmo tempo, durante dois anos, as crianças e famílias que tinham algum acesso à tecnologia e a equipamentos como celulares, computadores e tablets, puderam dar continuidade aos estudos. De que forma? Bem, essa também é uma importante questão a ser refletida nesse ensaio.

Há muitos anos, alguns estudiosos vêm alertando para a ineficácia de práticas pedagógicas baseadas num modelo tradicional de ensino. Paulo Freire, quando cunhou o termo *educação bancária*, já nos mostrava que uma educação monológica, baseada na transmissão de conteúdos pré-determinados, não é capaz de formar cidadãos ativos, responsáveis, críticos e capazes de atuar na sociedade. No entanto, apesar de algumas propostas de avanço com relação ao currículo e à didática, poucas mudanças efetivamente chegam nas salas de aula. O período de pandemia, trouxe à tona uma urgência em se repensar os modelos de aprendizagem ao qual professores e estudantes estão submetidos. Constatamos, nesses dolorosos anos de pandemia, que professores fazem toda a diferença na vida das crianças, que a escola é um locus importantíssimo para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo dos sujeitos, que é possível pensar em outras formas de ensino-aprendizagem, que outros conhecimentos – o chamado currículo oculto – podem e devem estar presentes nas aulas e discussões, que a família é parte fundamental desse processo e que o território, as comunidades em que as crianças, adolescentes e jovens estão inseridos, importa muito para que a educação seja, de fato, significativa.

Dentre os conteúdos escolares, a alfabetização tem se tornado um grande desafio para as redes públicas de ensino. Isso porque houve um aumento de 66,3% de crianças entre 6 e 7 anos não alfabetizadas – passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. Esse número é ainda mais impactante quando reforça

a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas e moradores de municípios mais ricos e mais pobres do Brasil.

Muito tem-se falado sobre recuperação das aprendizagens, e no que se refere à alfabetização, há um movimento importante da sociedade civil e dos dirigentes municipais de educação para incluir essas crianças no ambiente escolar e assegurar-lhes o direito de aprender a ler e a escrever na idade certa. Diante das práticas que se materializam nas escolas, dos conteúdos de formação de professores, das concepções adotadas na Política Nacional de Alfabetização e das diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, torna-se urgente discutirmos e refletirmos acerca do significado de aprender a ler e a escrever num país como o Brasil.

Nesse sentido, este ensaio destaca a importância das práticas de leitura para, além de concretizar o direito à palavra, à arte e à cultura, promover o (re) conhecimento de si, do outro e do mundo que nos cerca. Nas seções a seguir, proponho uma discussão sobre processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e a concepção freireana a respeito da “importância do ato de ler”; uma reflexão e proposição acerca dos aspectos decoloniais que precisam estar presentes nas práticas de leitura literária e, por fim, trago o conceito de *multiletramento engajado*² traçando um paralelo entre o ler e o brincar como possibilidade de expansão das agências dos sujeitos.

Aprender a ler. Como e para quê?

A aprendizagem do código e do sistema alfabético é a base, mas não o suficiente, para tornar sujeitos letrados em cidadãos capazes de atuar plenamente na sociedade. Segundo Manguel aprender a ler significa muitas coisas: 1) o processo mecânico de aprender o código da língua em que as memórias da sociedade são registradas; 2) o aprendizado da sintaxe que rege esse código; e 3) o aprendizado de como os registros desse código permitem conhecer, de maneira

2. LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado para a prática do bem viver. Linguagem em (Dis)curso. LemD, Tubarão, SC, v.22, n.1, p. 125-145, jan./abr. 2022.*

3. MANGUEL, A. *Notas para uma definição do leitor ideal*. São Paulo: SESC, 2021.

4. SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 17.

5. KATO, M. A. *No mundo da escrita – uma perspectiva sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

6. TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, A. B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-61. SOARES, Op. cit.

6. ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

7. CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. [The New London Group, 1996]

8. LIBERALI, Op. cit.

profunda, imaginativa e prática, nossa própria identidade e o mundo que nos cerca.³ Essas condições sequenciais nos dão a dimensão de como as práticas pedagógicas são, muitas vezes, negligenciadas. Aprender a ler significa muito mais do que conhecer e dominar os códigos que regem a sociedade. Significa participar ativamente dela, conhecendo, questionando, criticando e buscando soluções para seus mais distintos problemas.

Em tempos de obscurantismo e de conservadorismo, não é de se estranhar que as políticas públicas vigentes não considerem essa dimensão de aprendizagem, tampouco consideram as crianças capazes de algo além de memorizar letras e juntar sílabas e palavras ou serem leitores fluentes de pseudopalavras. Essas políticas querem garantir apenas as “técnicas” de aquisição do código, porque na lógica neoliberalista isso basta. Mas sabemos que para alcançarmos um patamar de qualidade na oferta da educação, sobretudo nas práticas alfabetizadoras, é essencial que as crianças se sintam motivadas a aprender a ler para participarem plenamente das práticas sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, se faz necessário elucidar o que chamamos de alfabetização e letramento.

Para Magda Soares, “letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”.⁴ Já o termo alfabetização é comumente utilizado para designar aquele que aprende a tecnologia do ler e do escrever, que domina um sistema de sinais gráficos de uma língua, sendo capaz de codificar e decodificar. Essa diferença entre os termos vem sendo discutida no Brasil desde a década de 1980 por autoras como Mary Kato, Leda Tfouni, Angela Kleiman e Magda Soares⁵ e, hoje, essa discussão está sendo ampliada para conceitos de Multiletramentos,⁶ Pedagogia dos Multiletramentos⁷ e Multiletramento Engajado,⁸ o qual retomarei mais adiante. Todos esses conceitos nos levam a uma crença de que o processo do ler e do escrever

não pode ser dissociado de seu valor social. E, mais do que nunca, é necessário conceber novas formas de re-existência,⁹ por meio da linguagem em suas diversas facetas, de práticas dialógicas e participação social e política, tanto de professores como de estudantes.

É interessante pensar que essa perspectiva foi muito fomentada pelos estudos de Paulo Freire, de quem destaco o livro *A importância do ato de ler*. Nele o autor enfatiza que:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.¹⁰

Como podemos negar às nossas crianças o direito a uma educação pautada em seus contextos, suas realidades? Uma aprendizagem capaz de dar sentido à própria vida, a aprendizagem da “palavramundo” que expressa a articulação entre os conhecimentos e saberes cotidianos dos estudantes e a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma experiência dialógica permeada pela pluralidade, multiplicidade, escuta e afeto, capaz de gerar movimento e transformação. Essa inspiração freireana de uma educação libertadora não nos deixa calar diante desse *status quo* permeado por uma lógica conservadora que privilegia uma educação técnica e instrumental. Dessa forma, é necessário refletir sobre novas formas de ressignificar o processo de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da formação de leitores.

Quando o acesso aos bens culturais e simbólicos, como a leitura literária, é garantido apenas a uma pequena parcela da população, as desigualdades sociais tendem a se perpetuar. No Brasil, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento econômico acontece,

9. WALSH, C. Gritos, Gretas e Semeaduras de Vida: Entretences do Pedagógico e do Colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Org.) *Entrelinhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2019.

10. FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989, p. 09.





enriquecendo alguns, mais aumenta a inequidade na distribuição de bens, tornando a maior parte da população mais pobre. Desprovidos de educação, saúde, cultura, lazer, moradia, renda, alimentação, a população se vê sem os seus direitos básicos de cidadão. Antônio Candido nos lembra que ao pensar em direitos humanos, precisamos reconhecer que aquilo que é bom e indispensável para uns é também indispensável para os outros.¹¹ Não se trata de fazer caridade ou favor, trata-se de garantir o mesmo direito aos bens simbólicos e materiais a todas às pessoas. A literatura ocupa esse lugar de destaque, um poderoso instrumento de “instrução e educação”. Esse poder conferido a ela diz respeito à forma como os valores que a sociedade preconiza, as mazelas, as denúncias, estão presentes nas diversas manifestações literárias. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fortalecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.¹²

Essa capacidade de poder enxergar além das linhas é a literatura que nos propõe. É por meio da leitura de diversas narrativas que experimentamos outras formas de sentir, de existir. No estágio em que estamos como humanidade me parece ainda mais urgente ter essa visão de mundo ampliada para que não nos conformemos com o “fim do mundo”. Como nos aponta Ailton Krenak:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.¹³

11. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 [1989], p. 171-193.

12. *Ibidem*, p. 177.

13. KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 13.

Se a educação, no seu sentido mais amplo, está a serviço da humanidade, ela não pode furtar-se de promover o acesso e a democratização da literatura. Até porque, para muitas crianças desse país continental, a escola é o único lugar no qual elas podem ter o encontro com livros, com personagens que elas se identificam, com narrativas que contribuam para a compreensão da vida que se vive, e também com histórias e personagens cujos enredos favorecem a fabulação — necessidade universal de todos os seres humanos.

O que ler? Para quê?

Nas últimas décadas, foram concebidos muitos programas e criadas políticas públicas de incentivo à leitura no país. O primeiro órgão criado com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro foi o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 e, quase vinte anos depois, na década de 1960, é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB). Em 1966, já em plena ditadura militar, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), responsável pela distribuição de livros e também pela repressão e censura a qualquer obra que veiculasse ideias contrárias às do governo. Vale destacar que entre 1970 e 1980 houve um crescimento significativo de obras literárias destinadas ao público infantil. Escritores, educadores, artistas e intelectuais tinham o objetivo de *“incitar a população e desenvolver nos pequenos leitores a necessidade de uma consciência crítica acerca da situação do país, de modo bastante metafórico”*.¹⁴

Em 1979, foi lançado o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), que, em 1985, foi substituído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que perdura até hoje com algumas alterações em seus editais. Em 1997, lançou-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribuía acervos literários e informativos para todas as escolas públicas

14. CORDEIRO, M.B. S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.4, p. 1477-1497, out./dez. 2018, p. 1484.

brasileiras. No entanto, desde 2016, não houve nenhum edital lançado e, portanto, o PNLD (literário) é o único programa federal de formação de leitores em atividade no Brasil. Convém dizer que, nos últimos anos, esse edital tem “dado o tom” das publicações pelas editoras, com critérios de seleção de obras literárias bastante conservadores, tendência didatizante e conteúdos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sabemos que, no nosso país, programas que trazem bons resultados são descontinuados por governos opositores. Há de se romper esse ciclo histórico de retrocesso construindo estratégias para tornar o direito à leitura uma política de Estado suprapartidária. Nesse sentido, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em 2006, foi amplamente discutido por diversos segmentos do setor público e da sociedade civil e destaca eixos e metas para a implantação das políticas de livro e leitura no país. Já a Política Nacional de Leitura e Escrita, a chamada Lei Castilho, foi sancionada em 2018, sendo um instrumento que permite à sociedade cobrar do Poder Executivo a elaboração de um plano com o objetivo de instituir políticas claras e efetivas para o livro e a leitura.

No contexto escolar, o PNLD garantiu a aquisição de um acervo significativo para as unidades escolares. No entanto, por muitos anos, o acesso aos livros literários para a infância ficou restrito aos contos de fadas, com grande influência europeia e adaptações americanas bastante equivocadas. Narrativas repletas de neve, cervos, príncipes e mocinhas loiras e de pele branca marcaram a infância de muitas crianças. Histórias que, sem dúvida alguma, têm seu valor como clássicos da literatura, mas que não podem ser as únicas fontes de imaginação para crianças brasileiras. O debate acerca da bibliodiversidade nos espaços de formação de leitores ainda é recente. Trata-se da diversidade de livros, autorias, personagens e expressões que abordam a interculturalidade. Quantos personagens negros e protagonistas nós conhecemos na nossa infância? E as narrativas dos povos originários, cuja ancestralidade faz parte da nossa constituição como povo brasileiro?

Essa é uma grande problemática, os adultos que hoje trabalham formando leitores nas equipes técnicas das secretarias de educação e como professores nas salas de leitura também tiveram seu direito à leitura e à literatura negado e, portanto, não tiveram muitas e diversas referências literárias. Tiveram um acesso restrito aos livros e autorias e, muitas vezes, os livros que estavam à mão seguiam uma lógica colonialista, na qual o que era apresentado e consumido pertencia a um tipo de história única.¹⁵ São esses profissionais que selecionam os livros para serem adquiridos pelos programas de governo como o PNLD ou mesmo solicitam às editoras exemplares de livros que serão ofertados às crianças. É urgente pensar em uma educação literária democrática que leve em conta a decolonialidade, tanto nas escolhas dos livros a serem lidos pelas crianças e professores como nas práticas de leitura em sala de aula. A antropóloga, filósofa e professora brasileira Lélia Gonzalez, na década de 1980, já nos alertava sobre essa questão:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito negro diante do branco e muito pobre diante do rico a gente tem mais é que mostrar que não é assim, né?¹⁶

Nessa perspectiva, o conceito de decolonialidade surge para compreendermos uma nova possibilidade de construção, resgate e valorização de saberes produzidos por povos que sempre estiveram às margens e foram invisibilizados ao longo da história.

15. ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

16. GONZALEZ, L. *Mulher negra*. *Jornal Mulherio*, São Paulo, ano II, nº 5, 1982, p. 03.





17. MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.
18. ZANELLI, F. F. O valor da leitura: legado e inspirações para a nova década. Fundação Itaú Social, 2020. Acessado em 12/08/2022. www.itausocial.org.br/noticias/a-leitura-e-uma-questao-de-direito/
19. SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
20. MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

É preciso erguer as vozes desses sujeitos para que possam se colocar como agentes de suas próprias narrativas. Em outras palavras, os pressupostos da decolonialidade nos abrem uma ampla perspectiva a respeito das relações de poder historicamente construídas e expõem a lógica eurocêntrica e excludente com a qual queremos romper.¹⁷ Dessa forma, há de se refletir sobre “as camadas profundas das assimetrias de poder, que não só circunscrevem o acesso à leitura, mas também a produção e a eleição do que é legitimado como saber e o que não é”.¹⁸

Para que a escola seja um espaço democrático, não só no acesso a obras literárias canônicas, mas também a obras literárias que contenham as vozes e a “epistemologia do Sul”,¹⁹ produções e manifestações culturais de sujeitos subalternizados que sejam legitimadas no e pelo espaço escolar, é necessário também repensar as práticas em que essas obras são socializadas com os estudantes. A forma hierarquizada e o discurso monológico que, não raras vezes, está presente na sala de aula, pode dar espaço para uma prática dialógica e de negociação dos sentidos, na qual os participantes envolvidos sejam ouvidos e possam fazer múltiplas leituras, inferir e criar suas hipóteses acerca do texto lido.

A decolonialidade tem que levar em conta “o que”, mas também “o como”, “o quem”, “o quando”, “o porquê”. São as perguntas que desconstroem a colonialidade tão presente nas salas de aula e essa é uma excelente oportunidade para que professores e estudantes possam conversar entre si sobre os temas da humanidade, aqueles que causam dor e sofrimento, mas também temas potentes da beleza, do singelo, dos afetos que ressignificam “a vida que se vive”.²⁰ A escola não deve se esquecer de que é dentro dela que se abrem, de forma mais contundente, os espaços para a reflexão, a escuta, para conhecer o outro e desenvolver alteridade.

Ler para transformar

A transformação que queremos no mundo não virá de práticas isoladas e individuais. Essa mudança que tanto almejamos na sociedade virá de uma práxis coletiva fomentada a partir da criação de uma agência transformadora dos sujeitos envolvidos. A leitura literária constitui uma excelente oportunidade para que sujeitos, aqui especificamente professores e estudantes, possam exercitar uma pedagogia crítica. Isso requer, segundo bell hooks, que todos os estudantes e professores estejam engajados nesse processo, o que não é uma tarefa fácil, uma vez que os estudantes preferem adotar uma postura passiva diante da possibilidade de acessar o conhecimento.²¹ Porém, se o objetivo primordial da educação é transformar a vida dos sujeitos para que possam transformar a realidade, professores devem adotar o pensamento crítico como alicerce de toda sua base pedagógica.²²

Nesse sentido, trago o conceito de Multiletramento Engajado²³ para embasar essa discussão. Trata-se da proposição de atividades que possibilitem que os estudantes sejam convidados a experimentar suas realidades. Podemos também nos remeter à imersão na realidade proposta por Freire (1987). A célebre escritora Conceição Evaristo, no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, nos brinda com seu pensamento:

Da voz outra, faço a minha [...] estas histórias não são totalmente minhas, mas quase me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas.[...] E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência.²⁴

É dessa forma que aquele que lê profunda e criticamente se identifica e se reconhece na história do outro, se indigna com a

21. HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico*. Trad. LIBÂNIO, Bhuvi. Editora Elefante, 2020.

22. FREIRE, Op. cit., 1987.

23. LIBERALI, Op. cit.

24. EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016, p. 8

25. VYGOTSKI, L. S. (1991). *A formação social da mente* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1931].

realidade daquele personagem e se dá conta de que aquela realidade retratada na narrativa é também a sua. Assim, numa prática de leitura literária, os estudantes têm a oportunidade de questionar, de resgatar suas *perejivanyes*,²⁵ fazer uma reflexão crítica acerca das temáticas experienciadas, trazer à tona os conflitos para que possam emergir, se conscientizarem e, coletivamente e de forma colaborativa, recriarem novas possibilidades de ser, pensar, sentir e agir no mundo.²⁶ Entendendo aqui o processo de colaboração como um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão que supõe uma prática que visa à articulação entre sujeitos, num processo constante, mútuo e recorrente de transformação de todos os envolvidos.²⁷ Assim, a partir de uma prática de leitura literária crítica e colaborativa, será possível para os sujeitos irem além das situações-limite impostas por suas realidades, propondo a criação de um inédito-viável, cuja potência está em indicar soluções possíveis, mas que ainda não foram idealizadas.²⁸

Inspirada nos estudos de Liberalli sobre o Multiletramento Engajado,²⁹ no qual ela propõe o brincar como possibilidade de transformação dos participantes na medida em que, ao brincar, pode-se conceber novas formas de se relacionar com os outros, consigo e com o mundo, inevitavelmente penso em como a leitura literária também propõe essa experimentação. Ao entrar em contato com a palavra do outro, somos intrinsecamente afetados por ela, seja pela representatividade de determinada personagem, pela verossimilhança das narrativas, pela possibilidade de descobrir realidades ainda não exploradas. Segundo Bondia, a palavra produz sentido, cria realidades e funciona como um potente mecanismo de subjetivação:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar”

26. FREIRE, Op. cit

27. MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 13-40, 2011.

28. FREIRE, Op. cit.

29. LIBERALLI, Op. cit.

30. BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 21.

ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.³⁰

Dessa forma, assim como no brincar, a leitura de textos literários permite aos sujeitos vivenciarem uma experiência de forma subjetiva e coletiva simultaneamente, pois os leva a elaborar seus conflitos internos, a fazer conexões, a (re)conhecer vozes cujas origens não são as suas próprias vozes, mas que ecoam em suas vidas de forma irreparável. O poder imaginativo que as narrativas trazem aos leitores gera “possibilidades para criar algo novo, de desenvolver mais liberdade de ser, sentir, agir, saber, viver”.³¹

Considerações Finais

Considerando este momento histórico, em que o Brasil enfrenta muitos desafios relacionados às mais diversas formas de desigualdades e preconceitos, precisamos rever nossa concepção de humanidade. Não podemos continuar alienados e conformados com as injustiças sociais vigentes nesse país, sobretudo as educacionais. Garantir aos estudantes o direito à literatura, tal qual como postulado por Antonio Candido, como um direito inalienável, é um dever da escola. Professores também têm esse direito à fruição da literatura e a todas as multimodalidades da linguagem para expressar as diferentes compreensões da realidade.

Essa *práxis* coletiva deve ser iniciada com as crianças que, ao mesmo tempo em que se alfabetizam, devem saber sobre e compreender o mundo em que estão inseridas. Essa é a condição para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, que dialogue concretamente com o cotidiano e a realidade de seus

31. LIBERALI, Op. cit.

estudantes e de seus territórios (suas demandas, potencialidades e vulnerabilidades). Proporcionar o acesso e a democratização do livro e da leitura, considerando a diversidade de autores, ilustradores, personagens e narrativas, bem como as práticas dialógicas em que professores e estudantes possam dizer e escutar sobre os afetos que aquela leitura suscitou faz com que a leitura do mundo que Paulo Freire tanto mencionou seja expandida ao ponto de tornar-se ferramenta de mudança e transformação social.

A interação com o mundo por meio da leitura literária é concebida, portanto, como uma educação libertadora e um ato político. É ação primordial no ambiente escolar e não deve ser limitada às técnicas reducionistas que desconsideram as potencialidades dos sujeitos.

Acredito na indignação, no esperar de Paulo Freire e na transformação que a Educação é capaz de realizar naqueles que nela se engajam. Mais do que nunca é preciso agir para que professores e estudantes desse país tenham garantida a oportunidade de se engajarem em suas histórias de vida e de questionarem um *status quo* tão reforçado e legitimado por essa lógica conservadora e desumana que toma conta de parte da mentalidade brasileira.

Se almejamos um país mais justo e equânime é urgente garantir às nossas crianças e jovens um presente mais possível de se viver para que possamos caminhar para uma educação mais democrática, crítica e capaz de construir agentes transformadores de suas realidades. Que as leituras literárias sejam alimento de reflexão, debate, elaboração e proposição de novas formas de ser, pensar, sentir, aprender e agir nesse mundo tão complexo.





Contra a revisão

POR SARA BERTRAND | TRADUÇÃO DOLORES PRADES

E

stamos passando por tempos estranhos e espinhosos. Falar sobre certos assuntos pode valer uma denúncia, um olhar de desaprovação de pessoas próximas ou, pior, ser rotulado de “fascista”, “racista”, “neoliberal”, “patriarcalista”, enfim. A linguagem se complexificou a tal grau ultimamente que existem palavras que têm significados para determinados grupos e se você não está “dentro”, é melhor se abster de opinar, ou, de cara, se calar – o que, para os nascidos em plena ditadura de Pinochet, como é o meu caso, é impensável.

Naqueles anos, lutamos por uma liberdade que era tímida, saímos às ruas quando éramos apenas adolescentes e agora parece que a censura volta, travestida de safada, ou do “politicamente correto”. Por isso vale a pena parar para refletir sobre o que está por

trás dessa revisão e começo com a pergunta que formula a filósofa hindu, Gayatri Spivak e que, nestes tempos, é bastante sugestiva e diz assim: “Será que aqueles que agem e lutam são mudos em oposição àqueles que agem e falam?”

É interessante se perguntar agora por que nas sociedades que habitamos há aqueles que falam e aqueles que gritam, os que querem fazer-se escutar e os que escutam; e estão, principalmente, aqueles que entenderam que o Outro, assim, com letra maiúscula mesmo, esse mistério que se esconde por trás de cada um de nós, em cada uma das nossas relações mais próximas, jamais será revelado em sua totalidade, pois sempre ficará uma fração obscura, esse mistério, essa linguagem, essa cadência.

Costumo pensar que aqueles que trabalham seriamente por uma causa ou uma ideia tendem a falar, não necessariamente gritam. Mesmo que permaneçam na luta, não convocam o verbo como numa guerra, não há confronto em sua “luta”, mas sim resistência, certa militância que não afrouxa, certa teimosia também. Penso, por exemplo, naqueles que trabalhamos a favor da Literatura (novamente escrita com maiúscula e sem sobrenomes), permanecemos ao pé do canhão (para usar uma imagem bélica), mas raramente nos desencorajamos. Não queremos anular ou destruir. Queremos desvendar, descobrir.

Nos aproximamos das letras com a entranhável necessidade de encontrar o diferente de mim, necessidade que, de forma progressiva, mas enfática, nos permite construir-nos na diferença. Então, volto a Spivak para perguntar: é no silêncio que guardamos a mudez que fala? Porque são poucos os que demandam arte, ou seja, as pessoas estão dispostas a exigir muitas coisas, mas raramente saem às ruas para pedir que a arte entre em suas vidas, que exista algo como uma “exposição à apreciação estética”. Não gritam, não gritamos e, neste momento, nas atuais circunstâncias, talvez devêssemos fazê-lo com vontade, ou, pelo menos, falar muito sobre o que está acontecendo com a revisão que está sendo feita, por exemplo, nos escritos de alguns grandes como Agatha Christie ou Roald Dahl.



Valeria a pena perguntar o que é certo? Podemos dizer que uma escritora, um escritor estão errados ao escrever? E onde está o erro, em sua adesão à verdade, na busca de respostas essenciais ou na própria vida, na sua pessoa? Podemos desmenti-la ou cancelá-la porque foi o que foi ou fez o que fez, ou vamos apenas corrigir o que deixou escrito, que é uma maneira de passar por cima de tudo? De resto, quem determina o que é certo? Pois seria importante ter em mente que, se cada época pratica um tipo de revisão, deveríamos supor que a cada trinta ou quarenta anos estaríamos reescrevendo a literatura universal, como justificar esse roubo?

Roald Dahl foi corrigido por pessoas que representam grupos “sensíveis” de nossa sociedade, então, também seria hora de falar dos eufemismos com que esse tipo de ação é tratada, porque, até onde sei, pessoas “sensíveis” somos todos nós, seres humanos, membros da mesma espécie. Ou talvez o sentir nos tenha sido banido por ficarmos calados? Precisamos gritar para fazer parte dessa categoria? Ou devemos inferir que apenas aqueles que gritam “sentem”?

Também é hora de parar para perguntar quem está por trás da revisão como teorema e das revisões como prática. Penso que as pessoas que trabalham a favor da arte deveríamos começar a ter alguma clareza sobre essas questões, porque se somos julgados por uma obra, vale perguntar quem exige revisão e por quê. Sei que estou bombardeando vocês com perguntas, mas são elas que, neste momento, me atormentam cada vez que me sento para escrever, ler ou pensar, entrar nesse território, da revisão antipática e atemporal. Penso ir, pouco a pouco, anulando essas diferenças tão substanciais e, ao mesmo tempo, tão ricas em simbolismos que caracterizam nossas culturas e línguas, enfim, nossas manifestações mais íntimas, para nos tornarmos sujeitos de todas as épocas e todos os tempos ou de nenhuma em particular. Uma espécie de seres robotizados, anulados em sua capacidade de olhar, sentir ou habitar. Por isso, puxo vozes para estas reflexões que, com certeza, vão despertar outras perguntas e que juntos, conseguiremos ir formulando respostas.

Agora, é interessante sairmos desse terreno adulto que habitamos e para o qual os tempos atuais nos levaram e olharmos para as nossas meninas e meninos, adolescentes e jovens, como esperar que fossem o epítome da correção quando nós mesmos não o somos? Eu mesma me reconheço como uma pessoa incorreta. Tenho idade suficiente para admiti-lo publicamente e afirmo: nunca soube me comportar, sempre vivi numa espécie de rebeldia endógena que me causou inúmeros problemas. Porque sentir-se fora do lugar, num espaço que não é o seu, sentir que seja lá o que fizer você não consegue sair, que você está presa nessa tristeza, nessa inquietação e que você sente que tudo ao seu redor é hostil, que não importa o quanto você se esforce, você ainda continuará presa, porque não tem para onde voltar, não tem casa, você foi jogada ao vazio, ao ontem, à essa sensação de não pertencimento, e essa escuridão inunda tudo e você busca na literatura essa conversa necessária, esse canal aonde você chega morta de fome ou sede, morta de qualquer maneira, e você lê e sente que algo se acende, como esses motores que ligam e desligam conforme você continua, livro após livro, sentindo-se parte de uma comunidade de pessoas (escritores e escritoras) que buscam respostas neste diálogo, porque numa biblioteca estão reunidas tantas histórias, tantos vocês, elas, eles, nós, tantos Outros.

Sei que a leitura e a escritura em um sentido geral marcam duas posições diferentes na relação com o “ser”. Como Spivak diz “a escritura é uma posição na qual a ausência de quem tece em relação aos outros é necessária em nível estrutural. A leitura, por outro lado, é uma posição a partir da qual me aproprio dessa rede anônima, ao mesmo tempo em que encontro nela uma garantia da minha existência.” Entre ambas as posições há deslocamentos e consolidações, mas as duas produzem uma mobilização do ser, o indivíduo é convocado para não ficar indiferente, é convocado a levantar-se, a questionar-se ou a descobrir-se. Está no caminho, ou seja, no encontro consigo mesmo, com o Outro, onde não há correção como anátema.



A literatura se apresenta de frente como um espaço para adentrar nos difíceis caminhos do ser. Porque, como aponta a escritora argentina María Negroni: “Um dos mais antigos mal-entendidos em matéria literária (e que bem pode estender-se a todo o campo da arte) é o que insiste em classificar as obras em categorias, gêneros, escolas, onde, em sentido estrito, só existem artistas e autores, ou seja, aventuras espirituais, assaltos, expedições muito difíceis que se dirigem à um núcleo imperioso e sempre esquivo”.¹

Ler não é um ato anódino, é preparar-se para esse tipo de experiência e se não aprendermos a ler de maneira que possamos apreciar esse Outro, qual o sentido de ler? Porque pensar o outro é um dos significados de ser humano. “Ser humano é abordar o outro.”² E se lermos abrigados em uma trincheira, se tudo passar pelo filtro (preconceito) da minha própria língua, sexo, cor da pele, crenças religiosas, classe social ou outra, sem deixar fluir o diálogo entre um mundo e outro, falhamos como escritores ou promotoras de arte.

O caminho traçado por aqueles que buscam a revisão (aqueles que gritam) diz que só o subordinado pode conhecer o subordinado, que só as mulheres podem falar de mulheres, que só as negras podem falar das negras, as indígenas das indígenas, e assim fragmentam o espaço habitado ao infinito. Essa posição que predica a possibilidade de conhecimento sobre uma base única de identidade, como adverte Spivak, é um beco sem saída, uma vez que não promove a aproximação. E a cito textualmente:

Seja qual for a necessidade de manter essa posição, seja qual for a conveniência de tentar “identificar-se com” o outro como sujeito para poder conhecê-lo, o que possibilita e sustenta o conhecimento é a diferença irreduzível e não a identidade. (...) O contrário é a figura da impossibilidade e não da necessidade de conhecimento. Impossibilidade é acreditar que existe revisão possível. Impossibilidade é assumir a diferença como escudo e, protegida pela minha identidade, supor que algum tipo de redenção virá. Algum tipo de sabedoria. Impossibilidade é, em nossa condição de pós-coloniais,

1. NEGRONI, M. *El arte del error*. Vaso Roto, 2016, p. 9.

2. SPIVAK, G. *En otras palabras, en otros mundos - Ensayos sobre política cultural*. Paidós, 2013, p. 412.

apropriar-se da “história” ou das “histórias alternativas” e fazer da minha versão a única versão possível.

É imperativo nos perguntarmos, então, como faremos essas narrativas históricas dialogarem, de que forma será possível ou não negociar versões – porque a história, é impossível reescrevê-la ou apagá-la com um golpe da caneta. A colonização existiu, sua violência ficou inscrita em nosso DNA, somos esses povos conquistados a pontapés e sabres. Somos também esses forçados a adaptar outra língua, outra cultura e outra música, uma mistura migrante de raças e de muitas culturas que hoje está tensionada por seu passado, pelo *status* que se impôs nas nossas sociedades.

De fato, não existe nada mais violento do que a linguagem. Nossos entendimentos estão determinados por uma língua, e esse ato de afirmação é violento para o Outro. Porque uma língua se impõe, se oferece a granel para quem nela nasce, mas deixa de fora aqueles que devem aprendê-la a posteriori, então, se interpõe como ponto de ruptura e, de uma forma circular, nos coloca em diferentes universos. Ênfases, cadências, palavras, como posso te ler se desconheço a complexidade de suas alterações? Essa é uma verdade que tendemos a ignorar e os discursos identitários marcam a diferença não como caminho do ser ou possibilidade de construção, mas como uma trincheira. Não convocam a nos encontrarmos na língua, mas a atirar naqueles que pretendem adentrar seus feudos. Atiro sempre que me sinto ameaçado e vou a essa língua, a esse jeito que só eu e meu pequeno grupo de iguais conhecemos para deixar de fora o Outro, para dizer (gritar) que não só não se pode falar de mim, como também não se pode falar comigo.

E neste ponto é preciso tomar consciência da violência que nos une e que caracteriza nossos povos latino-americanos, porque para nenhum cidadão de nosso continente é estranho nenhuma forma de violência. Convivemos com elas diariamente, violências subjetivas e objetivas, violência como linguagem, expressão de desejo, imposta como sistema ou luta política, violência que transpassa conversas, modos de fazer e pensar. E quando a América Latina range como está

rangendo agora e em cada canto há alguém disposto a reivindicar uma parte, a nos dizer por que não podemos falar em nome de, por que escreve gritando, por que sobe no palco para nos dizer de uma maneira muito ruim que nunca haverá entendimento possível, que qualquer branco, qualquer negro, qualquer indígena permanecerá em territórios díspares e não haverá lugar onde possamos nos encontrar e tentar entender como é a vida do outro, é hora de buscar pontos de encontro. Perguntar-nos onde acontece esse diálogo, onde estão se encontrando as versões da “história” que contamos.

Imagino que nos livros a negociação de narrativas acontece naturalmente. É o superpoder da Literatura. E quando falo de Literatura não me refiro a ela como utilitária ou proselitista, estou falando de arte e, o que mobiliza a criação, é o propriamente humano, algo que nos une como espécie, a própria vida, esse cotidiano insuportável. Às vezes uma sucessão de dias, horas, semanas iguais. Outros, uma maré de acontecimentos infelizes que nos abate e mal conseguimos olhar para cima quando algo mais acontece e ameaça nos desarmar.

A vida deve ser vivida e essa verdade, absurda pela sua própria lógica, por vezes torna-se difícil pra caramba. Então, deveríamos resguardar esta conversa daqueles que procuram na Literatura algum tipo de utilidade, porque somente na medida em que permitimos que entrem em nossas bibliotecas vozes díspares, sem sobrenomes, distantes das modas e do que se supõe ser a literatura “para” este ou aquele tema ou leitores, teremos material suficiente para tomar consciência de nossas diferenças, todas elas – povos, culturas, cosmogonias, crenças, relação com o mundo animal – naturais e nos tornar conscientes da distância que separa, por exemplo, o relato de uma mulher ocidentalizada por esse processo colonizador iniciado já há duzentos anos e uma mulher talvez escravizada, talvez indígena, talvez negra, a quem aquela mesma narrativa anulou e considerou inexistente como cidadã, sujeito de direitos.

Nossas meninas e meninos merecem esse esforço. O esforço de compreender, o esforço de lhes prover de Literatura.

Os que promovem a revisão, os que gritam que não há ponto de encontro, que você e eu somos sujeitos de galáxias divergentes e que o próximo é o inimigo, em qualquer caso, uma ameaça, alguém a quem temer, têm dominado a conversa, fazendo-nos duvidar sobre a matéria da arte, inclusive sobre sua forma. Nos impediram de ouvir – e ouvir se aprende, assim como se aprende a ler. Dispor-se a entrar no universo do outro, a ouvi-lo, não é algo que ocorre naturalmente, pois o caminho para ouvir o outro não está determinado pela argumentação, “só a educação institucionalizada nas ciências humanas constitui um método coletivo e de longo prazo para fazer com que as pessoas queiram ouvir” e “possam”³ fazê-lo.

Como sabem, não sou educadora, trabalhei como formadora sim, mas isso não me permite falar sobre, por isso volto à Spivak, pois me parece que ele acerta quando sugere que:

uma estratégia de educação e pedagogia que preste atenção à resolução provisória das oposições entre o secular e o não secular, o nacional e o subalterno, o nacional e o internacional... tal estratégia de estratégias deve falar “de dentro” das narrativas emancipatórias ao mesmo tempo em que delas se distancia (...) Repensar assim a educação primária, quando a mente é moldada e organizada através de hábitos e ações sua “responsabilidade entendida como um direito que pré-compreende o devir humano”.⁴

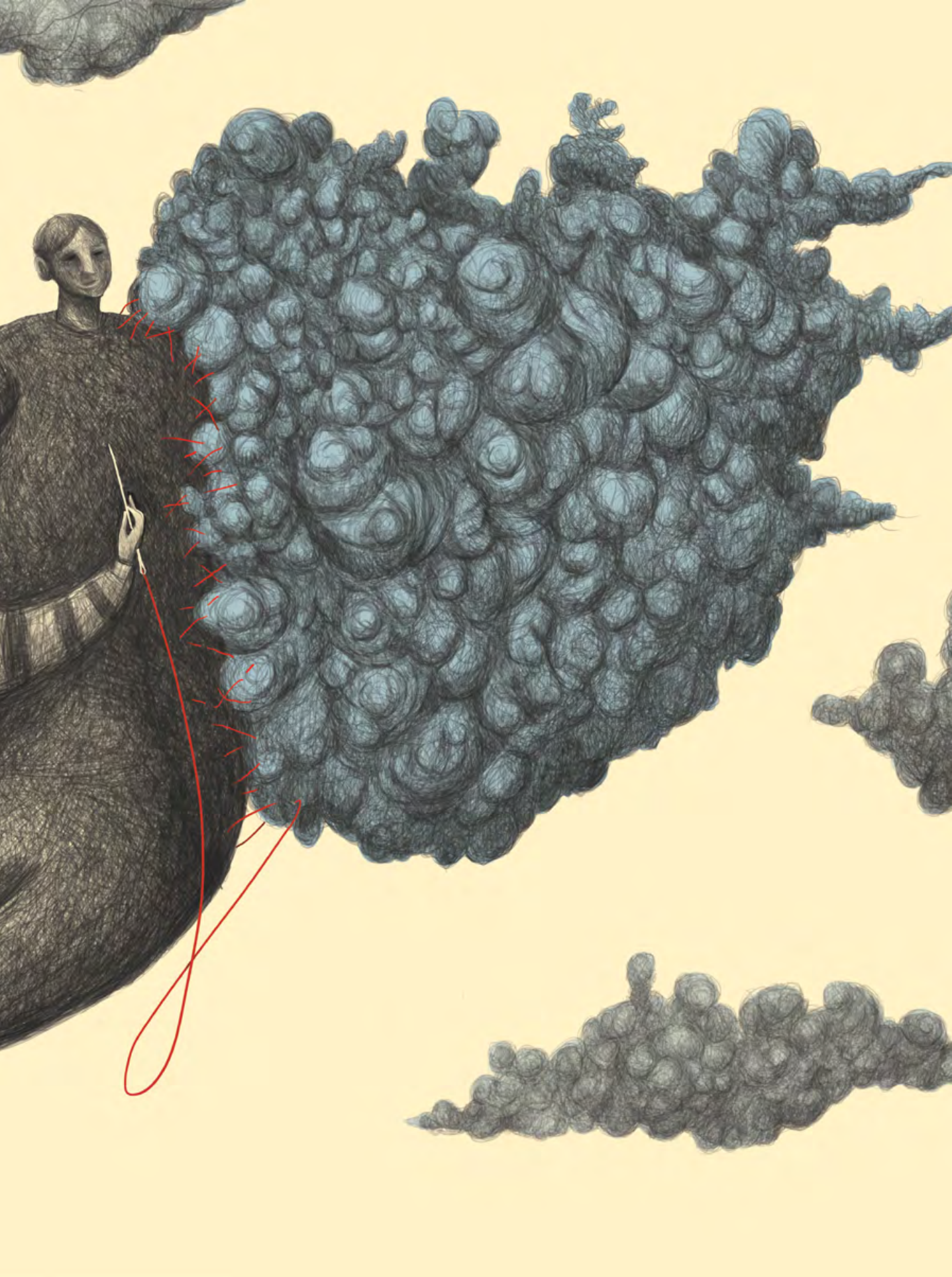
Em outras palavras, a responsabilidade de pensarmos como seres humanos, como pessoas, como sujeitos que vivem a vida da melhor maneira possível. Porque às vezes passam horas, dias e não se consegue sair da tristeza. Tudo é ameaçador e a sensação da morte nos assombra. E esse sentimento é algo familiar, esse querer fugir e não ter para onde ir, onde se abrigar, onde encontrar descanso. E, no entanto, a Literatura existe e podemos recuperá-la. E tem mais, devemos fazê-lo para o bem das futuras gerações.

3. SPIVAK, Gayatri. *Una educación estética en la era de la globalización, Siglo XXI*, 2014, p. 92.

4 Ibidem, p. 93.







Ficha técnica

Editora responsável
Dolores Prades

Comissão editorial
Belisa Monteiro, Carolina Fedatto,
Cícero Oliveira, Mayumi Okuyama,
Renata Herondina

Esta edição contou com a colaboração
do Coletivo La Lucila

Projeto gráfico e diagramação
Mayumi Okuyama

Ilustrações
Isidro R. Esquivel

Colaboradores desta edição
Angela Patricia Melo Arévalo
Camila Andonaegui
Colectivo La Lucila
Daniela Catrileo
Dianne Melo
Jéssica Tolentino
Loreto Espallargas
Paulina Delgado
Sara Bertrand

Preparação e revisão
Carolina Fedatto
Colectivo La Lucila

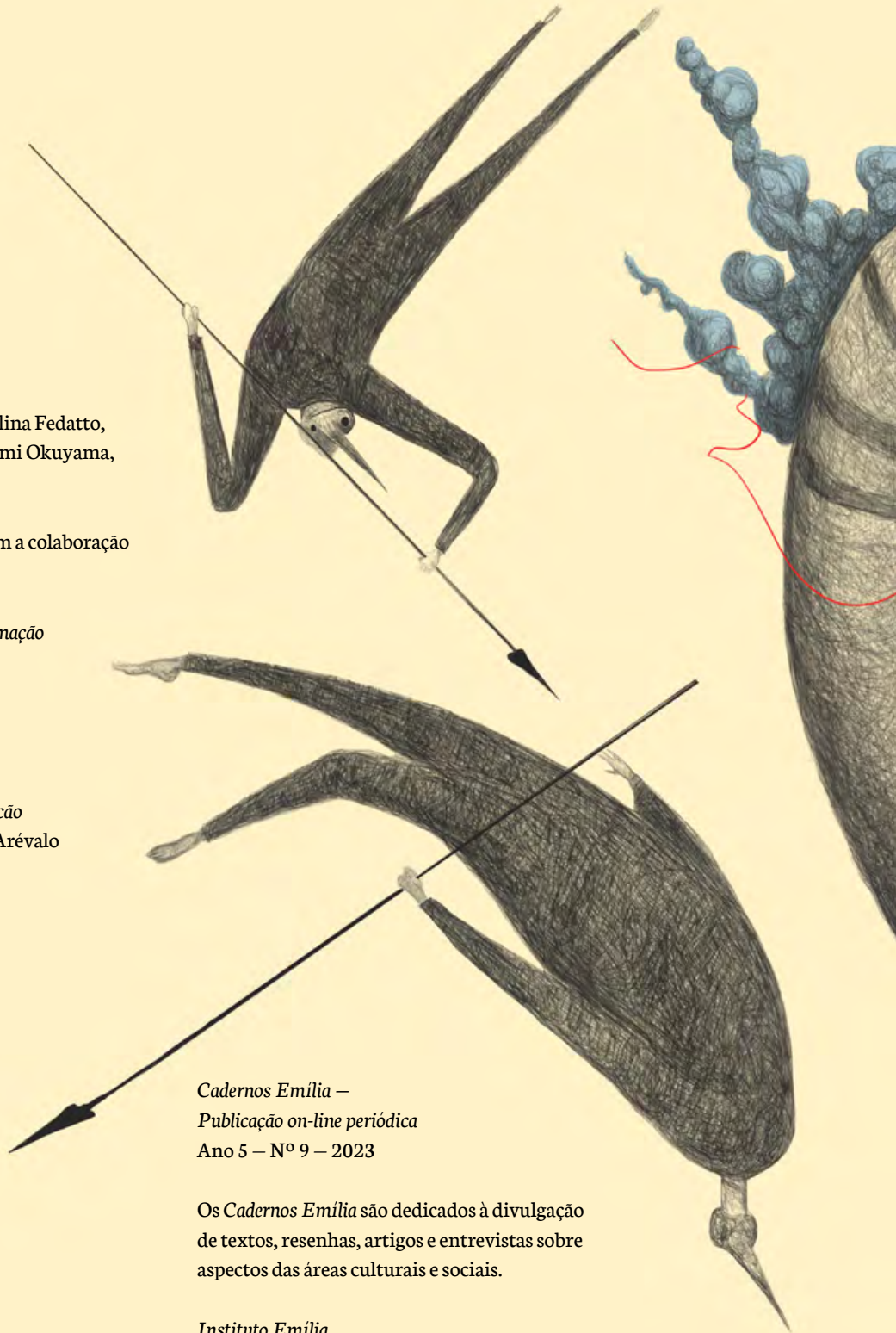
Cadernos Emilia –
Publicação on-line periódica
Ano 5 – Nº 9 – 2023

Os *Cadernos Emilia* são dedicados à divulgação
de textos, resenhas, artigos e entrevistas sobre
aspectos das áreas culturais e sociais.

Instituto Emilia
emilia.org.br/categoria_do_selo/cadernos-emilia

Fone: (55) 11 96578.5253
Contato: editora@revistaemilia.com.br

ISSN 2595-4342







Emília

emilia.org.br