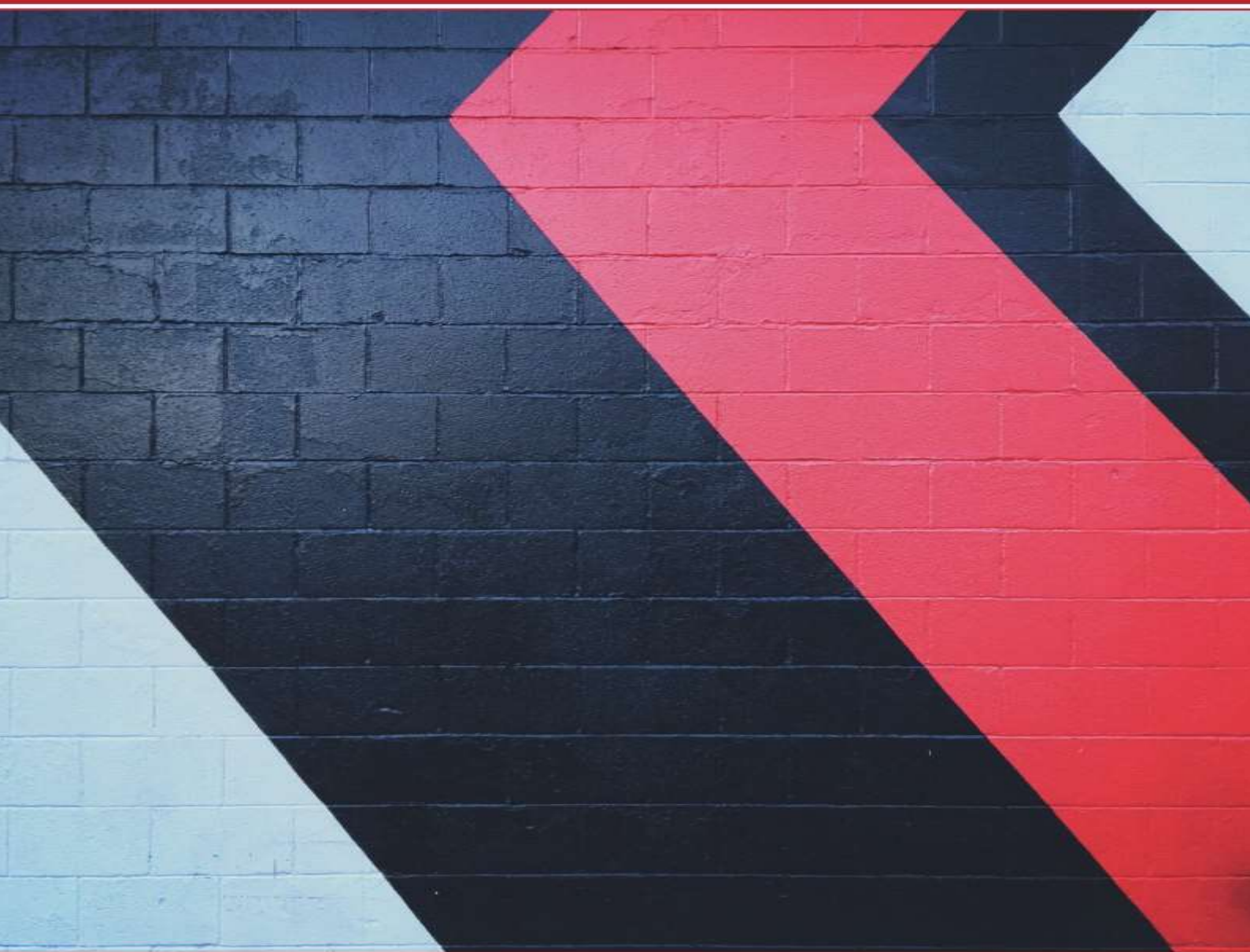


LIJ, memoria política y democracia: la educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia

Natalia Duque Cardona - Viviana Mazón Zuleta



Datos de catalogación bibliográfica

Natalia Duque Cardona
Viviana Mazón Zuleta

Documento de Investigación 2 / Colección Encrucijadas Lectoras.
LIJ, memoria política y democracia: la educación lectora como posibilidad de
resistencia y re-existencia

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-026-9

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: literacidad crítica; educación lectora; sociología de la lectura; política educativa; derecho a la
lectura; feminismo; práctica letrada anti-colonial.

Páginas: 84



OCTUBRE, 2020 (Primera Edición)

Natalia Duque Cardona
Viviana Mazón Zuleta

LIJ, memoria política y democracia: la educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia.

ISBN: 978-956-386-026-9

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI |

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación
Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.



Los *documentos de trabajo* editados por el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – *Emilia Ferreiro*, dependiente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se articulan como un eje de producción crítica sobre los mecanismos intelectuales que, bajo un discurso crítico, imponen diversos dispositivos de colonización cognitiva y epistémica, que dan continuidad a las múltiples formas de expresión de la opresión educativa, la injusticia social y la exclusión, avalando de esta forma, un campo normativo y reproductor del modelo neoliberal. Cada uno de los documentos, coinciden en la producción de armas intelectuales para interrogar éstos efectos, en la conformación de prácticas educativas y culturales, invisibilizados por gran parte de la contribución crítica de la educación que piensa el campo teórico metodológico de la inclusión y, con ello, impone nuevas formas de subalternización y violencias epistémicas, plurales e invisibles.

Índice

I.-Presentación	11
II.-Educación Lectora, Memoria y Democracia	15
Memoria	18
Democracia	21
Escisión de la palabra en el Cono Sur	23
La Educación Lectora en el Cono Sur: un resurgir de la democracia en las memorias	25
III.-LEO y Memoria Política: posibilidades para nuevas ciudadanías	29
Lenguajes políticos de las LEO	30
Memoria Política	32
Ciudadanías	33
IV.-Cómo nombrar lo innombrable a través de la LIJ	38
¿De qué hablamos cuándo hablamos de LIJ?	39
¿LIJ para quiénes?	44
Lo innombrable: libros perturbadores y memoria política en la LIJ.	46
V.-Emociones políticas en la LIJ, una metodología para el trabajo con	50

la memoria política	
Pedagogía de la memoria, emociones políticas y LIJ	52
Programa Memoria de elefante	60
VI.-La biblioteca como institución de la memoria: un territorio de las LEO para abordar la memoria política	68
VII.-Programas análogos	71
VIII.-Rutas y caminos a seguir	79
Sobre las autoras	82



I- PRESENTACIÓN

*Son cosas chiquitas.
no acaban con la pobreza
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción
y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá.
Pero quizá desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.
Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla aunque sea un poquito,
Es la única manera de probar
que la realidad es transformable.*

Eduardo Galeano

Entender por qué Eusebio tiene miedo (Ivar Da Coll), dónde está el tío que no aparece (Santana), por qué Mambrú perdió la guerra (Irene Vasco), qué sucedió con el gato y la madeja perdida (Francisco Montaña), a dónde van los hombres grises que nos roban el tiempo (Michel Ende), por qué hay personas que caen de los aviones sin paracaídas (Andruetto), cómo viven las niñas y niños sin sus padres (Jairo Buitrago), cómo podríamos construir un parque (Kurusa) y quiénes son esos que no son como nosotros (Shau Tan), por qué sentimos tristeza (Arciniegas). O incluso indagar por temas que parecen más serios como qué fue el Apartheid (Nelson), quién es Malala (McCarney), qué tipo de animales son los políticos (Baltscheit) cómo estudian en Afganistán (Winter), son preguntas a las que la literatura infantil y juvenil -LIJ- nos han permitido acercarnos, darle una imagen y un nombre. Estas son inquietudes colectivas que compartimos en un territorio como Latinoamérica y el Caribe, el cual ha estado sometido desde hace décadas a implacables dictaduras y violencias ejercidas por el Estado “contra sus súbditos o contra quienes se rebelan ante su autoridad y también la que emplean quienes se oponen a este poder ya sean “militares sediciosos”, “organizaciones revolucionarias”, “grupos terroristas” o “mercenarios pagados para derrocar un gobierno” (Moreno, 2009, p. 4)

La LIJ llevada al campo de la promoción de las LEO, nos ha permitido a mediadores del lenguaje nombrar lo innombrable, eso que hemos vivido, sentido o personas cercanas han experimentado en contextos violentos. La educación lectora en los estados democráticos nos ha provisto de un campo para la resistencia y la re-existencia, para no desfallecer y no perder la esperanza, para trabajar alrededor de la pedagogía de la memoria política bajo la creencia y convicción que caminar la palabra, darle vida y sentido es un camino posible para transformar la vida y los órdenes establecidos.

El propósito de este material de trabajo es explorar el campo de la educación lectora en relación con las posibilidades que esta provee a la resistencia y re-existencia de sociedades que han vivido procesos sistemáticos de violencia política en América Latina y el Caribe. Presentando alternativas que parten del reconocimiento de la lectura, la escritura y la oralidad -LEO- como prácticas socioculturales y sociopolíticas (Freire, McLaren, Giroux) y que sustentadas en lenguajes políticos (Álvarez) privilegian cierto tipo de memorias y en tanto aportan al bien común y al buen vivir a través de la memoria política, o al contrario al sometimiento, olvido y amnesia histórica, a través de la imposición de una historia hegemónica de la que somos destinatarios los pueblos del Cono Sur. Esta intención implica reconocer la LIJ como un artefacto cultural que permite abordar a través de las prácticas de animación y promoción de la lectura, y que posibilita trabajar la memoria a través de las emociones políticas con la intención de aportar al fortalecimiento de formas de organización democráticas (Mouffe) basadas en la dignidad, la justicia social y la equidad.

Esta necesaria tarea es, para quienes escribimos, un acto revolucionario en tiempos aciagos, que busca entender que los actos violentos que hemos vivido pasan por hacer del lenguaje una tecnología de poder¹ que provee a niñas, niños, mujeres y hombres la posibilidad de emanciparnos o permanecer sometidos a un contexto adverso. En siete apartados desarrollaremos las temáticas que consideramos fundamentales para apuntalar el debate: en el primer apartado, estableceremos las relaciones entre Educación Lectora, Memoria y Democracia, como el contexto general de esta propuesta. A continuación, en “LEO y Memoria Política: posibilidades para nuevas ciudadanía esbozaremos las LEO como posibilidades de aproximarse a las memorias políticas para la generación de formas otras de estar en sociedad. Una vez hemos explorado la vinculación de la educación lectora con la memoria política en el marco de las dictaduras del Cono Sur y la posibilidad que este campo genera para aportar al fortalecimiento de las democracias; en Cómo nombrar lo innombrable a través de la LIJ nos ocuparemos a continuación de abordar la LIJ como el recurso fundamental de las LEO para llevar a cabo ejercicios de promoción de LEO que permitan el trabajo con memoria. Seguidamente, en “Emociones políticas en la LIJ”, una metodología para el trabajo con la memoria política expondremos las líneas metodológicas que en el campo de la educación lectora podrían constituir una estrategia para hablar de lo innombrable -memoria política- recurriendo a la LIJ y movilizando las emociones políticas. Todo este desarrollo desencadena en una reflexión acerca de las instituciones de la memoria, especialmente la biblioteca, la cual se inicia en La biblioteca como institución de la memoria: un territorio de las LEO para abordar la memoria política. Como aporte al trabajo en el campo de la educación lectora antes de cerrar proponemos un apartado donde se presentan proyectos, programas o iniciativas de promoción de LEO en Colombia, Latinoamérica y España llevadas a cabo a través de la LIJ para la

¹ Entendemos las tecnologías de poder en relación con la teoría social de Foucault como los procedimientos, mecanismos y estrategias a través de las cuales se establecen relaciones de poder en los órdenes sociales, lo cual implica la existencia de ideologías que permean las relaciones de acuerdo con los principios de verdad que cada una plantea.

construcción de memoria política. Y finalmente cerramos este material de trabajo con algunas ideas y desafíos a futuro.

Creemos en la palabra como una posibilidad para el encuentro, para la empatía y hacer conscientes y encarar las emociones políticas que han creado, como lo dice Nussbaum (2019), una monarquía del miedo que destruyen cada vez más la posibilidad de estar juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2003). Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín). Tesis para optar por el título de Magíster en Ciencia Política. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 11 de noviembre de 2020 de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvare
- Andruetto, M.T y Rabanal, DI. (2018). *Los ahogados*. Bogotá: Babel Libros.
- Arciniegas, T. (2005). *El árbol triste*. Ciudad de México: Ediciones SM.
- Baltscheit, M. (2013). *Yo voto por mí: campaña electoral de los animales*. Loguez Ediciones.
- Buitrago J. y Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Da Coll, I. (2012). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel Libros.
- Ende, M. (1988). *Momo*. México: Alfaguara
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P.; Maldonado, N. y Giroux, H. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Biblioteca de Aula
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kurusa. (1994). *La calle es libre*. Caracas: Ediciones Ekaré.

- Lifschitz, J. A. (2012) La memoria social y la memoria política. *Aletheia*, 3(5). Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5442/pr.5442.pdf
- McCarney, R. (2014). *Querida Malala*. Madrid: Alianza Distribuidora.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós
- Montaña, F. (2013). *El gato y la madeja perdida*. Bogotá: Alfaguara & Universidad Nacional de Colombia
- Moreno, F. (2009). Violencia colectiva, violencia política, violencia social. Aproximaciones conceptuales. Ponencias del XXIV Congreso de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Cádiz, 3-6 de junio. Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2000). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo político*. Londres: Verso.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Barcelona: Paidós.
- Santana, S. (2018). *Mañana viene mi tío*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Barbara Fiore Editora.
- Vasco, I. y Rabanal, D. (2012). *Mambrú perdió la guerra*. México: Fondo de Cultura Económica

II.- EDUCACIÓN LECTORA, MEMORIA Y DEMOCRACIA

*Fueron veintidós, dice la crónica.
Diecisiete varones, tres mujeres,
dos niños de miradas aleladas,
sesenta y tres disparos, cuatro credos,
tres maldiciones ondas, apagadas,
cuarenta y cuatro pies con sus zapatos,
cuarenta y cuatro manos desarmadas,
un solo miedo, un odio que crepita,
y un millar de silencios extendiendo
sus vendas sobre el alma mutilada*

Piedad Bonnett

El propósito de este apartado es establecer las relaciones entre *Educación Lectora*, *Memoria* y *Democracia*, como el contexto general de esta propuesta, para ello desarrollaremos cada una de las categorías conceptuales de acuerdo a referentes situados en la función social y política del lenguaje en la sociedad. Y a continuación, estableceremos las relaciones de estos conceptos con las LEO y la LIJ.

Para hablar de *educación lectora*, lo primero es situar la discusión en el campo de la educación como un hecho social que acontece en diversas esferas de la vida humana en tanto “praxis, reflexión y acción del hombre (y la mujer) sobre el mundo para transformarlo”², como indica Freire (1971), e instrumento para la libertad o la esclavización. Ahora bien, si en ese campo educativo observamos el lenguaje como elemento constitutivo e ineludible de la praxis educativa, es probable poder acercarnos a la categoría de educación lectora como el hecho social en el cual a través del lenguaje y específicamente de las prácticas LEO realizamos un proceso de alfabetización crítica, que trasciende la decodificación, pues implica el conocimiento de sí, el relacionamiento con el otro y el habitar el contexto con base en la comprensión crítica de la realidad. Esta es la dimensión pedagógica de la alfabetización.

En esta dimensión pedagógica, la alfabetización

[...] no se entiende solo como una capacidad técnica que se debe adquirir, sino como el cimiento necesario para una actividad cultural que tiende a la libertad, como un aspecto central de lo que significa ser un agente auto y socialmente constituido (...) es un proyecto político por el cual hombres y mujeres sostienen su derecho y responsabilidad no solo a leer, comprender y transformar sus propias

² FREIRE, P. “La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay.

experiencias, sino también a reconstruir su relación con la sociedad toda (Giroux, 1989, p.31).

Así, debemos entender la educación lectora como un hecho social que busca la construcción de una sociedad lectora y no meramente alfabetizada, en el que se enmarcan prácticas provenientes de diversas instituciones sociales y culturales como la familia, la escuela, la universidad, la biblioteca. Lo cual implica la formación de lectores implementada a partir de estrategias de promoción de LEO y formación, a la par de acciones de animación a la lectura.

Desde las Ciencias Humanas y Sociales se proponen pensar prácticas de educación lectora encaminadas a la construcción de seres humanos críticos, en consonancia consigo mismos y el mundo. Haciendo claridad, que este ejercicio no se limita únicamente a tareas de animación y promoción de lectura, sino por el contrario da la posibilidad de aportar desde un ámbito no institucionalizado a un fin articulado con una visión de lectura y escritura desde una propuesta sociocultural y sociopolítica, donde ambas se conciben como prácticas sociales y ambas permiten comprender, cuestionar, aprehender y proponer el mundo social. En palabras de Álvarez (2003) “desde una perspectiva sociocultural, escribir es un acto por medio del cual se hace uso de la voz que como sujeto se tiene y se usa culturalmente” (p.42). Por tanto, la escritura tiene y ha tenido una consideración sociocultural y política distinta y distante de la lectura.

Los imaginarios políticos de la lectura se han trasladado a los espacios sociales y culturales, como escuelas, universidades, bibliotecas, entre otros, y en tanto han generado circuitos sociales de circulación de información que se tramitan en el acto lector y permiten que en el campo de la educación lectora nos acerquemos al conocimiento, a la información, a la memoria. Sin embargo en el campo de la educación en general, y lectora en particular, se corre el riesgo de reproducir única historia (Chimamanda Adichie). Si bien las LEO pueden ser consideradas prácticas sociopolíticas y socioculturales, dependiendo del uso que se les dé estas tendrán incidencia en los sujetos. Y en contextos particulares como el latinoamericano, consideramos que la perspectiva de la educación lectora debería tener un marco analítico que considere la interculturalidad con el ánimo de aportar a la alfabetización crítica. Interculturalidad que en palabras de Walsh (2009), se refiere a “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes” (p. 45).

En efecto, escribir se representa como voz, y leer se significa como escucha. La escritura no debe reducirse a una tarea funcional, “no es una actividad mecánica consistente en copiar, tomar notas, y hacer informes de lo que se ha leído y escuchado” (Henao y Ramírez, 2010, p.22) esta práctica trasciende los linderos funcionalistas y se inscribe en el terreno reflexivo, escribir es la oportunidad de plasmar la memoria, es la oportunidad de modificar la realidad. La lectura como práctica social es un fenómeno complejo, como lo son la mayoría de las prácticas sociales, pues encierra aspectos de tipo histórico, cultural, institucional, comercial y desde luego, aspectos propios de la personalidad de los lectores y no lectores, de su

psicología personal, pero también de la psicología social de la cultura donde estos están inmersos (Guerrero Tapia, 2006). Lectura y escritura son almas gemelas que permiten a hombres y mujeres estar en consonancia consigo mismos y con su entorno y por tanto reflexionar y comprender el mundo. “La escritura es una herramienta para interactuar socialmente, comunicando lo que pensamos, creamos, sentimos y percibimos (...) es un medio eficaz para conocer reflexionar, aprender y analizar” (Henaó y Ramírez, 2010, p.21). En ese orden de ideas el lector es quien, desde su realidad interna, da cuenta y construye el sentido del texto al que se enfrenta en un cierto contexto de lectura. El lector actúa frente al texto partiendo de su propio mundo interno, por tanto es claro que en la lectura lo que se lee no está por entero en el texto, sino también y diríase ante todo que en nuestra cabeza (Álvarez, 2003).

El lector puede pensarse como una dimensión interna del ser humano asociada a la herencia innata a través de la cual el hombre puede decodificar, comprender y asimilar el pensamiento contenido en un texto. Entendiéndose el texto como un sistema coherente de elementos que puede ser percibido a través de los sentidos (imagen, olor, sonido, sabor, sensación). El texto adquiere significado de acuerdo al contexto en que esté inmerso. Siendo así, no se estaría reduciendo el texto a un soporte, formato o género, lo cual da una visión mucho más amplia de la lectura y por tanto del leer y el lector. De este modo, leer puede entenderse como el proceso mediante el cual un ser humano logra decodificar, comprender y asimilar el mensaje que un texto le proporciona. (Duque, 2011) La lectura y la escritura son entonces el sustento de las prácticas bibliotecarias de educación lectora implementadas a través de la formación de lectores que en concreto es un proceso de acciones continuas y permanentes, entre las que se encuentra el intercambio de experiencias y conocimientos, encaminados a la transformación permanente del ser humano, desde su dimensión lectora. Cambios logrados a partir de la comunicación de saberes adquiridos y desarrollados mediante la asimilación de la información obtenida de una lectura crítica. Los cuales son espacios pensados desde la biblioteca para cumplir sus funciones sociales: culturales o simbólicas, educativas.

MEMORIA

*En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada.
Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre
que quedó muy bien en el parque.
Así, en lo sucesivo,
cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas
para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes
pudieran ejercitarse también en la escultura.*

Augusto Monterroso. La oveja negra.

Hay dos palabras que los griegos utilizaban para referirse al tiempo, cronos y kairos. En la mitología Griega, Cronos, κρόνος, krónos, es el dios del tiempo real, un tiempo secuencial, la duración. Por el contrario, el Kairos, καιρός, o kairós en griego antiguo, es el dios del tiempo interior de los hombres, el tiempo de los sueños y del espíritu. Un tiempo marcado por los acontecimientos, y estos, en tanto subjetivos e intranferibles, no podrán medirse desde el Cronos.

Cuando hablamos de memoria, hablamos desde Kairos, desde el tiempo de la vida, en contraposición a la Historia narrada desde el Cronos en un tiempo secuencial. Hablar desde “el tiempo de la vida”, implica indefectiblemente aludir a las prácticas de LEO como elementos posibilitadores de la construcción de memoria y del sentido ético de los sujetos y comunidades, en tanto dichas prácticas son constituyentes del lenguaje y este “no es solo el sistema de signos que permite la transmisión de información y la comunicación entre las personas, sino la base sobre la cual los seres humanos construyen e interpretan la realidad” (Roa, 2010, p.13), en palabras de Reyes Mate, el contenido de la vida está en el lenguaje de la vida. Por ello la memoria es un ejercicio reflexivo de socavar en nuestros recuerdos, silencios y olvidos, acontecimientos del pasado que nos permitan comprender nuestro presente en aras de poder imaginar y construir el futuro.

Esa construcción de un sentido del pasado es lo que llamamos memoria (Jelin, 2017). Un ejercicio íntimo, pero también profundamente social. Y en tanto que construcción de sentidos, cuando “hacemos memoria”, tomamos decisiones frente a lo que recordamos, olvidamos, silenciamos. Seleccionamos las sensaciones, palabras, movimientos que traeremos desde el presente para construir un relato de eso acontecido. No es inocente el recuerdo, no es inocente nuestro olvido y es justamente esa intencionalidad de la memoria, lo que convierte al pasado en un objeto en disputa cuando emprendemos la tarea de “hacer memoria”. Al respecto, Paola Roa (2010), en el libro *Al encuentro de la palabra: consideraciones para las prácticas de promoción de lectura en la escuela como escenario para la memoria y la ética*, propone asumir la memoria como “un proceso continuo y ético por medio del

cual es posible reconstruir, con una distancia interpretativa, las historias de los sujetos, poniendo en diálogo el pasado, el presente y el futuro” (p.37) y en tanto se asume de esta manera, cuando se “hace memoria”, se construye un sentido compartido en las esferas íntima y pública “que fijan versiones de los hechos ocurridos y a su vez establecen derroteros para pensar el presente”(p.16).

Así pues, cuando vinculamos las prácticas del lenguaje con la tarea de “hacer memoria”, las LEO, deben trascender los códigos y funciones comunicantes, para irrumpir en las esferas sociales de tal manera que sea posible combatir el resurgimiento de victimarios; comprender y acercarnos un poco más a la necesaria transformación de nuestro territorio latinoamericano, caracterizado aún por la violencia que condiciona la vida, es decir, las prácticas de LEO deberán disponerse al servicio de una memoria que “construida a partir del diálogo y el intercambio de lo que significa para cada uno estar vivo, haga posible reconocernos con quienes compartimos el presente para forjar una responsabilidad con las víctimas” (p.18).

Dicha responsabilidad no se agota en proveer el bienestar material y corporal, ni la legitimidad y resarcimientos de derechos a nivel jurídico, sino trascender la experiencia vital de las víctimas para hacer posible la narración de los sujetos más allá del horror. Reconocer una responsabilidad compartida en los hechos victimizantes de los que han sido y siguen siendo víctimas grandes grupos sociales en nuestro continente es la antesala para la comprensión, crítica y análisis de las circunstancias que los posibilitaron, de tal manera que, a partir de la complejización de la mirada frente a los acontecimientos vividos, las víctimas y quienes nos hemos sentido al margen de la violencia, podamos construir rutas diferentes para transitar el presente.

Caer en aporías es muchas veces irremediable dada la pluralidad de visiones, apropiaciones diversas o intereses contradictorios dependiendo de quién haga el “trabajo de memoria” que como propone Paul Ricoeur, posibilita el buen olvido y la reconciliación con el otro y con uno mismo, y por tanto el pasado estará siempre expuesto a lo que los diversos actores desean silenciar, resaltar, ocultar o construir para acomodar su propio relato (Jelin, 2017, p.285). No obstante, la característica de la subjetividad no restringe la memoria al campo de lo íntimo. Por el contrario, lo que buscan los estudios de la memoria es no limitar el acontecimiento a los hechos fácticos y oficiales de la historia, sino recobrar la emotividad, el sentimiento, el nombre de los acontecimientos, las voces no oficiales, no solo para que cobren vida en el recuerdo, en la palabra, sino en las prácticas cotidianamente políticas, culturales, íntimas y sociales.

De esta manera, las memorias que son esencialmente subjetivas, se trasladan al espacio público y allí podríamos aludir a conceptualizaciones, adjetivaciones o “marcos de la memoria” (Halbwachs) tales como Memoria Colectiva (Halbwachs), Memoria Histórica (Tébar), Memorias subterráneas (Pollak), Memoria cultural (Assmann), Lugares de Memoria (Nora), Memoria social (Halbwachs; Blair), Memoria Nacional (Noiriel) Memoria prótesis (Landsberg), etc. conceptos clave en la transmisión activa de la memoria, en tanto esta, como plantea Elizabeth Jelin es una *representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por*

generaciones sucesivas [y por diversos actores] que no siempre fueron actores presentes de manera directa en los acontecimientos evocados por la memoria. A este propósito, Elsa Blair propone que podemos recordar gracias a que estamos inscritos en colectividades o sociedades. Las memorias no se refieren únicamente a mis propias experiencias, sino también a experiencias y acontecimientos anteriores a mí, transmitidos por medio del relato, la conversa, la tradición.

Si bien los discursos de la memoria fueron activados en Europa y en Estados Unidos por el debate cada vez más amplio sobre el Holocausto (Huyssen, 2000, p.2), para el caso de América Latina la discusión por la memoria emerge en los años setenta, durante las dictaduras del Cono Sur, cuando comenzó a extenderse la interpretación de lo que ocurría como “violación a los derechos humanos” (Jelin, 2017, p.13), fue “La intención gubernamental de enfrentar e intentar resolver o mitigar los efectos y legados de la dictadura [lo que] llevó a implementar políticas de memoria estatales”(p.13). La memoria, como categoría filosófica, ha estado íntimamente relacionada con las violencias y atrocidades y su socavamiento en el pasado para la construcción de sistemas políticos y ciudadanías democráticas en el presente y futuro de las naciones. Como plantea Jelin (2017), “En el Cono Sur había la certeza de que existía una relación necesaria entre la activación de las memorias del pasado represivo y los procesos de institucionalización democrática. No era posible construir democracia mientras los crímenes de estado gozaban de impunidad” (p. 265). La memoria es por ello, un ejercicio de transformación del presente, a través de la comprensión del pasado.

Es en el campo de las luchas políticas, de las reivindicaciones de las memorias no oficiales o estatizadas, donde surge el concepto de Memoria política (Jelin; Arendt, Lifschitz), una memoria que busca intervenir en el mundo social, confrontando la realidad jurídica, cultural y política, en una suerte de “acción estratégica” que instala el pasado en el presente, de tal manera que acontecimientos en apariencia inactuales, descontextualizados u opuestos al presente político, cobren vigencia a través de la denuncia y enunciación de nuevos caminos.

Con todo, si bien la memoria es un proceso humano de carácter subjetivo, esta se ancla en soportes y marcos sociales y por tanto, sus manifestaciones se reflejan en múltiples procesos institucionales y políticos para expresar los sentidos del pasado, así como en productos culturales, como la literatura infantil y juvenil, que actúan como instrumentos o vehículos para la transmisión de memorias (Jelin, 2017). Dichos marcos sociales son por antonomasia complejos y por tal, es necesario reconocer las profundas paradojas y los importantes retos que se enfrentan al socavar en el campo de la memoria.

Es imprescindible, como propone Jefferson et al (2017), evitar el reduccionismo estratégico de la memoria y tomarla con toda su complejidad, en tanto esta no es solo una categoría conceptual, sino también una práctica social viva, lo cual implica entenderla como imperativo institucional, así como derecho ciudadano, como necesidad pragmática y como mecanismo reconstructivo con potencial transformador, y, por tanto, el trabajo de la memoria tiene que seguir siendo un trabajo colectivo, un ejercicio reivindicativo comunitario y de movilización política

no dependiente únicamente de la voluntad institucional, es decir, ser comprendida como ejercicio que debe seguir operando desde su vocación disruptiva pero también desde su gestión institucional.

DEMOCRACIA

Hay décadas interminables en las que la historia parece avanzar a paso de tortuga. Se ganan y se pierden elecciones, se adoptan y revocan leyes, nacen nuevas estrellas y damos nuestro último adiós a viejas leyendas. Pero pese al corriente del tiempo las constelaciones que guían el curso de la cultura, la sociedad y la política no varían.

Yascha Mounk

La etimología de la palabra democracia nos remite al concepto *demokratía*, y este al griego *δημοκρατία* *dēmokratía*, formado por *dêmos* ‘pueblo’ y *krateîn* ‘gobernar’, lo que significa literalmente “gobierno del pueblo”.

De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, el término democracia se entiende como 1. f. Forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos; 2. f. Doctrina política según la cual la soberanía reside en el pueblo, que ejerce el poder directamente o por medio de representantes; 3. f. Forma de sociedad que practica la igualdad de derechos individuales, con independencia de etnias, sexos, credos religiosos, etc. Vivir en democracia; 4. f. Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones.

Las nociones anteriores pueden darnos una idea inicial respecto a lo que un sistema de gobierno como este implica: una participación activa y dinámica de quienes conforman la sociedad, aludiendo a una categoría fundamental como el pueblo, vinculada intrínsecamente con lo popular. Sin embargo, la idea de lo popular en la democracia ha sido distorsionada a lo largo de la historia pues la constitución de Estados Naciones ha implicado más una actuación donde actores políticos elegidos popularmente representan al pueblo, que una real vinculación con quienes conforman el “pueblo” que se gobierna y yendo más allá, una ausencia plena del pueblo en el sistema de gobierno, aun cuando sabemos que en sí misma la democracia implicaría, incluso la necesidad de un autogobierno gestionado por quienes conforman un estado, lo cual trasciende una figura de representación política.

Sin embargo, tal como lo propone Badiou (2014) “pueblo” no es en absoluto un sustantivo en sí mismo progresista. Cuando los afiches de Mélenchon rezan en la actualidad, ¡Un lugar para el pueblo!, ya no se trata más que de una retórica ininteligible. Habrá que reconocer asimismo, de manera simétrica, que “pueblo” tampoco es un término fascista, por más que a ello parecen inclinarse los usos nazis del término *Volk* (...) “pueblo”. “Esta es una categoría política, entonces, ya sea

antes de la existencia de un Estado deseado cuya existencia es vedada por una potencia, o bien en el marco de un Estado ya establecido cuyo debilitamiento es exigido por un nuevo pueblo, a la vez interior y exterior al pueblo oficial” (p.19). Esa idea de pueblo implica en un contexto democrático la constitución de una memoria social que permita a los sujetos hablar del presente construyendo un sentido del pasado a través de ejercicios de rememoración y olvido, para proyectar un futuro. Para lo cual la democracia en virtud de su esencia debe garantizar las libertades que posibiliten a hombres y mujeres ubicar los relatos en la polifonía de voces y actores que constituyen la democracia y descentrarse de un único actor, de una memoria oficial dada en virtud de la perversión de la democracia y las recurrentes violaciones de derechos humanos en el marco de las dictaduras del Cono Sur.

Así, se hace “imposible definir la sociedad como una sustancia con una identidad orgánica”. Por lo tanto, insiste Mouffe (2015) en que la base de la democracia moderna es la soberanía del pueblo, la soberanía popular, pero está siempre será sobre la base de identidades abiertas (p.30), de las libertades. Vemos entonces, que la aspiración ideal de la democracia es que el pueblo tome las riendas de su destino, a partir de un conjunto de instituciones electorales que concretan en políticas públicas opiniones y necesidades populares y protegen y garantizan derechos individuales. Sin embargo en el contexto latinoamericano estas se han pervertido en dos esferas: las democracias pueden ser iliberales restringiendo derechos a las minorías y supeditando las decisiones al poder ejecutivo, o pueden existir regímenes liberales no democráticos, incluso con la celebración de elecciones. Contamos con democracias sin derechos (democracia iliberal) o derechos sin democracia (liberalismo no democrático).

La democracia en el campo de la educación lectora, es el contexto que con base en unos valores y derechos intenciona las prácticas LEO como parte de su ordenación social; en el ideal es de suponerse que bajo una ideología política de este tipo se busca un ejercicio de participación consciente de la sociedad, que implica el reconocimiento de la memoria social, la cual va más allá de las memorias nacionales e institucionalizadas, y en tanto el establecimiento de relaciones no jerárquicas en el pueblo. Sin embargo, en el Cono Sur hemos vivido un contexto político y cultural basado en regímenes no democráticos, que han llevado a la censura del lenguaje en materia de LEO o incluso a “garantizar” el acceso a las LEO como derechos, bajo unos valores que no son consonantes con los principios democráticos, pues el principio de censura coexiste con el “derecho”.

Las dictaduras, consecuencia de la ausencia y perversión de las democracias, han estado asociadas con planes estratégicos de desestabilización de los Estados, como el Plan Cóndor implementado en países como Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Perú. Adicional a esto, otras formas de gobierno no democráticas y no nombradas como dictaduras se han convertido en una democracia iliberal, como es el caso de Colombia, donde hay una constante violación a los derechos humanos y violencia sistemática por parte de actores estatales y paraestatales análoga a la vivida en otros países de Latinoamérica.

Es así como la ausencia de democracias, la presencia de dictaduras y posteriormente de democracias iliberales y liberalismos no democráticos ha tenido una incidencia directa en la educación lectora, pues al ser este un campo pedagógico donde se potencian los valores democráticos y la asunción de una ciudadanía crítica a partir de las LEO, ha sido un escenario en disputa en las democracias por quienes ostentan el poder, llevando a estos últimos actores a tomar el lenguaje como un elemento de dominación o emancipación, pues a través de este la memoria emerge y en tanto, se visualiza como un campo en disputa en virtud de las intencionalidades que sobre las LEO se impongan. Empero, el lenguaje como tecnología de poder también se convierte para actores sociales en una posibilidad de resistencia y de reconfiguración de estos órdenes que atraviesan tiempo y espacio, como es el caso de escritores exiliados. Las dictaduras en el Cono Sur ocasionaron diásporas literarias que a partir de relatos testimoniales, dieron a las LEO la condición y posibilidad de cumplir su labor como tecnologías de poder intencionadas a la resistencia, a la vida y a un conjunto de valores democráticos que les implicó esparcirse a lo largo y ancho del mundo.

ESCISIÓN DE LA PALABRA EN EL CONO SUR

Si bien no desarrollamos todos los procesos de dictaduras en el Cono Sur, a continuación planteamos algunos casos para contextualizar la discusión. En la década de los 70, en Uruguay comienza la represión estatal sin misericordia, y al igual que en otros países del Cono Sur la resistencia a años oscuros, donde se acalla la palabra de quien piensa diferente, incide y desestabiliza la educación y la cultura. Se instauró la censura y se cerraron los medios de prensa independiente, acusando a hombres y mujeres de hacer apologías de la sedición, como ocurrió con Juan Carlos Onetti. Sin embargo la palabra hecha voz siguió resonando en obras como las de Benedetti, Eduardo Galeano, Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro.

En Buenos Aires, Argentina, un 24 de marzo de 1976, tras la detención de la presidenta Isabel Martínez de Perón, las fuerzas armadas toman la Casa Rosada y es a partir de la palabra hablada que se instala un régimen donde pensar, escribir y hablar en contravía de este costaba la vida. El lenguaje se convierte en una tecnología de ordenación social, pero a la vez es la única posibilidad de otros para resistir y conservar memorias no oficiales que actualmente nos permite conocer lo acontecido, o estrategias de memoria como las de las madres de Plaza de Mayo surgida en 1978. Autores como Julio Cortázar, Juan Gelman, Ernesto Sábato y recientemente en el campo de la LIJ, el trabajo de mujeres como María Teresa Andruetto, resaltan la vinculación de la memoria con las LEO y la posibilidad que estas prácticas brindan a los ejercicios de alfabetización crítica, de conciencia plena y apropiación de la memoria histórica.

En Chile, como en todo el Cono Sur, la dictadura de Pinochet prohibió las manifestaciones sociales y las lecturas. Se señalaron a aquellos que a través de la palabra hablada y escrita buscaban formas de resistir. Toda la circulación de la información estaba controlada, de hecho, en ese tiempo se prohibió leer *Mafalda* por ser considerada tendenciosa y destructiva. Escritores como David Valjalo,

Fernando Alegría, Armando Uribe, preservaron en la literatura testimonial memorias fundamentales para el trabajo en el campo de la educación lectora que pueden hoy día desarrollarse en contextos democráticos, a estas se suman las voces de la LIJ, cargadas de emociones y posibilidades para vincular esas memorias subterráneas con las realidades cotidianas, con autores como Santana y su obra *Mañana viene mi tío*.

La censura literaria, periodística y en general, la cooptación y manipulación del lenguaje para mantener un control hegemónico de las esferas públicas y privadas de la vida a nivel político, educativo y cultural, no es ajena a la realidad colombiana. Desde la época colonial alrededor de 1794 hubo obras censuradas y destruidas por ser fuente potencial de rebelión, como la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, cuyas copias fueron desaparecidas por orden del virrey José Manuel de Ezpeleta. Con los años se fue intensificando la censura a revistas, columnas de opinión, crónicas, libros... temas de conversación. Los largos años de hegemonía católica y conservadora en Colombia lograron la censura de escritores como Mario Vargas Vila, acusado de una influencia atea en sus obras. Incluso el general Rafael Uribe fue censurado por su ensayo *El liberalismo colombiano no es pecado* (1912). Fabio Castillo y Gabriel García Márquez son algunos escritores y periodistas cuyas obras no solo fueron prohibidas en cierta época, sino que terminaron en el exilio para salvaguardar su vida. Suerte contraria a los más de 152 periodistas asesinados desde 1977 en Colombia para silenciar su palabra. Uno de esos, emblemático por su tesura, por su fuerza y nivel de confrontación, fue Jaime Garzón, asesinado en 1999 a manos del paramilitarismo y con favor del estado colombiano.

Pese a todo, la resistencia ha sido en Colombia siempre directamente proporcional a la represión ejercida. Mientras la violencia política ha tratado de sembrar silencio, en Colombia han germinado siempre las palabras. En los 60s, por ejemplo, nació el movimiento nadaísta como oposición literaria y filosófica a la cultura y política dogmática que sometían a Colombia en unos regímenes católicos y conservadores sin posibilidad de disenso. Movimiento que por su misma naturaleza fue perseguido, censurado y muchos de sus participantes puestos tras las rejas en la cárcel La Ladera de la ciudad de Medellín (1959), hoy Parque Biblioteca La Ladera León de Greiff. Entre los 80s y 90s, era común que la portada de los libros ocultara ciertos títulos en su interior porque nada que oliera a justicia social estaba permitido. Libros de tinte marxista, socialista o comunista debían ser inteligentemente ocultos cambiando sus portadas, cubriéndolas con papel de colores o papel periódico. Igual ocurría con ciertas tonadas de música social o protesta latinoamericana. Las voces de Silvio Rodríguez, Mercedes Sosa, Alí Primera, Ana y Jaime, Pablus Gallinazus y muchas otras, eran condenadas con la muerte. Incluso cualquier atisbo de sindicalismo era suficiente para convertirse en preso político o un desaparecido más en el país. Afiches, panfletos, periódicos como “A luchar”, “Revolución” o “La Hoz” no podrían ser descubiertos, si no se quería enfrentar la cárcel o incluso la desaparición forzada y tortura a manos de instituciones estatales como Seguridad y Control, el DAS o el F2. Fuerzas policivas que podrían asesinar a cualquier persona a plena luz del día sin ningún problema. Instituciones que posteriormente fueron

transformándose y reconfigurándose en tanto sus nexos con el narcotráfico y el paramilitarismo así lo exigieron.

A la resistencia de la palabra se unió también la LIJ, luego de una distancia que pudiera considerarse prudente para hablar de ciertos acontecimientos, en tanto la violencia en Colombia persiste hasta el sol de hoy obstaculizando los intentos por construir memoria, pues la nuestra es una memoria viva, una memoria que persiste y resiste. Irene Vasco y Pilar Lozano, escritoras y artistas le han apostado a contar la historia dolorosa y guerrera del país a través de sus obras, por mencionar simplemente algunas como *Paso a Paso* (1995), *Mambrú perdió la guerra* (2012) o *Era como mi sombra* (2015). Ivar da Coll narra los horrores de la violencia en el libro *Tengo miedo* (2012), así como Jairo Buitrago y Rafael Yockteng con *Eloísa y los bichos* (2009) o *Camino a casa* (2008). Yolanda Reyes con su libro *Los agujeros negros* (2000) o *El gato y la madeja perdida* (2013) de Francisco Montaña, así como *El rojo era el color de mamá*, escrito en 2014 por Gerardo Meneses, entre muchos otros.

En los estados nacionales latinoamericanos es clara la ausencia de democracias, y en tanto en la educación como espacio de resistencia aún no cooptado a cabalidad por el Estado, surge un escenario fértil para abordar el lenguaje y sus recursos en el campo de las LEO, como artefactos que contribuyan al fortalecimiento de ideales y valores democráticos, que implican ampliar el universo simbólico y esquemas de significado a partir de los cuales habitamos y escribimos la realidad. La LIJ latinoamericana, pese a todo, o tal vez por ello, ha defendido el derecho a la palabra pues reconoce el poder transformador del lenguaje para reconfigurar nuestra visión de mundo, nuestra memoria pasada y presente para un futuro distinto.

LA EDUCACIÓN LECTORA EN EL CONO SUR: UN RESURGIR DE LA DEMOCRACIA EN LAS MEMORIAS

Cada quien comprende desde donde los pies pisan, desde el acervo cultural que lo precede; desde sus experiencias, ritos y mitos. Es por ello que la lectura implica un ejercicio de codificación y decodificación simbólica que permite nombrar la realidad a partir de la asociación de signos, representaciones e ideas que son al mismo tiempo constituidas por el lector y constituyentes del mismo porque modifican sus estructuras de pensamiento, al tiempo que dichas ideas son interpretadas o reconstruidas por él. Las prácticas de LEO, tienen una relación bidireccional, dialógica y sinérgica con el sujeto; es por ello que la lectura en voz alta y la discusión de textos, estrategias primordiales de la promoción de LEO para la educación lectora, permiten dilucidar en el escenario público las representaciones e interpretaciones de los sujetos que interactúan, dejando en evidencia las diferentes maneras en que ellos conciben su ser y estar en el mundo.

Ahora bien, una vez comprendidas las posibilidades que pueden permitir las prácticas de LEO a través de la educación lectora para una apertura al diálogo y reinterpretación del mundo, es necesario ser conscientes de las dificultades o retos que ello implica; de las puertas que se abren. Paola Roa (2010) plantea que muchos mediadores prefieren “(...) ignorar los temas difíciles [desigualdad, injusticia,

intolerancia] debido al temor de no saber cómo establecer diálogos sobre ellos sin correr el riesgo de legitimar estas situaciones” (p. 24) cayendo en la banalización de las prácticas de lectura y escritura [y oralidad] como inofensivas estrategias para el entretenimiento o aprendizaje del código escrito. Con lo anterior no se pretende caer en la romantización, determinación o mitificación de dichas prácticas como buenas en sí mismas, ni de pensar, como plantea la autora “que el acto de leer por sí mismo constituye una garantía para mejorar las relaciones entre los seres humanos y para una toma de conciencia ética. Se trata de que la lectura y la literatura hagan parte de las posibilidades (...) para echar a andar una pedagogía ética que dé lugar a la discusión y contribuya a la formación del juicio crítico sobre la reproducción de desigualdades y violencias (...)” (p.34)

La educación lectora como hecho social, que implica un campo de tensiones entre subjetividad, saber y poder, presenta la formación de lectores como una estrategia que en Latinoamérica, tenemos el deber fortalecer en miras a construir y mantener vivas las memorias de resistencia y re-existencia que permitan transformar y fortalecer nuestras difusas, manipuladas y dolosas democracias. Porque si la democracia es el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, ¿cómo nos constituimos como un pueblo digno de gobernar para sí mismo?

Precisamos de mediadores que, como propone Paola Roa (2010), sitúen en el escenario público e institucional la importancia de las prácticas LEO en contextos de violencia por su aporte a la transformación, cuestionamiento y reinterpretación de las prácticas, significados y representaciones del mundo social a través de la “palabra, el diálogo, la literatura, la ética y el sentido de lo humano” (p.73).

En Latinoamérica requerimos fortalecer un modelo de educación lectora que se valga de las prácticas de LEO para posibilitar escenarios de diálogo en los que se rescate el sentido de lo humano y del hacerse cargo del otro en aras de transformar la manera en que lo niños, niñas, jóvenes, campesinos, indígenas, todos y todas, construimos nuestros imaginarios y miradas frente al mundo y frente a las personas. Un modelo que contemple de manera fundamental el recate de las memorias y principios democráticos como la libertad, la igualdad y la colectividad en virtud de propiciar mejores condiciones para la vida digna, el buen vivir, el ser y estar con el “otro”, mediante la transmisión y construcción colectiva de narrativas encaminadas a generar rechazo a la violencia, la desigualdad social, la apatía y demás situaciones que mantienen a los países del Cono Sur en un campo de juego desigual e injusto. Debemos propender por garantizar, al menos en cierta medida, “que no haya más victimización consentida por el desconocimiento, la indiferencia, apatía o estigmatización; procurar desde nuestros lugares de enunciación que los acontecimientos funestos y los testimonios no se queden en el olvido, para que las víctimas además del desarraigo, la muerte y el terror, [no deban] soportar el despojo violento de la palabra” (Roa, 2010, p.75).

En contextos de guerra y violencia como los que permanecen vigentes en el Cono Sur, la palabra es cooptada como estrategia de anulación de los sujetos, las subjetividades, los deseos, sentimientos y la toma decisiones; “la comunicación con los otros se limita a dar y recibir órdenes [y] el diálogo cuenta con tiempos y lugares

limitados. Igualmente, la posibilidad de opinar es nula” (Roa, 2010, p.30) y elementos de carácter metafórico o emotivo no se incorporan en el lenguaje, y por tanto, no hacen parte de las construcción de subjetividades. Es por lo anterior, que “una vez expresadas, las experiencias pueden dar inicio a procesos de construcción compartida de un pasado común que parte del presente y que ofrece posibilidades de construcción de un futuro también común” (p.38). Pese a ello algunos mediadores, docentes e instituciones consideran que puede haber contenidos “traumáticos” o “perturbadores” en los libros y que las conversaciones sobre determinados temas pueden desencadenar daños o situaciones molestas y por ello prefieren orientar su trabajo a la enseñanza de la “lecto-escritura” o procesos de alfabetización que eviten el contacto con narraciones sobre experiencias de vida, y limiten las LEO a competencias asociadas a la decodificación.

Y no solo para las víctimas, sino también para quienes no han vivido de manera directa situaciones de violencia, muchos acontecimientos no trascienden la “historia del pasado”, no llegan a constituir su acervo de memoria social o colectiva y por tanto, se corre el riesgo frecuente de provocar re-victimizaciones a causa de la falta de empatía, simpatía, desconocimiento o indiferencia frente a hechos que atentan contra la construcción de una democracia donde el pueblo realmente se apropie de su pasado, presente y futuro lo cual obstruye de manera fáctica el buen vivir de todos y todas.

Siendo conscientes de las latentes dificultades que en términos de lenguaje, política y simple humanidad tenemos para “hablar de lo innombrable”, en los siguientes capítulos acudimos a la Literatura Infantil y Juvenil -LIJ- como activador de la memoria y objeto cultural para hacer de la educación lectora un espacio para avivar la democracia y un intento de sumar a las reflexiones y acciones entorno a la memoria política en el Cono Sur.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas Grisales, S. P., & Lifschitz, J. A. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, 40, 98-119. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53080-4>
- Badiou, A. (2014). “Veinticuatro notas sobre los usos de la palabra pueblo”, en: González, C. y Rodríguez, F. (Coords). *¿Qué es un pueblo?* (pp.9-20). Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Chimamanda, A. (2018). *El peligro de la historia única*. Bogotá: Penguin Random House
- Duque (2011). *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Medellín: Alcaldía de Medellín/Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra.
- Guerrero, A. (2006). Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1). Recuperado

el 14 de noviembre de 2020 de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100001

- Halbwachs, M. (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Henao, O. y Ramírez, D. (2010). Como orientar la escritura en la escuela. Medellín: Alcaldía de Medellín-Secretaría de Cultura Ciudadana.
- Freire, P., Maldonado, N. y Giroux, H. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Jelin, E. (2017) “Memoria, ¿para qué? Hacia un futuro más democrático”, en: xxxx (Comp.). *La lucha por el pasado*. (pp. XX-XX). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huysen, A. (2000). “En busca del tiempo futuro”, *Puentes*, (1)2, Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://cholonautas.pe/modulo/upload/HusseyN.pdf>
- Pollak, M. (1989). *Memoria, olvido y silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límites*. Argentina: La Plata
- Roa, P. (2010). *Al encuentro de la palabra: consideraciones para las prácticas de promoción de lectura en la escuela como escenario para la memoria y la ética*. Bogotá: Asolectura.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado el 14 de noviembre de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_o_2405.pdf

III.-LEO Y MEMORIA POLÍTICA: POSIBILIDADES PARA NUEVAS CIUDADANÍAS

*Están en algún sitio / concertados
desconcertados / sordos
buscándose / buscándonos
bloqueados por los signos y las dudas
contemplando las verjas de las plazas
los timbres de las puertas / las viejas azoteas
ordenando sus sueños sus olvidos
quizá convalecientes de su muerte privada
nadie les ha explicado con certeza
si ya se fueron o si no
si son pancartas o temblores
sobrevivientes o responsos (...)*

Mario Benedetti. Desaparecidos

El propósito de este apartado es esbozar las LEO como posibilidades de aproximarse a las memorias políticas para la generación de formas otras de estar en sociedad, nuevas ciudadanías desde el estudio de los lenguajes políticos de las LEO y evidenciar cómo a partir de los valores y creencias que estos sustentan se da lugar a la memoria política que interviene en la conformación de un cierto tipo de ser humano, de diversos tipos de ciudadanía.

Tal como lo hemos planteado en apartados anteriores, la educación lectora es un hecho social que recurre a las LEO para avivar su sentido, y así puede constituirse en el Cono Sur, ausente de democracias y en relación con la memoria, como una posibilidad para contribuir al fortalecimiento de un tejido social vinculado con principios democráticos, que a toda luz solo podrán ser posibles si el “pueblo” posee una autonomía, un autogobierno al cual podrá aproximarse a través de la alfabetización crítica, entendida esta como “una construcción social siempre implícita en la organización de nuestra visión histórica, presente y futura (...) asentada en un proyecto ético y político que dignifique y amplíe las posibilidades de vida y libertad de los seres humanos (Giroux, 1989, p.26)

Es así como, hacer explícitos los lenguajes políticos que transversalizan las LEO, es una tarea ineludible al momento de vincularlos con memoria en contextos de regímenes opresores, pues tras las prácticas de lectura, escritura y oralidad subyacen intenciones de olvido / rememoración de acontecimientos sociales. En las dos últimas décadas se ha puesto un amplio empeño en la producción de Literatura Infantil y Juvenil vinculada con actos de violencia política que nos implican, como mediadores, retos educativos para que un lenguaje artístico tanto ilustrado como narrado permita el trabajo en términos de memoria con diversos actores, apuntando no solo a la no repetición, sino al desarrollo de una conciencia plena de

sí, de una mayoría de edad, que en el campo de la memoria política implica la conciencia de las emociones políticas como punto de vinculación y de generación de relaciones de empatía con los relatos y narrativas, pues la conciencia social; la alfabetización política, no solo implica la ilustración sino el desarrollo de vinculaciones emocionales con lo acontecido, que permitan nombrarlas, comprenderlas y aprehenderlas como parte de nuestra historia, de nuestra realidad.

En palabras de Adela Cortina (2017) “las realidades sociales necesitan nombres que nos permitan reconocerlas para saber su existencia, para poder analizarlas y tomar posición ante ellas. En caso contrario, si permanecen en la bruma del anonimato, pueden actuar con la fuerza de una ideología, entendida en un sentido de la palabra cercano al que Marx le dio: como una visión deformada y deformante de la realidad, que estilan la clase dominante o los grupos dominantes en este tiempo y contexto para seguir manteniendo su dominación. La ideología mientras más silenciosa, más efectiva, porque ni siquiera se puede denunciar” (p.18), y es en esta vía que los lenguajes políticos de las LEO abonan el terreno para que a través de la LIJ, se cosechen ciudadanías consecuentes con los valores de las democracias que aún hoy están ausentes en Latinoamérica.

LENGUAJES POLÍTICOS DE LAS LEO

Entendemos por lenguajes políticos de las LEO un conjunto de valores y creencias representado en ideologías que subyacen las prácticas de LEO y en tanto, intencionan la educación lectora en el campo de la educación. Esta propuesta inicialmente parte de los desarrollos propuestos por Álvarez (2003) y continuados por Duque (2019), donde destacan cuatro lenguajes políticos: funcional liberal, republicano, crítico emancipatorio e intercultural-decolonial. De modo puntual para esta exploración se privilegian los dos últimos, los cuales dan apertura a cierto tipo de memorias aportando al bien común y al buen vivir a través de la activación y emergencia de la memoria política, en instituciones de la memoria como la biblioteca, o por el contrario al sometimiento, olvido y amnesia histórica, a través de la imposición de una historia hegemónica de la que somos destinatarios los pueblos del Cono Sur.

Estos lenguajes políticos retoman referentes como Gramsci, Bakhtin y Voloshinov³. Y, más contemporáneamente, los de investigadores de la cultura y la pedagogía como Giroux, Flecha, Colom, Macedo, y los trabajos de diseño y aplicación de la alfabetización para la emancipación propuesta por el brasileño Paulo Freire. Particularmente el lenguaje intercultural-decolonial implica una revisión de las LEO en el marco de un sur global, una perspectiva latinoamericana.

³ Los cuales son importantes referentes en el campo de la teoría política realizando discusiones que retoman la teoría marxista y la vinculan con el lenguaje. Algunos de sus materiales relevantes para estas disertaciones son: El marxismo y la filosofía del lenguaje escrito por Voloshinov, Cuadernos de la Cárcel de Gramsci.

Hablar de lenguajes políticos en relación con memorias políticas, implica hacer conciencia de cómo desde el lenguaje en la esfera pública se ha privilegiado la circulación de ciertas memorias sobre otras, que han sido sometidas a censura e invisibilización en el marco de regímenes violentos y opresores. Empero en los fenómenos de exilio derivados de estos, la literatura se ha constituido como posibilidad para activar la memoria. Valga añadir que la literatura en sí misma no produce efectos mágicos, más bien estos están asociados con la acción de la mediación que se ejerce en el campo de la educación lectora, la cual implica una plena conciencia del porqué y para qué se está haciendo.

El lenguaje crítico emancipatorio de la lectura posee una intencionalidad de relacionamiento entre los sujetos y el contexto en pro de la alfabetización crítica, de la habilitación política, partiendo de un proceso de recuperación de la propia memoria y de la propia voz histórica. De este modo, genera posibilidades de transformar las propias experiencias y de reconstituir la relación con la sociedad. El intercultural- decolonial resalta la dimensión política de las LEO una vez nos permite descolonizar nuestro ser a través de la adquisición de saberes otros, formas otras de registrar la información y con ello la constitución de modos emergentes de relacionamiento, aquellas que las dictaduras del Cono Sur censuraron e invisibilizaron, y que implicaron formas del lenguaje no convencionales: pañuelos blancos, fotografías, claveles rojos, zapatos colgados en cables de luz. Silencios, ausencias. Y que parafraseando a Walsh (2015) nos permite no solo comprender lo colectivo como significantes actuales que caminan con el pasado, sino también entender los problemas de la sociedad misma. En este sentido, “la escritura y las palabras escritas tienen funciones pedagógicamente políticas y políticamente pedagógicas a la vez que apuntan a lo decolonial” (p.97) en relación con la descentralización de una única historia, de una memoria nacional que abra paso a la pedagogía de la memoria en la cual el lenguaje es un instrumento fundamental.

Ambos lenguajes políticos nos entregan, en el campo de la Educación Lectora, alternativas para la recuperación de la memoria política y opciones para enhebrar el hilo de los recuerdos y tejer posibilidades para coser relatos acerca de nuestra realidad, que den lugar a narrativas de memorias que apunten a generar procesos de alfabetización crítica. Estas posibilidades pueden ser activadas por las LEO, en instituciones de las memoria como la biblioteca, los museos y los archivos, en las cuales los lenguajes políticos podrían intencionarse a: “*uus kaya tísá*”, sentir y pensar la vida con el corazón (Consejo Regional Indígena, 2004). Y sobre este concepto también se desarrolla “*uus*” “identidad”. Igualmente, *umna* es la acción de “tejer” y hacer la memoria poniendo el “*uus*” (corazón) en esa acción del pensamiento. Se trata de desarrollar las ideas y la reflexión permanente de la vida” (p. 231). Así, un lenguaje intercultural-decolonial de la lectura es una alternativa para permitirnos sentir, crear pensamiento, hacer historia, trabajar, tejer, comunicarnos a partir de la esencia de nuestro ser, nuestro saber, nuestro territorio, nuestra madre tierra.

De este modo, un propósito fundamental de estos lenguajes políticos y por supuesto de las LEO se centra en la “producción de nuevos conocimientos subalternos y nuevos modelos de análisis, conceptualización y pensamiento que

tienen un uso estratégico y político” (Walsh, 2005, p.20), de la recuperación de memorias políticas que en el marco de las dictaduras se convirtieron incluso en memorias subterráneas. Activarlas, recuperarlas y tramitarlas socialmente puede dar lugar a procesos de re-existencia y reconocimiento del ser, el saber, el poder y el territorio situado en el contexto social, lo marginalizado y subalternizado, estableciendo un puente entre la perspectiva colonial y las visiones otras. Tal vez así sea probable que contribuyamos a un contexto democrático a través de artefactos culturales como la LIJ que no solo implican ejercicios de historización sino de hacer un uso social y consciente de la memoria que al haber estado bajo lenguajes políticos liberales funcionales y republicanos dejaron en el olvido los recuerdos que en el marco de las dictaduras nos han constituido en las sociedades que hoy somos.

MEMORIA POLÍTICA

El concepto de memoria política, en el marco de la educación lectora, puede ser abordado en relación con los relatos contenidos en la LIJ vinculados con acontecimientos que dan cuenta de la historia política reciente, como lo proponen Arenas y Lifschitz (2012),

[...] aproximadamente desde la década de 1980, emergen otras formas de memoria política (...) Nos referimos principalmente a las dictaduras en América Latina, el *apartheid* en Sudáfrica y la violencia en Colombia. Derivados de estos acontecimientos, surgían testimonios del terrorismo de Estado, se formaban nuevas organizaciones como las Madres de Plaza de Mayo, que hicieron de la memoria un tema de la actualidad política, se instalaban comisiones, para registrar o juzgar hechos de violencia política y se construían soportes de la memoria bastante distantes de los viejos monumentos patrióticos. La memoria política dejaba de ser solo una cuestión de Estado y de cohesión social, para ser una dimensión de la lucha política de grupos que exigían verdad y justicia y disputaban narrativas en la esfera pública (p.100)

Y es en esta esfera donde la LIJ a través de la mano de escritores e ilustradores comienza a plasmar situaciones y experiencias vinculadas con hechos acontecidos en las dictaduras, los cuales ponen de manifiesto las experiencias de sus creadores y de sus lectores, que generan una suerte de vínculo emocional, al poner nombre a aquello que fue censurado y que no podía ser nombrado en virtud de encontrarse fuera de una memoria institucionalizada. Si bien la literatura testimonial de las dictaduras permite un ejercicio de memoria, la LIJ ha quedado fuera de este panorama pues al ser considerada “para niños” hay temas que se supone no son de su talante, empero al contrario, al estar en las márgenes se ha ocupado de temas que “no son para niños”.

Y es en el campo de la LIJ, y en su fase de evolución donde esta comienza en su desarrollo histórico después de pasar por la tradición oral, los cuentos de hadas hasta llegar a un momento donde su alcance se amplía para hablar de lo que Fanuel Hanán denomina temas *perturbadores*, donde incluso los escritores e ilustradores que en su niñez vivieron las dictaduras hoy recurren a la LIJ para plasmar sus memorias políticas. Una memoria social definida “porque los individuos siempre

recuerdan en grupos o porque el recuerdo siempre incorpora imaginariamente a otros. Los recuerdos son colectivos porque otros nos los hacen recordar o porque recordar un acontecimiento, es recordar a "otros". Siendo así, la memoria social actúa como agregadora en dos sentidos: se produce en contextos de interacción y actualiza, imaginariamente, interacciones pasadas. Por lo tanto, siempre tiene la función de juntar, de agregar, de producir cohesión social. En términos de Halbwachs, la memoria social produce "comunidades afectivas" (Hanán, 2006, p. 50).

Y en el marco de las dictaduras del Cono Sur, donde la violencia política fue recurrente y buscó el exterminio, silenciamiento y neutralización de la oposición, la LIJ se convierte en una forma de nombrar lo innombrable en el campo público, de poner la memoria política al alcance de todos y todas lo cual genera vínculos emocionales no solo para niñas y niños, sino para cualquiera. A diferencia de la literatura testimonial, que también vincula la memoria política la LIJ surge en un contexto en el cual se descarta la memoria de este tipo para ciertos grupos minorizados socialmente, niños, niñas y jóvenes.

CIUDADANÍAS

Las LEO se nos han presentado como posibilidades para convertirnos en ciudadanos críticos, participativos y empoderados, sin embargo, estas se han abocado a memorias nacionales que desconocen e invisibilizan relatos subalternizados y censurados. Estas requieren urgentemente además de dirigir su intención a los propósitos que plantea el lenguaje crítico emancipatorio de la lectura, ubicarse histórica y territorialmente de acuerdo a los sujetos con que se relacionan. "En el sentido político más amplio, el mejor modo de entender la lectura y la escritura es concibiéndolas como un sinnúmero de formas discursivas y actitudes culturales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad. En un sentido más específico, la alfabetización crítica es tanto una narrativa portadora de entidad como un referente para la crítica. Así, se convierte en sinónimo del intento de rescatar la historia, la experiencia y la visión del discurso convencional y las relaciones sociales dominantes" (Giroux, 1989; p.34).

Y es aquí cuando los lenguajes políticos de la lectura se vinculan de acuerdo al tipo de hombre o mujer que se apuesta a formar en el marco de la reinención de un proyecto democrático. Mouffe (2015), propone una revolución radical donde se expresen las diferencias, "en efecto, la democracia radical exige que reconozcamos la diferencia -lo particular, lo múltiple, lo heterogéneo-, o sea todo aquello que el concepto abstracto de hombre excluía. No se rechaza el universalismo, se lo particulariza; lo que hace falta es un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular" (p. 34), en términos de memoria la posibilidad de que emerjan memorias subterráneas, las cuales hoy pueden activarse a través de artefactos culturales como la LIJ, dejando de estar ocultas y silenciadas.

Ahora bien, bajo estas posibilidades en el campo de la educación lectora ¿qué tipo de seres humanos podríamos contribuir a formar? quisiéramos aportar a las reflexiones que suscita dicha pregunta acogiéndonos a las palabras de Mouffe

(2015) cuando propone que “en lugar de considerar la democracia como algo natural y evidente o como el resultado de una evolución moral de la humanidad, es importante percatarse de su carácter improbable e incierto. La democracia es frágil y algo nunca definitivamente adquirido, pues no existe «umbral de democracia» que, una vez logrado, tenga garantizada para siempre su permanencia” (p.9) y en tanto, los seres humanos que la constituimos estamos expuestos a la fragilidad de esta ideología.

En el marco de las prácticas LEO e instituciones de la memoria como la biblioteca, se ha identificado que hay diversos tipos de ciudadanía (Duque, 2019):

Tipo de ciudadanía	Descripción	Vinculación con la memoria
Republicana	Sujeto adosado y respetuoso de la tradición referida a un sùmmum de ideas, representaciones y sentidos de la vida y el hombre muy bien recogidas y promovidas por el canon. (Álvarez, 2003)	En este tipo de ciudadanía hay una vinculación con una memoria oficial, una memoria nacional donde no necesariamente se da un conocimiento y activación de memorias políticas, que no hacen parte de un canon y por tal, continúan siendo subterráneas
Educada e informada	Sujeto que siempre pueda ejercer libremente el pensamiento, sea capaz del cuestionamiento de dogmas y la difusión del conocimiento, hombres y mujeres capaces de formar sus juicios y opiniones sobre la base de la razón. (Meneses Tello, 2013)	En este tipo de ciudadanía hay una vinculación con una memoria oficial, una memoria nacional donde no necesariamente se da un conocimiento y activación de memorias políticas, que no hacen parte de un canon y continúan siendo subterráneas
Cooperante	Sujeto con capacidad de reconocer su propia identidad, dentro de un proceso de construcción de proyectos colectivos, y escenarios de vida, de nación y del mundo. (Aranda, 2013)	En este tipo de ciudadanía se comienza a dar lugar a la memoria colectiva como posibilidad de transitar a otros tipos de memoria en relación con la cultura
Crítica	Tiene implicaciones como la protección de los derechos fundamentales y colectivos. En la convivencia, la participación y la autonomía. (Jaramillo, 2011)	En este tipo de ciudadanía se comienza a dar lugar a la memoria colectiva como posibilidad de transitar a otros tipos de memoria en relación con la cultura
Cuestionadora	Centrada en un lenguaje político crítico emancipatorio que reconozca la lectura y la	En este tipo de ciudadanía las memorias subterráneas

	escritura como actos de emancipación que conlleven a la habilitación política de las personas desde la base de la recuperación de su memoria y de su voz histórica. (Álvarez, 2003)	comienzan a emerger en el campo de la esfera pública para dar lugar a la asunción de una habilitación política, de una alfabetización crítica.
Otras ciudadanía	Sujetos vinculados con la idea de democracia radical de Mouffe, donde las diferencias implican la construcción de diversas formas de ser y estar en sociedad, y en tanto de ser parte de esta a partir de la comprensión propia en relación con otras y otros. (Civallero, 2004)	En este tipo de ciudadanía las memorias subterráneas comienzan a emerger en el campo de la esfera pública para dar lugar a la asunción de una habilitación política, de una alfabetización crítica.
Ciudadanía memorial	Este tipo de ciudadanía actúa y se configura en torno a la defensa y promoción de los derechos humanos y de la democracia; es decir, en torno a la lucha contra el olvido y la impunidad, independientemente de las limitaciones o alcances de las leyes y medidas de reparación integral, e independientemente de que haya o no proceso de paz. (Rubio, 2016)	En este tipo de ciudadanía se busca la conformación de comunidades y colectividades de memoria.

Tabla 1: Tipos de ciudadanía.
Fuente: derivada de Duque (2019, p.1).

Es así, como la categoría ciudadanía es intrincada una vez se consolida como la suma de tres elementos: la posesión de ciertos derechos que en el marco de dictaduras y democracias iliberales son inexistentes, así como la obligación de cumplir ciertos deberes, la pertenencia a una comunidad política y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación, y en el campo de los regímenes opresores a contribuir a la no repetición.

Así, que si bien hay diversos tipos de ciudadanía, la educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia en el marco de una democracia radical puede situarse en lo que Chantal Mouffe propone en su libro *Ciudadanía y feminismo* (2001),

[...] entiende la ciudadanía como una forma de identidad política que consiste en la identificación con los principios políticos de la democracia moderna pluralista, es decir, en la afirmación de la libertad y la igualdad para todos. Tendría que ser una identidad política común entre personas comprometidas en muy diversas empresas y con diferentes concepciones del bien, pero vinculadas las unas a las otras por su común identificación con una interpretación dada de un conjunto de valores ético-políticos. La ciudadanía no es solo una identidad, entre otras, como en el liberalismo, ni

es la identidad dominante que anula a todas las demás, como en el republicanismo cívico (p.9)

Esta idea implica en el campo de la memoria política el reconocimiento de diversos grupos “las mujeres, los trabajadores, los negros, los homosexuales, los ecologistas, lo mismo que otros “movimientos sociales nuevos”. El objetivo es construir un “nosotros” como ciudadanos democráticos radicales, una identidad política colectiva articulada mediante el principio de equivalencia democrática” (p.9) vinculados por una memoria social que necesariamente no circula en la sociedad, pero que a través de las prácticas de educación lectora trabajada en perspectiva de memoria política podrán emerger otras ciudadanías y ciudadanías críticas que aporten al fortalecimiento de una democracia radical, y destaquen las dimensiones políticas y culturales de las LEO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Zapata, D. & Naranjo Giraldo, G. E. (2003). *Exploración de las relaciones entre la lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de las escuelas de animación juvenil* (Medellín). (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf
- Aranda, R. (2013). Dimensiones de la biblioteca pública: inclusión social desde el sistema nacional de bibliotecas públicas de Perú. *Accessbi*, 2(2), 29-42.
- Arenas Grisales, S. P., & Lifschitz, J. A. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, 40, 98-119. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssnar-53080-4>
- Civallero, E. (2004). *Bibliotecas indígenas: Un modelo teórico aplicable en comunidades aborígenes argentinas*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://www.aacademica.org/edgardo.civallero/118.pdf>
- Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: CRIC. Recuperado el 14 de noviembre de 2020: <http://www.docentes.unal.edu.co/cminanabl/docs/libropebi.pdf>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Duque, N. (2019). *La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales: aportes epistemológicos a una Bibliotecología y Ciencia de la Información*

Latinoamericana. Medellín: Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto/Escuela Interamericana de Bibliotecología.

- Giroux, H. (1989). "Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política"; en: Freire, P. y Macedo, D. (Comp.). *Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. (pp.25-50). Barcelona: Paidós.
- Hanán Díaz, F. (2008). *Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura: Placer de leer, encuentros con la literatura*. Buenos Aires: Fundación C&A – CEDILIJ.
- Jaramillo, O. (2011). La biblioteca pública, lugar para la construcción de ciudadanía: una mirada desde la educación social. (Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia). Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/42>
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles: de la fábula de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Meneses Tello, F. (2013). Bibliotecas y sociedad: el paradigma social de la biblioteca pública. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 157-173.
- Mouffe, Ch. (2001). Algunas Observaciones Sobre Política Feminista. *Transversal. El Cos de les Idees*, 36-41.
- Mouffe, Ch. (2015). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós. Barcelona.
- Rubio, G. (2006). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente de Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4075/3468>
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones Latinoamericana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala.
- Walsh, C. & García, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*, 19 (38), 79-98. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/12950>

IV.-CÓMO NOMBRAR LO INNOMBRABLE A TRAVÉS DE LA LIJ

Generalmente, un adjetivo es una restricción de sentido. Así, literatura médica sería solo para los doctores, literatura jurídica solo para los juristas, etc. Sin embargo, literatura infantil es al revés, no es una restricción de sentido, sino una ampliación para un sentido más ancho, es decir, son libros que los niños también pueden leer, además de los adultos. La literatura para adultos solo puede ser leída por adultos. La literatura infantil es más rica, puede ser leída por adultos y por niños. Si un libro no es leído con gusto, con placer, con emoción por los adultos, tampoco lo será por los niños.

Ana María Machado (1993)

Una vez hemos explorado la vinculación de la educación lectora con la memoria política en el marco de las dictaduras del Cono Sur y la posibilidad que este campo genera para aportar al fortalecimiento de las democracias, nos ocuparemos a continuación de abordar la LIJ como el recurso fundamental para llevar a cabo ejercicios de promoción de LEO que permitan el trabajo con memoria, y en específico con memoria política. Para ello comenzaremos discutiendo ¿De qué hablamos cuándo hablamos de LIJ? ¿LIJ para quiénes? y finalmente Lo innombrable: libros perturbadores y memoria política en la LIJ.

Si bien es claro que hoy día los mass media, las redes sociales y la misma cotidianidad nos saturan con noticias, lenguajes e imágenes de violencia y tragedia, hablar de ello no se hace fácil y por tal, no es un tema menor. La violencia política que persiste en el día a día nos pasa en frente y caemos en generalizaciones mudas como pobreza, hambre, exterminio, desaparición, tortura, asesinato, desplazamiento, sin que ello nos signifique algo de lo que realmente debemos hablar porque obviamos a las víctimas como sujetos que encarnan una injusticia. Las víctimas no tienen rostro, y peor aún, la información que recibimos nos hace dudar de la responsabilidad de estos en lo que les ocurre.

Cuesta creer que tanta barbarie haya ocurrido y siga aconteciendo a plena luz del día y frente a los ojos de todos y pese a ello no se impida el horror. La cotidianización de la tragedia raya con la simplificación o reducción de la significancia de los sujetos a categorías despojadas de toda complejidad, boicotea la posibilidad de escucha activa, de diálogo y empatía. Esta simplificación imposibilita reconciliar en palabra y acción al sujeto y sus “otros”. No se logra profundizar en el diálogo con la humanidad de ese otro. Es aquí cuando la LIJ cobra fuerza para nombrar lo que tenemos ante nuestros ojos.

La LIJ cuenta con un potencial simbólico que a través de la palabra hablada, leída e ilustrada despierta profundas sensibilidades en quien la experimenta vivamente, ocasiona lo que la profesora María Teresa Uribe (2004) propone en *Palabras de guerra* “(...) conmueve a los públicos apelando a lo que se puede llamar “las razones del corazón”, convocando los sentimientos, las pasiones, los miedos, la conmiseración o la clemencia”. La intención de la poética al igual que la retórica,

pero desde sus particulares formas y estrategias narrativas, buscan convencer, transformar la manera de ver la realidad para moldear u orientar la acción del lector. El lenguaje estético y sensible presente en la LIJ, por ejemplo, “no argumenta ni expone razones sino que conmueve, busca producir terror o compasión mediante relatos de héroes y villanos, de sus desdichas inmerecidas, de sus destinos ineluctables; persigue generar el miedo al enemigo o la compasión por el dolor y el sufrimiento de las víctimas” (p.16).

Así pues, la LIJ, lejos de simplemente reproducir o copiar la realidad humana o acontecimientos específicos, lo que permite a la educación lectora y a los mediadores es generar marcos narrativos e interpretativos; compartir interpretaciones o imágenes del mundo y del acontecer humano en él, hace posible, más que conocer de facto una historia concreta, es reflexionar y movilizar el pensamiento en torno a ciertos temas, muchas veces “perturbadores”. Esto implica tener siempre presente la necesidad de fortalecer unas prácticas LEO y una promoción y mediación de las mismas que permita resaltar el lugar social de la LIJ para que a través de esta escuchemos, debatamos, reinterpretemos. Darle un giro a las relaciones sociales y de poder que reproducimos tradicionalmente desde las prácticas de LEO si queremos un efecto transformador de las relaciones humanas en Latinoamérica y en todo el Cono Sur.

Hay en esto una tarea permanente, la de dotar y reforzar los sentidos éticos, políticos y estéticos de la promoción de LEO en aras de contribuir en la construcción de un mejor mundo posible. Cultivar la empatía por el dolor de otros o el mal hecho por otros comprendiendo qué es lo que hay de fondo. La capacidad creativa, comunicativa y transgresora de la LIJ desde la promoción y mediación de LEO, puede abrirnos el camino a marcos narrativos e interpretativos donde cuestionemos y desestabilicemos nuestra comodidad, silencio y ensordecimiento ante el sufrimiento ajeno que perpetúa y fortalece la violencia política que día a día anula subjetividades, pueblos y la posibilidad de sociedades democráticas donde la dignidad y la justicia nos acompañen.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUÁNDO HABLAMOS DE LIJ?

Dime, querido Lothar, cómo es posible que llames a tu Cascanueces y el rey de los ratones un libro para niños, es absolutamente imposible que estos puedan reconocer los finos hilos que recorren todo el conjunto.

Carta a Hoffman de su amigo Theodor, 1815

Lo que hoy conocemos como literatura infantil y juvenil -LIJ-, incluso ciertos relatos característicos de la tradición literaria europea como La cenicienta, La Bella y la Bestia, El Gato con botas, Robinson Crusoe y una multiplicidad de historias categorizadas hoy como LIJ, se remontan a mucho antes del siglo XVIII y no fueron en su momento escritos para la población infantil o juvenil en tanto la categoría de

infancia para dicha época aún no existía. En la Edad Media, por ejemplo, los niños eran considerados adultos desde los cinco años de edad. Pero vayamos más atrás, antes de que la palabra escrita se difundiera gracias a la imprenta de Gutenberg, para trazar algunos pasos constitutivos y constituyentes de lo que hoy conocemos como LIJ.

La literatura existió mucho antes que el texto escrito, cuando la tradición oral, los cuentos populares era la forma por excelencia para transmitir las memorias, para alimentar el espíritu y configurar las formas de habitar el mundo. Aún hoy, el primer contacto de los niños y niñas con el lenguaje y la literatura, es la palabra hablada. Cuentos, poesía, fábulas, nanas, retahílas, trabalenguas, canciones de cuna. En otras palabras, es a través de la palabra hablada que la memoria cultura se conservaba dando lugar a la transmisión de mitos que derivaron en rituales, en cultura y sistemas sociales de organización. Historias traídas desde los tiempos y lugares más remotos hasta llegar al cuento popular, con cosmogonías diversas, ideas sobre el modo de ser y el comportamiento, ser y estar en el mundo. Vale decir que estos cuentos populares, pese a sus intenciones moralizantes, sus “mensajes profundos sobre la vida y el comportamiento”, estaban dirigidas indistintamente a personas de todas las edades.

No obstante, y respetando la génesis de tan importante objeto cultural como es la literatura, hemos de remitirnos en inicio, a la palabra hablada que el tiempo ha transformado y consolidado en los diversos lenguajes y textualidades que hoy conocemos. En el caso de la LIJ, hablar desde occidente nos hace ver que fue la oralidad la que permitió que algunas historias, hoy globalmente “tradicionales”, viajaran por la India, Egipto, Grecia hasta llegar a Europa. A mediados del siglo XV, con el desarrollo de la imprenta de Gutenberg, comenzaron en años posteriores a imprimirse libros pensados para los niños y niñas de clases sociales privilegiadas, los niños de la nobleza. Y por tal, su propósito era claramente instruccional, catequista y didactizante. Fue alrededor de 1484 donde las primeras lecturas para niños con contenidos fantásticos vieron la luz, a través de la impresión de las Fábulas orales de Esopo y posterior a esto se produjeron los primeros libros denominados Hornbooks (cartillas pedagógicas), Primers y Chapbooks (libros baratos de cuento, romance), valga aclarar que todas estas obras eran también leídas por adultos.

Muy lentamente se fue incluyendo a los niños y jóvenes en la producción literaria. Básicamente lo que se escribía, se hacía sin distinción etaria, pero a falta de algo mejor, los niños y jóvenes fueron prefiriendo ciertas lecturas más que otras. Mucho antes de que los hermanos Grimm recopilaran y difundieran sus famosas historias en el siglo XIX, hubo desde antes otros escritores con igual propósito. La intención de los Grimm era recopilar y registrar historias populares, leyendas, cuentos orales y de hecho, su trabajo fue la base de los estudios del folclore a nivel mundial. Así pues, lo que ahora conocemos como historias o cuentos para niños, no fue desde el inicio determinado para ellos como público objetivo. La LIJ, por tanto, ha sido tradicionalmente narradora de historias no determinadas para un público específico.

A partir del siglo XIX comienza un momento decisivo para lo que hoy conocemos como LIJ, pues es en esta época que se comienzan a recopilar los cuentos populares conocidos hoy como cuentos infantiles o cuentos de hadas. Valga reiterar que no eran consideradas obras infantiles en su época. Giambattista Basile en 1634 con el *Cuento de los cuentos*, donde ya se encontraban el *Gato con botas*, *Piel de asno* o *La Cenicienta*; Charles Perrault en 1697 con *Cuentos de la Madre Oca*; Madame d'Aulnoy y Leprince de Beaumont en 1757, de cuyos escritos el más destacado ha sido *La Bella y la Bestia*, entre otros autores.

Si bien para el siglo XVIII ya había más participación de lectores jóvenes e infantiles en el consumo literario, esto se debió principalmente por la apropiación que dichos públicos tuvieron de las obras literarias difundidas en esos momentos, como pasó con *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe o *Los Viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. Sus tintes políticos, satíricos o críticos, no se usaron con el ánimo de politizar a los chicos o a los jóvenes, porque no fueron escritas para ellos, no obstante, estas obras fueron apropiadas por los chicos desde su publicación, quienes preferían estas obras a las “tediosas enciclopedias que dictaban la conducta” (Garralón, 2001, p.28). Curiosamente, la fantasía, el misterio, la magia, el sinsentido, la ironía, no eran para la época, adjetivos que pudieran calificar lo “infantil”, por el contrario, los niños y jóvenes eran desposeídos de su capacidad imaginativa y eran los adultos, quienes desde sus posibilidades ciudadanas, podían exigir tales ingredientes literarios. Somos los adultos quienes siempre hemos precisado de los escapes literarios. Los niños y niñas han tenido que hacerse a ello para poder existir. Es hasta mediado del siglo XVIII en Inglaterra donde podríamos comenzar a hablar de un mercado literario para niños y niñas.

Hasta mediados del siglo XIX, los intereses de los niños y niñas no se vieron representados en la literatura. Incluso los autores ampliamente reconocidos hoy en día como autores de LIJ como Dickens, Hoffmann o Blake no escribían propiamente para los infantes, aunque utilizaban la figura de los niños y niñas para sus narraciones. No obstante, sus transgresiones literarias abrieron la puerta a este género que hoy conocemos como Literatura Infantil y Juvenil. La literatura alcanzable a los infantes comenzaba a despojarse de la excesiva moral y “mojigatería” que se les recargaba hasta el momento.

“El libro no está escrito para los niños, aunque, si les gusta, tanto mejor” se leía en el prólogo a *Cuentos de niños y del hogar* escrito por Wilhelm Grimm en 1812. A principio de este siglo, como en los anteriores, se evidenció en la literatura un afán de memoria. En principio con la recuperación y publicación casi literal de cuentos populares que recuperaban el acervo cultural y lingüístico de los pueblos procurando no alterar el lenguaje de tal manera que las historias pudieran ser comprendidas y disfrutadas por las gentes con “un lenguaje sencillo y directo, comprensible para los iletrados” (Garralón, 2001, p. 41) y teniendo en cuenta el ejercicio propio de memoria, los moralismos y aleccionamientos de siglos anteriores, comenzaron a transformarse. De la manera en que se recuperaba el folklore, también las situaciones políticas y culturales del momento comenzaron a evidenciarse de maneras, quizás un poco cruentas, en los relatos. Hans Christian Andersen, en su obra *Cuentos relatados a niños* (1835), narra historias

tradicionales recurriendo a la fantasía y la imaginación sin renunciar a la dura realidad que en esos momentos se vivía, con cuentos como El patito feo o el Soldadito de plomo.

Así pues, comienza a ser cada vez más visible la carga política y crítica en la literatura revestida de fantasía para hacer los acontecimientos más digeribles y la lectura de sucesos funestos, menos agobiante. Particularmente, William Blake y Charles Dickens echan mano de los recursos literarios y poéticos para evidenciar las realidades invisibilizadas hasta el momento. Una crítica a las instituciones y valores sociales a través de quienes podríamos llamar víctimas del sistema, que para tal caso eran los niños y niñas pobres, marginados, violentados e históricamente invisibilizados, personajes presentes en obras dirigidas a lectores adultos pero que indefectiblemente fueron, al igual que en otros momentos, apropiadas por niños y jóvenes lectores. Nacen así obras como *Cantos de inocencia* (1789), *Oliver Twist* (1837), *David Copperfield* (1850) o *Cuentos de Navidad* (1843). Dickens en particular, surcó los caminos que otros autores posteriormente retomarían para utilizar la infancia como medio de sensibilización y denuncia de los atropellos del mundo adulto.

Esta tendencia de hacer crítica social a través de la literatura se fue haciendo cada vez más recurrente alrededor del mundo, y tuvo un mayor apogeo en el siglo XX en tanto el marco histórico y cultura así lo requería. Segunda revolución industrial, guerras mundiales (1914, 1939), crisis económica mundial (1929), movimientos independentistas, movimientos totalitarios como el Nazismo y Fascismo en Alemania e Italia; las dictaduras y posteriores revoluciones del Cono Sur, movimientos estudiantiles y el largo etcétera de acontecimientos decisivos para la reconfiguración del mundo. Mostrar las contradicciones sociales se potenció desde el protagonismo de la infancia en la literatura, no solo como personajes principales, sino también por el uso de figuras “infantiles” y en apariencia “inofensivas” como los animales que en diferentes obras presentan alegorías para la denuncia de la guerra, los totalitarismos, el expansionismo imperialista, la deshumanización del ser, en fin, todo aquello característico y reprochable de la sociedad de la que son partícipes los autores, o por el contrario, como en las sociedades comunistas, por poner un ejemplo, se permitía la literatura para niños, sensibilizar y educar al futuro ciudadano inspirándose en los principios ideológicos y la cotidianidad cultural. Cada país dio a luz a escritores y literatura que echando mano de los recursos lingüísticos que la literatura les proveía, procuraron entablar diálogos de denuncia y enunciación de caminos posibles. Muchos textos en apariencia infantiles, eran escritos sobre todo para halar las orejas de los adultos al tiempo que podrían ofrecer fantasía y alegría a los niños.

Es también en el siglo XX donde el libro álbum cobra más fuerza y protagonismo, donde “la página fue considerada como el espacio de un lenguaje global, y tanto texto como ilustración resultaban inseparables” (Garralón, 2001, p.115). Este salto no fue bien recibido por todos, claro está, pues alejarse de las tradiciones es siempre complejo, no obstante, quienes apostaron por ello, defendieron la producción de libros que como plantea Paul Fletcher, fueran de imágenes sustanciosos, fácilmente asimilables, con pocas páginas, que respondan a

exigencias artísticas y sean a la vez de bajo precio, para que estén al alcance de la mayor cantidad de niños. La fantasía como evasión, acompañada ahora con mayor propiedad de las imágenes o ilustraciones, fue ganando terreno en la política. En la segunda mitad del siglo XX fueron incrementándose, aunque seguían siendo un movimiento minoritario, las obras literarias que buscaban concienciar sobre el mundo que rodeaba a los lectores desde esa mezcla de fantasía y denuncia social como *El Oso que no lo era* (1946) de Frank Tashlin o *el diario de Ana Frank* (1947), por mencionar solo un par. Algunos autores defendieron a toda costa la necesidad de ampliar el espectro temático de la literatura destinada a los niños para ampliar y complejizar su idea de mundo, por ello temas que habían sido censurados hasta entonces, comenzaron a proliferar. Los autores se atrevieron a hablar de temas como la muerte, el sexo, la justicia social o la defensa de las minorías, el feminismo y en general, la crisis de los valores de la sociedad contemporánea.

Gudrun Pausewang, escritora alemana adscrita desde sus letras a lo que se conocía como “realismo crítico” publicó su obra *Los últimos niños* (1983) con el lema de “Ahora ya no podremos decir que no supimos nada”, y quiso “provocar en sus lectores una actitud combativa ante determinados hechos, como las consecuencias de una guerra nuclear” (Garralón, 2001, p.134). Los cambios políticos propiciaron cambios sociales. El concepto de todo lo esencial se transformó. La familia, la religión, la mujer. Los otros. Autoras como Adela Turín denunciaron desde su literatura la opresión de las mujeres y niñas a la par que anunciaba caminos para la liberación. Comienzan a saltar en escena libros como *Oliver Button es una nena* (1979) de Tomie de Paola, o *Rosalinde tiene ideas en la cabeza* (1981) de Christine Nöstlinger, así como *La rebelión de las lavanderas* (1979) de John Yeoman.

Así pues, la fantasía y la metáfora se fueron potenciando como la fórmula perfecta para eludir la censura, para evitar entre otras cosas, la misma muerte. Pero esta necesidad marcada de politizar la literatura y de racionalizar la narrativa, generó muchas tensiones entre quienes consideraban que a los niños había que mostrarles el mundo tal cual era, y quienes defendían, como Michael Ende, que era necesario proteger la fantasía, el derecho a la palabra y al viaje interior donde la imaginación tuviera un lugar protagónico, en oposición a lo que consideraba Christine Nöstlinger cuando señalando de escapista a Ende manifestó que “La fantasía no debe ser evasión, sino un camino para llegar a un conocimiento mayor de la realidad”. Entre estas y otras contradicciones, lo que hoy conocemos como LIJ ha llegado a ser lo que es y es justamente la diversidad de matices, colores, palabras, emociones y experiencias lo que ha sentenciado su perdurabilidad en el tiempo y espacios planetarios.

Son las transformaciones derivadas de los cambios sociales experimentados por sus autores a nivel político, económico y cultural, lo que nos permite decir que la LIJ encarna no solo el espíritu de quien lo escribe, sino el espíritu de una época y teniendo en cuenta las tensiones, divergencias y enormes contradicciones que complejizan y construyen las memorias históricas oficiales y no oficiales, también en la LIJ dichas contradicciones habitan. Esto ha dado paso no solo a la censura de ciertos autores y libros, sino también al nacimiento de pequeños sellos editoriales que con la llegada de las democracias, han podido hacer resistencia al aplanamiento

de la memoria social y la imposición de un literatura didactizante, despojada de toda complejidad sociopolítica y socio histórica. Como lo plantea Andruetto (2009) en estas encontramos libros “que abren en nosotros una grieta que no nos permite olvidarlos. No se trata exactamente de los mejores libros, sino de aquellos que nos disparan una flecha que, como el amor como el amado, no flecha a todos por igual. No atesoramos el libro mejor escrito sino aquel que, poseedor de un punctum que lo aloja en nuestra memoria, sigue preguntándonos acerca de nosotros mismos” (p.9), esa LIJ es la que nos permite pensar en la potencialidad que tiene la educación lectora y las prácticas de promoción de la lectura para trabajar la memoria.

Editoriales como Èkare, Fondo de Cultura Económica, La Valija de Fuego, Laguna Libros, Babel Libros, Editorial Gato Malo, Tragaluz editores, Chirimbote, entre muchas otras, cuentan en sus publicaciones con materiales que dan vida a voces y relatos subordinados, estas historias transgreden la intimidad del ser para movilizar la emotividad, lo sublime, desatan la memoria, la sensibilidad al mundo y detonan emociones profundas como el amor, el miedo, la justicia, la ira, la rabia que son las mismas que nos albergan en contextos de violencia política. En el abordaje de estos materiales encontramos un “método de conocimiento, una forma de penetrar en el mundo y encontrar el sitio que nos corresponde en él” (Andruetto, p.35)

Así, cuando hablamos de LIJ, hablamos de literatura, de esa que si requiriera tener un adjetivo como lo propone María Teresa Andruetto, sería el de marginal, pues ella surge en los márgenes de los “nuevos escenarios democráticos”, aquella que se vuelve universal incluso fuera del canon y que tal como lo propone Tolstoi, a través ella un escritor al pintar una aldea está pintado el mundo entero. Hablamos de la LIJ como el terreno que permitió que obras como *El hombrecito vestido de gris* (1941) de Fernando Alonso, *El reino del revés* (1963) o *Zoo loco* (1964) de la escritora María Elena Walsh, vieran la luz a pesar de que sus autores hubieran sido considerados “sospechosos de querer pensar por su cuenta”.

La LIJ es una literatura en la cual “la creación nace entonces de lo particular, cualquiera sea la particularidad que como ser humano le quepa a quien escribe, y es la focalización de lo pequeño lo que permite por la vía de lo metafórico inferir el ancho mundo, mirando mucho de poco” (Andruetto, 2012, p.52). La LIJ es literatura que no es solo para niños y jóvenes, es un literatura que es para la humanidad, una posibilidad de darle nombre a las emociones, de tratar y abordar aquello a lo que hemos huido, recurriendo a lenguajes expresivos que forman de esa condición de humanidad y de cultura de la que hoy día hombres y mujeres nos valemos para no perecer ante la adversidad, es una “ventana para asomarnos a lo diferente” (p.75)

¿LIJ PARA QUIÉNES?

La Literatura Infantil y Juvenil se ha ubicado históricamente en la cola de la literatura, pues ha privilegiado autores más que textos y en el campo de la LIJ pareciera que esta se ocupa de temas para “niños”, ha sido sometida a una doble discriminación poniendo la infancia como un lugar menor y escrita solo por mujeres.

Una literatura solo escrita por mujeres y para niños. Empero, la LIJ ha mostrado con ahínco que es una literatura como lo propone María Teresa Andruetto (2018), mayor de edad no determinada para un público infantil y juvenil, e incluso si se requiriera darle algún adjetivo este sería marginal, al estar como lo propone la autora “en los márgenes de la literatura y en las orillas del mundo editorial (...) fuera de la escuela y lejos de todas la estrategias de venta” (p.19).

La clasificación de LIJ está más ligada con un categorización comercial, que vinculada con lo esencial de la misma, así que a la pregunta que cierra este apartado ¿LIJ para quiénes?, la respuesta sería para todos y todas, para quienes pasen y deseen experimentarla y luego irse e incluso regresar, la potencia que tiene dada por su la plasticidad de su lenguaje literario, poético y gráfico también puede ser leída, disfrutada y comprendida por dichos públicos. Contrario a lo que pasa con otro tipo de formatos literarios que por su lenguaje, densidad y extensión generan rupturas y sesgos para ciertos públicos. Destacamos como lo hace Cerillo (2013), que la LIJ “es ante todo y sobre todo literatura, sin –en principio- adjetivos de ningún tipo” (p. 26). No obstante, y a falta de un lenguaje común, y por respeto a su génesis, conservamos el nombre de Literatura Infantil y Juvenil -LIJ- con la salvedad que hace la escritora e ilustradora Isol, en relación a que “hay que dejar de pensar que bajamos las cosas a los niños” cuando habla de los recursos lingüísticos de la LIJ, por el contrario, la escritora considera que “los adultos estamos en un plano superior solo en aspectos relacionados al pensamiento lógico. Pero en el terreno de tocar el corazón en las cosas, de atreverse a comunicarse con el misterio de la vida, el niño está más arriba, con mucha mayor libertad y sin el miedo del pensamiento racional. Nosotros tenemos que elevarnos a su altura”.

Al ser la literatura una bella arte tiene por público la humanidad misma, y es aquí fundamental esclarecer este tema pues incluso bajo los adjetivos de infantil y juvenil, que parece como ya lo dijimos ensombrecer la calidad estética de este tipo de literatura, esta nos implica a todos y todas. Los lectores y mediadores hacen parte fundamental de la educación lectora y la literatura es para ellos el recurso fundamental que a través de la palabra les permite pasar de ser sujetos pasivos a la asunción de una ciudadanía activa, para lo cual es fundamental insistir en la dimensión política de las LEO.

“No es tanto cómo podemos construir lectores (...) sino más bien cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse , a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino” (Petit, p.31, 2001)

La LIJ como recurso fundamental de la educación lectora es un camino que nos permite a los lectores y lectoras despertar y movilizarnos en el campo de lo sensible, así que a la pregunta ¿LIJ para quiénes? para todos y todas, no hay edad, hay diversos materiales y temáticas para cada momento y trayectoria y para ello el lugar del mediador es fundamental. Los lectores van migrando no sólo según edades, sino según etapas de desarrollo, según espacios de socialización. La literatura está presente a en la gestación, en el hogar, en el mundo exterior, en la escuela (Hernández, p.238, 2004).

Al estar presente a lo largo de la vida, la LIJ se ofrece a aquellos lectores que otorgan sentido al texto desde su realidad interna, dejando claro que en la lectura, lo que se lee no está solamente en el texto, sino sobre todo en las ideas del lector. Así, la LIJ es para los lectores, para quienes formamos parte del humano, para quienes experimentan el acto de vivir. No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los de su autor. Y esa allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico donde el lector se construye aquí radica la potencia de la LIJ, no está ligada a una edad y está dispuesta siempre a acogernos.

LO INNOMBRABLE: LIBROS PERTURBADORES Y MEMORIA POLÍTICA EN LA LIJ

La LIJ no tiene ningún otro valor ni propósito que configurar la mirada del mundo. Abre puertas al diálogo y compartir de los espíritus sin necesidad de ser panfletaria, sin necesidad de grandes discursos y elaboradas retóricas.

Viviana Mazón Zuleta

Como lenguaje estético, la LIJ permite una conjunción de equilibrio entre la memoria y la ficción. Sus recursos estéticos, visuales y lingüísticos logran movilizar las memorias sin el acento cruel y funesto de la imagen literal o fotográfica, tampoco los detalles tormentosos y sobrecogedores de un relato, crónica o testimonio. Plantea Cecilia Bajour (2009) que este lenguaje estético “se ofrece a los lectores que se acomodan e incomodan ante maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo. Lo que importa allí no es solo lo que nos sacude nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino cómo lo hace” (p.16), de este modo la literatura es una conjunción que despierta el punctum que nos interpela acerca de la forma en que vemos el mundo, en que lo hemos percibido y de la forma de relacionarnos con este, generando una puerta para hablar a partir de lo que significan y nos hacen experimentar los textos, de las emociones que nos sobrecogen al momento de ir a ellos, de escucharlos, de degustarlos.

La narrativa de la LIJ ha permitido asir la palabra que a través de lo simbólico nombra aquello que antes era innombrable, lo perturbador, lo que denuncia y permanece bella y tristemente en la memoria viva de las personas. Los libros que tratan temáticas perturbadoras recurren como fuente creativa o creadora, la complejidad de lo humano, las zonas grises que requieren de aberturas, preguntas, puentes para tejer inquietudes que permitan cuestionar “lo dado” en términos educativos, políticos, económicos, humanos. La LIJ es una ventana para hablar de lo perturbador y por tanto de aquello que no nombramos, pero que a través de un lenguaje estético que apela a las emociones permite a través de la escucha llegar a lo profundo de los sujetos. Este recurso nos evita la pesadumbre de ver el horror de

frente y quedar paralizados ante la “Medusa” de lo inconcebible, de lo innombrable. Tal como lo propone María Teresa Andruetto (2018) en su libro *Hacia una literatura sin adjetivos*, la LIJ como arte “es un método de conocimiento, una forma de penetrar en el mundo y encontrar el sitio que nos corresponde en él” (p.35)

Ese penetrar implica en la educación lectora, si bien una tarea fundamental con las LEO, un llamado a la escucha, al cuidado que desde la mediación en la promoción de LEO se realiza, “allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha” (Bajour, p.17, 2014). La escucha es un acto fundamental al momento de pensar en el trabajo de la memoria política a través de la educación lectora, pues implica un ejercicio cuidadoso de observancia, de leer entre líneas, de poder descifrar los recuerdos y relatos que desata la palabra escrita en tinta, la ilustración que permite una conexión sublime con la memoria.

Es justo en la diversificación de las estéticas y lenguajes expresivos a los que alude la LIJ que puede esta desvelar el dolor, utilizando no sólo el texto, sino las ilustraciones, más allá de la retórica, las ase como dialogante poético que logra instaurar preguntas, dudas, cuestionamientos frente a temas tan complejos que “trastocan la realidad”, en palabras de Hanán (2008), como la guerra, la desaparición forzada, el desplazamiento, los crímenes de estado, la pobreza, la violencia intrafamiliar o la soledad. La LIJ, desde sus múltiples recursos estéticos permite volver al sujeto, a lo sensible.

Ahora bien, la narrativa de las imágenes y los lenguajes literarios en la LIJ, si bien pueden ser movilizados, por sí solos no son milagrosos pues requerirán un puente, la escucha y palabra dulce del mediador, para desentrañar las complejidades que encierran. Es por ello que la mediación en la educación lectora se hace imprescindible, y en tanto el lugar del mediador como un actor político consciente de su hacer es vital. El lugar del promotor de lectura es tan importante como el objeto mismo para lectura, lo cual le imprime importantes retos a la educación lectora para una apertura a la escucha y al diálogo, a una reinterpretación del mundo. Las puertas abiertas que dejan los libros perturbadores a las emociones, genera que muchos mediadores prefieran pasar de largo por temáticas perturbadoras, ya sea por temor o por desconocimiento para el manejo de las preguntas, posturas y emociones que una lectura suscita.

En tanto, se cae muchas veces en la banalización de las prácticas LEO a estrategias de alfabetización o de entretenimiento, y se reduce la LIJ a libros sencillos y básicos para niños y jóvenes, que no necesariamente son literatura y que corresponden más a encargos comerciales para el entretenimiento de públicos particulares que para agrietarnos, movilizarnos, incomodarnos, deleitarnos. Lo anterior nos sirve para enfatizar que las prácticas LEO y la LIJ en sí mismas no pueden ser romantizadas, mitificadas o determinadas como buenas per se.

Si bien la LIJ y las prácticas LEO pueden tejer puentes entre las memorias y las emociones, en el caso de la memoria política y los contextos de dictaduras del Cono Sur se avivan a través de ellas las emociones políticas, las cuales son fundamentales, como lo propone Nussbaum (2014) para el progreso de las naciones y la constitución de estados democráticos, “Todas las sociedades están llenas de emociones. Las democracias liberales no son ninguna excepción. El relato de cualquier jornada o de cualquier semana en la vida de una democracia estaría salpicado de un buen ramillete de emociones: ira, simpatía, asco, envidia, culpa, aflicción, miedo y múltiples formas de amor” (p.14), y cuando las sociedades aspiran al fortalecimiento de sus democracias tienen como fin la cultivación política de sus emociones, lo cual implica un ejercicio en términos de memoria que permita sensibilizarnos con los procesos vividos en el continente, pues estas emociones serán unas u otras en relación con el conocimiento de la propia historia, lo cual implica acercarse a las memorias subterráneas que subyacen en Latinoamérica, recordando que las LEO no son neutrales y como tecnologías de poder tienen intenciones políticas que en su interior.

Hacer consciente que la tarea de promoción de la lectura que aborda la memoria política puede sacar a flote las emociones política gracias a los lenguajes estéticos de la LIJ, pone de manifiesto la generación de aperturas, brechas para la comprensión o reflexión frente a ciertos hechos, dicha posibilidad no implica necesariamente que los marcos narrativos e interpretativos, que hacen posible decir y comprender las memorias, sean transformados. De este modo los lenguajes estéticos como la LIJ pueden orientarse a la reconstrucción del tejido social en clave de garantías de contextos violentos y que la educación lectora podría contribuir a la creación de comunidades de memoria.

No obstante, la LIJ como activador de la memoria permite sumar a las reflexiones y acciones en el Cono Sur para la construcción de memoria política en tanto posibilita que la palabra circule, y se cultive un escenario propicio para el disenso, la contradicción, el silencio. En palabras de Paola Roa (2010), no podemos pensar “que el acto de leer por sí mismo constituye una garantía para mejorar las relaciones entre los seres humanos y para una toma de conciencia ética. Se trata de que la lectura y la literatura hagan parte de las posibilidades (...) para echar a andar una pedagogía ética que dé lugar a la discusión y contribuya a la formación del juicio crítico sobre la reproducción de desigualdades y violencias (...)” (p.34) y así nos ocupemos de hacer de este lugar la mejor versión que podemos habitar.

Para ello la Pedagogía de la Memoria -PM- sustenta la acción de la educación lectora puede ser entendida como “expresiones de resistencia, imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar, que articulan teoría y práctica; lo ético y lo político; lo ético y lo estético; lo micro y lo macro, en formas de habitar la corporeidad, los territorios y los vínculos en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica” (Ortega y Castro, 2014, p. 2), destacando en la promoción, las LEO como prácticas políticas que se convierten en mecanismos de resistencia que bajo esta mirada pedagógica dotan de riquezas y posibilidades a la memoria.

Como veremos en el próximo apartado, la PM se presenta como una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales), cómo la educación lectora en contextos no institucionalizados como lo es la biblioteca, “esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires que dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano, interrogante que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación”. (Herrera y Merchán, p.5, 2014)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D. (2008). *De leer, un viaje por la promoción de la lectura: guía metodológica*. Medellín: Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia.
- Andruetto, M. T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Bogotá: Luna libros.
- Cerrillo, P. (2013). *LII: una literatura mayor de edad*. Bogotá: Norma.
- Cobb, Sara (2016). *Hablando de violencia. La política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos*. Barcelona, Gedisa.
- Garralón A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. España: Anaya
- Hanán Díaz, F. (2008). *Libros perturbadores para niños: una categoría a la sombra. Conferencia Seminario Internacional de Promoción de la Lectura: Placer de leer, encuentros con la literatura*. Buenos Aires: Fundación C&A–CEDILIJ.
- Hernández, J.P. (2004). *Animación a la lectura: consideraciones y propuestas*. Colombia: Comfenalco Antioquia.
- Herrera, M. y Merchán J. (2014). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roa, P. (2010). *Al encuentro de la palabra: consideraciones para las prácticas de promoción de lectura en la escuela como escenario para la memoria y la ética*. Bogotá: Asolectura.
- Uribe de Hincapié, M. T. (2004). *Las palabras de la guerra*. Estudios Políticos, 25.

V.-EMOCIONES POLÍTICAS EN LA LIJ, UNA METODOLOGÍA PARA EL TRABAJO CON LA MEMORIA POLÍTICA

¿Debe un escritor ocuparse en su escritura de lo social, de lo político? ¿Debe un narrador escribir sobre la miseria, sobre la violencia social, sobre la violación de los derechos? Sinceramente creo que eso no es algo que deba preocuparnos a priori. Lo que sí debiera preocuparnos [a todos], es aprender a ser hombres y mujeres comprometidos como hombres y como mujeres con nuestro tiempo y con nuestra gente. Luego, vendrá lo que escribimos.

María Teresa Andruetto

El propósito de este capítulo es esbozar las líneas metodológicas que en el campo de la educación lectora podrían constituir una estrategia para *hablar de lo innombrable -memoria política- recurriendo a la LIJ* y movilizándolo las emociones políticas, para lo cual situar una metodología de trabajo en la pedagogía de la memoria es indispensable pues permite “trascender de esos olvidos patológicos a unos olvidos que transiten socialmente por la memoria, la historia y la política” (Herrera y Merchán, 2014, p.9), y hacer de las LEO prácticas efectivas con dimensiones políticas y culturales.

Como se ha expuesto a lo largo de este material de trabajo, la potencia narrativa de la LIJ es una oportunidad para el trabajo en contextos que han padecido hechos de violencia política, el lenguaje estético que esta posee es una herramienta utilizada para llamar a la calma, al regocijo y la esperanza en escenarios tan impredecibles e incomprensibles como los de las democracias no liberales. Un claro ejemplo de la potencia de la LIJ se observa en el marco de una coyuntura mundial como la pandemia del COVID-19 donde niños, niñas, jóvenes y adultos de todos los lugares del mundo, han tomado la iniciativa de compartir lecturas que sirvan de sostén espiritual y mantenga viva la llama en épocas de pandemia. Este hecho nos ratifica el vigor de la LIJ, la cual en el caso de esta propuesta se ubica al servicio de un bien mayor, el bien ser y estar de todos y todas.

La virtud de la LIJ radica en que sus lenguajes narrativos, poéticos y sensibles echan mano de la analogía para hacer bello y alcanzable lo incomprensible. Para Alfonso Cárdenas Páez (2007), la analogía “es la llave de acceso a mundos que, inventados o coincidentes con el que conocemos, somos capaces de comprender en cuanto nos despejan el horizonte de la vida. De ahí que siempre leamos en clave analógica el mundo que habitamos, la realidad que vivimos, la vida cotidiana, la literatura” (p.51). La “didáctica de lo analógico” presente en las esferas que circundan la LIJ (en la literatura sin apellidos), hace posible tejer redes, enredaderas y telarañas que logran enmarañar, punzar al sujeto, interrogar y asombrar a través de las tristezas cotidianas, las preguntas sin respuesta, los silencios y los finales que no terminan. En la promoción de LEO con LIJ no es la retórica explicativa, categórica y argumentativa lo que interesa, cuando el objetivo de un proceso de mediación

como este es suscitar emociones, incomodar, avivar las diferencias, sacudir la fantasía en función de desacomodar y poner en jaque las certezas.

Así pues, y sin pretensiones demostrativas ni porcentuales, sino más bien confiando en “la capacidad cognoscitiva de la ficción, esa mentira que permite ver intensamente la realidad” como expresa María Teresa Andruetto, creemos que la LIJ permite una movilización emocional y una resignificación simbólica a través de distintos lenguajes para nombrar lo aún “innombrable” que es la violencia política. Hablar de hechos de violencia política como las desapariciones extrajudiciales o el asesinato de líderes sociales, no es fácil ni comprensible a menos que se consideren unos marcos de interpretación específicos como los de la academia. No obstante, en la cotidianidad y en escenarios no académicos, se hace más evidente la propia incapacidad para hablar de esos temas.

De esa misma manera, hablamos de lo innombrable, pero desde lenguajes que buscan conmover y generar otras ideas de mundo. Lenguajes que apelan como dice la maestra María Teresa Uribe a *las razones del corazón*. Por ello la elección es la LIJ. Porque al leer historias como *Mañana viene mi tío* de Sebastián Santana Camargo surge de la lectura un aguijón punzante que se clava en el pecho y nos pone sensibles. Algo así como el Punctum del que habla Roland Barthes (1918). A su vez, nuestro trasegar profesional como bibliotecólogas y la decisión que esta ha implicado de promover la LEO -LEO- como prácticas sociopolíticas y culturales con la capacidad de transformar e interpretar la realidad en tanto orienta la acción de quien produce y es receptor del lenguaje, y en nuestro país, nos hace creer que es necesario apuntar a las promoción de las LEO para evitar, como dice Paola Roa (2010) al “despojo violento de la palabra”.

Luego de haber decidido recurrir a la LIJ como despertador y lugar de memoria y a las prácticas LEO a través de educación lectora, entendiendo que el lenguaje no es un simple vehículo para comunicar la vida, sino que es fundamentalmente insumo para construir narrativas alternativas que se incorporen a la experiencia humana hasta que puedan alterar ciertos órdenes incorporados, como la defensa de la violencia para la resolución de conflictos, y la esperanza en la guerra para hacer la vida, insistimos en preguntarnos: ¿Qué nos pasa como sociedad?, ¿Por qué nos quedamos como espectadores impassibles frente a la injusticia?, ¿Por qué legitimamos la violencia?, ¿Cuál ha sido nuestra responsabilidad en más de seis décadas de violencia, en el caso colombiano?

Es ante la imposibilidad de dar respuesta a las anteriores preguntas que seguimos caminando en búsqueda de “hablar de lo innombrable” a través de estrategias que permitan leernos, escribirnos y nombrarnos para vernos en lo que miramos, ejercicio que alude a lo esencial del ser humano en relación con el lenguaje estético de la LIJ y lo que esta detona: las emociones. Así, retomamos las emociones políticas propuestas por Martha Nussbaum, para trabajar en el campo de la educación lectora la memoria política. Estas, las emociones, están instaladas en los sujetos y motivan a cada quien a apoyar o rechazar ciertos principios políticos, podrían incluso contribuir a dar respuesta a las preguntas propuestas. En los desarrollos de Nussbaum, las emociones van más allá de una oleada de sensaciones;

se entienden como juicios de valor que permiten a las personas tomar decisiones en beneficio o detrimento propio de lo demás (seres humanos, naturaleza, etc.), es por ello que al hablar de las consecuencias fácticas de las emociones en términos políticos, por ejemplo de construcción de democracia, no podemos referirnos sólo a emociones negativas como la envidia, el asco o el miedo (porque incluso carecer de miedo podría volvernos vulnerables). Las emociones políticas como la compasión y la empatía, permiten, por ejemplo, el rechazo a actos de barbarie. Es la esperanza práctica la que posibilita comprometernos y encaminar nuestras acciones en pro de una sociedad más justa y democrática. Son las emociones políticas las que permiten la continuidad de proyectos sociales difíciles, pero justos y el rechazo de los que no lo son tanto, y es aquí cuando se hace menester abordarlas para el trabajo con violencia política en el campo de la educación lectora.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA, EMOCIONES POLÍTICAS Y LIJ

La raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín *educere*, e de *ex*, fuera y *ducere* de llevar, por lo cual se señala que la educación es *desarrollo*. La segunda etimología, también del latín, se utilizó culturalmente como *alimentar al ganado*. Algunos autores que toman esta segunda definición señalan que la educación es una *transmisión de la cultura*. Retomando la primera acepción, se puede concluir que *la educación es el intento de hacer aflorar lo que llevamos dentro*, es decir, de descubrir capacidades. El pensador alemán Adolfo Rude, por su parte, afirma que “educar es dirigir la formación de una personalidad plena de valores para una comunidad plétórica de ellos”; es decir, toma a la educación como dirección. Fajardo y Olivas (2011) citando a Redden y Ryan, y sus ideas propuestas en la *Filosofía de la Educación*, la definen como “la influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la introducción, la disciplina y el desarrollo armónico de todas las facultades físicas, sociales, intelectuales, morales, estéticas y espirituales del ser humano, de acuerdo con la jerarquía esencial de las mismas, para la utilidad individual y social, dirigida hacia la unión del educando con su fin último trascendente” (p.75).

Comenzamos situando el concepto pedagogía, pues se hace indispensable al momento de pensarlo ad portas de trazar las líneas para un programa en el campo educativo, pero acotado al campo de la lectura, la escritura y la oralidad. De este modo, para el caso de un programa promoción de LEO que aborda la memoria política, la pedagogía de la memoria será el marco de comprensión en el cual se situará el trabajo de educación lectora con LIJ que aborde los hechos de violencia política. En ese orden de ideas retomamos la pedagogía de la memoria, en relación con la esperanza y la resistencia, elementos esenciales en el trabajo de la memoria política, lo cual implica que los lectores en el campo de la educación lectora no sean amnésicos, que sean ciudadanos conscientes de su historia, la elección de la PM, es una intención por consolidar comunidades activas de memoria como “recurso radical contra el olvido”, en palabras de Graciela Rubio, quien a su vez afirma que: “La pedagogía de la memoria se configura en torno a la pregunta de qué nos está permitido olvidar [y] esta es una pregunta sustantiva para desarrollar una

“ciudadanía memorial” que actúe como garante de la defensa y la promoción de los derechos humanos y de la propia democracia, en cuanto a lo público” (2006, p. 27).

Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2015) entienden, para el caso de Colombia, y Latinoamérica, la pedagogía de la memoria en clave de derechos humanos, lo cual es una labor bastante marginal en las diferentes regiones del país [y del continente], principalmente en determinados contextos marcados por el miedo frente a la estigmatización y la censura. (p.18). Así la PM es marginal como la LIJ, y en tanto esta última es un recurso importante para el trabajo de la memoria al posibilitar el abordaje de memoria política a través de las emociones que se vinculan a esta, pues como es conocido los actos y hechos violentos desencadenan no sólo una ola de emociones sino también juicios de valor respecto a lo que acontece, y es en ese punto donde el lugar dado por Nussbaum a las emociones en la esfera pública y privada aparece.

Nussbaum (2009) desarrolla emociones como el amor, la empatía, la compasión, el miedo, la ira, el asco, la envidia, la esperanza, entre otras. Emociones como el amor y el miedo son fundamentales para el trabajo en pedagogía de la memoria en tanto son la raíz de otras emociones que permiten o impiden trazar horizontes de esperanza y memoria activa. “El miedo, no solo es la emoción más temprana en la vida humana, sino también la más ampliamente compartida por el resto del reino animal (...) Aristóteles definió el miedo como el dolor producido por la aparente presencia inminente de algo malo o negativo, acompañado de una sensación de impotencia para repelerlo (p.47)” lo que genera en las personas vulnerabilidad y les va volviendo proclives a sentir una preocupación narcisista por ellas mismas, alejándose de los demás.

Dicha sensación de miedo es fácilmente manipulada, por ejemplo, a través de la retórica de los líderes políticos, quienes generan confianza y adhesión de su público, a través de un relato de miedo que les haga presentar (a los líderes) como quienes pueden ofrecer seguridad y protección, o estar del “lado correcto de la banda”, generando, como plantea Nussbaum (2019), indiferencia ante la verdad de tal manera que las personas optan “por la comodidad de un grupo de iguales en el que aislarse y en el que repetirse falsedades unos a otros” (p.90). El miedo, como emoción en el campo de la educación lectora hace presencia de manera explícita e implícita desde una didáctica de lo analógico, cuando se abordan las emociones para dar paso a situaciones concretas que han de denunciarse para enunciar otros caminos. Esto puede ejemplificarse en una obra de LIJ como *Tengo miedo de Ivar Da Coll*, donde el miedo a los monstruos se va descubriendo y en el campo de la educación lectora en torno a la violencia política pueden abordarse de acuerdo con sus ilustraciones temas como el miedo a la guerra y sus consecuencias, desplazamiento forzado, hambre, muerte...

Imagen 1 y 2. Tengo Miedo, Ivar Da Coll

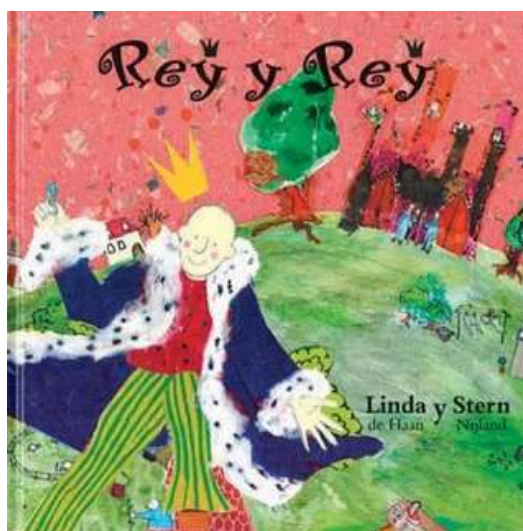


El autor juega con las posibilidades estéticas, situadas en la ilustración, que a la mediación de lectura puede otorgarle la metáfora para denunciar acontecimientos horribles. Un libro como este denuncia el miedo. Análogamente, otra obra de LIJ *El Gato y la madeja perdida* de Francisco Montaña, al rememorar el genocidio de la UP y al abrir la puerta a emociones como el miedo, la angustia, la tristeza, el deseo de justicia, puede a través de la promoción de LEO vincular y trabajar en la activación de memoria política. El miedo es una de las principales armas para desestabilizar las democracias en tanto es esta la antesala para el surgimiento de otros males que dañan el corazón, y por tanto hacen tambalear nuestro ser comunitario. Empero, el lenguaje estético de la LIJ y sus procesos de mediación son oportunidades para la esperanza y la resistencia.

Otra emoción política propuesta por Nussbaum (2019) es el asco, el cual es producto del miedo y al mismo tiempo, es usado como herramienta política para acrecentarlo y con ello generar exclusión de ciertos grupos sociales como en su

momento han sido los afrodescendientes, indígenas, comunidad LGBTQ+, etc. Una exclusión que abre la puerta a los estigmas, delitos de odio, prejuicios, persecuciones, injusticias y en últimas a volvernos enemigos de nuestros conciudadanos. El libro *Rey y Rey*, de las escritoras e ilustradoras holandesas Linda De Haan y Stern Nijland, abordan el tema del amor gay de tal manera que se funde con las dinámicas cotidianamente aceptadas. Pese a ser un tema tabú en muchas sociedades públicamente es rechazado y satanizado, e incluso castigado. Esta obra de LIJ logra desacomodar cualquier certeza, no a través de la denuncia de una injusticia como el rechazo a las poblaciones LGBTQ+, sino desexotizando el tema y presentándolo como cualquier historia de amor. Una obra como esta permitiría evidenciar y discutir los estigmas, delitos de odio, prejuicios, etc., pero no por su enunciación directa, sino por su inevitable evocación. En los contextos dictatoriales latinoamericanos las poblaciones históricamente vulneradas han sido víctimas de hechos violentos, los cuales pueden ser abordados también a través de la mediación con la LIJ.

Imagen 3. *Rey y Rey*, Linda De Haan y Stern Nijland



Una tercera emoción propuesta por la filósofa política es la ira, la cual alimenta en su seno un ardiente deseo de venganza que sólo consigue degenerar la situación hasta una interminable espiral de violencia que causa una terrible acumulación de sufrimiento y daño social. No cuesta mucho ejemplificar, es suficiente con remitirnos al breve relato que hicimos en apartados anteriores respecto a las dictaduras y violencia en Colombia para identificar los nefastos hechos que una emoción como esta genera. Por ejemplo, en casos de desaparición forzada, como los tratados en libros de LIJ como el de *Mañana viene mi tío* de Sebastián Santana, o de un genocidio como el de la UP en el libro de Francisco Montaña, hechos que bien podrían suscitar una emoción de ira y deseo en las víctimas de que el victimario sufra el dolor que este está sintiendo, empero, las obras tramitan los sucesos dolorosos desde la esperanza y la posibilidad de transformación de los sucesos dolorosos.

Imagen 4. El gato y la madeja perdida, Francisco Montaña



Otra de las emociones hija del miedo es la envidia, la cual se encuentra a sus anchas en sociedades desiguales e injustas, pues deviene en una sensación de que los otros no son merecedores de lo que poseen, o que quien está desposeído debería disfrutar de beneficios que tienen otros, puede cultivar la violencia en las mentes, corazones y acciones de las personas. Respecto de lo anterior, la autora recurre a Roosevelt para explicar que “los derechos protegen a la democracia del embate de la envidia [en tanto] nadie puede envidiar de su prójimo lo que toda persona tiene por derecho” (Nussbaum, 2019, p.191).

Así pues, hacerse cargo de las emociones políticas que generan efectos negativos en la sociedad, es la tarea mínima para construir y fortalecer una democracia verdadera, donde la justicia y la dignidad lleven la batuta, y en esto hay oportunidades en el campo de la educación lectora, y para ello además de las emociones anteriores hay otras que pueden contribuir a estos propósitos: la esperanza, la empatía, la compasión, el amor.

La esperanza, dice Nussbaum (2019), es la contracara del miedo, “ambas emociones son reacciones a la incertidumbre, pero en sentidos opuestos. La esperanza es expansiva y nos dispara hacia adelante; el miedo nos encoge. La esperanza es vulnerable; el miedo es autoprotector” (p.241). Tener esperanza es crucial para empeñarnos en hacer realidad aquello que parece difícil, y dicho empeño no es simple espera o emoción inerte, la esperanza práctica, como la nombra Nussbaum, está ligada con un compromiso activo que nos motiva a actuar en pos del objetivo que perseguimos, como la justicia o la paz. En la obra de LIJ *Mañana viene mi tío*, escrita e ilustrada por Sebastián Santana Camargo, de manera simple y bella el autor

narra una historia de desapariciones, de esas que tan bien conocemos en Latinoamérica. Una espera que no acaba, la esperanza y fe en el regreso. Si bien este relato puede activar emociones como la ira o la venganza, también da lugar a la esperanza, a la vida que continúa pese a la ausencia. Lo anterior ejemplificado también en iniciativas de memoria como llevadas a cabo por las Abuelas de la Plaza de Mayo, en Argentina o las Madres de la Candelaria en Colombia, por poner solo un par de ejemplos.

Imagen 5. *Mañana viene mi tío*, Sebastián Santana



La esperanza práctica nos lleva a creer y trabajar por pequeños actos cotidianos de fraternidad, aunque no vayamos a construir “un mundo perfecto”. Esos pequeños actos se impulsan también por un “nivel básico de amor necesario” como lo llama Nussbaum, ese amor o afecto que nos permite reconocer la bondad en otros (incluso en aquellos que han sido protagonistas de la violencia política) aprendiendo a separar las acciones de las personas y reconociendo que las personas son más que sus obras pues son capaces de crecer y cambiar y que, además siempre hay algo que impulsa sus pasos y ese algo es tan importante como los pasos mismos. *Jimmy el más grande*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, es un cercano ejemplo de ese amor básico necesario, ese pequeño acto cotidiano de fraternidad para transformar la vida. Un chico que se la juega por su comunidad, que renuncia a la partida para entregar su corazón y su fuerza a su gente, pese a lo adversa que sea la vida. Esto sucede en otras obras de los mismos autores como *Camino a casa* y *Eloísa y los bichos*.

Imagen 6. *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Jockteng



Imagen 7. *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Jockteng



Otras emociones como la empatía y la compasión embisten la ira y los deseos de venganza. Resulta preciso reconocernos en el otro y luchar porque cambien las circunstancias que detonaron y favorecieron los actos reprochables. “Toda situación humana dependerá de nuestro enfoque emocional, porque todo es siempre una mezcla de bueno y de malo” (Nussbaum, 2019, p.240). La empatía y la compasión pueden transformar la ira en indignación y desembocar en acciones colectivas que generen resistencia, y tal vez desencadenen acciones afirmativas. Como ejemplo de ello, traemos a colación el libro *La calle es libre*, escrito por Kurusa. Desde la mediación de lectura, esta obra literaria puede ser puente para trabajar la violencia política, y los derechos vulnerados a comunidades marginadas.

Imagen 8. *La calle es libre*, Kurusa



Cuando Martha Nussbaum habla de prácticas de esperanza, lo comienza haciendo desde el arte, y no es que este sea infalible, pero es práctica afectiva, compleja y

permite “que cada uno hable, actúe y sea” (p.253). Un libro de esos que desmoronan y renuevan, pese a no hablar concretamente de la esperanza y desesperanza a causa de violencias políticas, pero sí llamamientos a la cultura y sus consecuencias en la subjetividad, es *El árbol rojo* de Shaun Tan, y mencionaremos también aquí *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Doumerc. Una corta historia donde se vislumbra la capacidad de los pueblos para convertir la oscuridad de políticas dictatoriales, en los colores del estar en comunidad.

**Imagen 9. *El árbol rojo*, Shaun Tan
gris, Beatriz**



**Imagen 10. *El pueblo que no quería ser gris*
Doumerc y Ajax Barnes**



Así, el trabajo con emociones contrapuestas a las “negativas” se sitúa entre los limitados intereses personales y los amplios intereses de la humanidad, y en esta afirmación la educación juega un rol fundamental, al igual que las humanidades, en tanto requiere un entrenamiento para no limitar la empatía a grupos reducidos y minúsculos que no nos permitan observar y ubicarnos en contextos y situaciones mayores, en esa tarea hablar de los amplios intereses de la humanidad y de contraponerse al miedo, la ira, la rabia, la envidia “la literatura y la artes pueden cumplir un papel muy importante en entrenar a los ciudadanos (...) en su capacidad crítica, una habilidad para pensar socráticamente que nos implica actuar de un modo u otro ante determinadas situaciones lo que nos hace despertar la imaginación de manera adecuada en lugar de inadecuada” (Nussbaum, 2019, p.160).

Nussbaum propone las artes como práctica de esperanza, una esperanza práctica que no se inmoviliza ante el horror, sino que persiste en la construcción de nuevas posibilidades, de transformación. Confía en las artes, no por la ausencia de sesgos, sino porque una vez se implican con el ser humano, tienen la facultad de explorar “sus misteriosos recovecos interiores” mientras nos invita a hacer lo propio. Una práctica de indagación y transformación bidireccional, dice ella “una práctica de ciudadanía democrática”. Es allí donde la LIJ a través de la educación lectora se abre como un abanico de posibilidades para el reconocimiento, recuperación y conciencia de aquello que nos ha acontecido como seres humanos, y que si bien a través de la promoción de las LEO se desatan todo tipo de emociones políticas, la

intencionalidad es que el ser humano detone y trabaje las bellas (esperanza, amor, justicia) para contribuir a una mejor forma de ser y estar en el mundo, que no implique la amnesia histórica y que parta de una relación consciente con el otro, a través de las emociones individuales y su vinculación con las emociones universales.

Como hemos visto, en la LIJ habitan diversas emociones: ira, miedo, odio, asco, amor, compasión, empatía, justicia, esperanza. Esperamos que estas nos permitan dilucidar, comprender, cuestionar y no repetir la violencia política que persistentemente le ha dado forma a nuestras sociedades, culturas y subjetividades, y en el trámite de estas emociones la pedagogía de la memoria es un recurso radical contra el olvido que debe “nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza en la historia, a través de un proceso de reflexión acerca del sentido humano, es decir, orientando su quehacer a rescatar y explicitar los olvidos para recordar aquello que se ha sumergido pero que está latente en la historia, y sin obviar el rigor investigativo, poder desde una crítica de la memoria, escuchar la voz y otorgarle la palabra a los silenciados y hacerlos palabra evocada en un tiempo” (Herrera, 2012, p.1)

PROGRAMA MEMORIA DE ELEFANTE

Para Martí la educación es “depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”.

(Ideario Pedagógico, 1961, p. 131).

¿CULA ES EL OBJETO DEL PROGRAMA?

Comprendemos que la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto prácticas sociopolíticas y culturales hacen posible nuestra participación ciudadana y transformadora, que no es posible si no activamos la memoria política de nuestro pasado íntimo que es también social en aras de participar activa y conscientemente de nuestro presente de lucha por la consecución de la justicia, la vida digna y la libertad en el Cono Sur.

Con tal propósito se busca fomentar el encuentro fraterno y la palabra amorosa a través de escenarios de formación lectora, que logren estimular la sensibilidad humana necesaria para interrogar al mundo, utilizando la LIJ como puente mediador entre el lenguaje, la memoria política y la propia humanidad. Adoptando palabras de Herrera y Merchán, el objeto de Memoria de Elefante está situado en contribuir a la apertura de los sentidos para que emerja lo pasado y presente desde las preguntas, motivos, manifestaciones, pero también emociones que se pongan en diálogo para encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la

esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, es decir, volver sobre la pregunta fundamental de lo humano para construir desde el presente, un futuro del pasado.

¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO?

El programa no está restringido a unos actores particulares, debe ser para todos y todas, para quienes puedan fortalecer el trabajo no sólo en el campo de la educación lectora sino de la memoria. Este está en un primer momento dirigido a mediadores que deseen y tengan la sensibilidad de discutir sobre memoria política: bibliotecarios, promotores de lectura, maestros, gestores, activistas, madres, padres.

Además de los mediadores, el programa ha pensado como posibles destinatarios actores institucionales ubicados en la cultura y la educación, como las Redes de Bibliotecas, tanto públicas como escolares, y Planes de Lectura, empero es fundamental plantear que quienes vivencian y experimenten el programa a través de los mediadores o espacios institucionales sean aquellos jóvenes o adultos que han estado al “margen del conflicto”, lo que nos ubica inicialmente en un contexto urbano. Pues consideramos que existe en este sector de la población una apatía por la violencia política en tanto amplios sectores urbanos carecen de una consciencia de la violencia que generalmente se ejerce con mayor rigor en las zonas rurales, no obstante, es en los centros urbanos donde se toman la mayoría de decisiones políticas y en tanto, su visión del mundo repercute incluso en las zonas periféricas más vulnerables.

Pensar en jóvenes y adultos nos implica un doble reto, y es pensar en su participación en el programa además de lectores como ciudadanos memoriales que puedan asumirse como mediadores potenciales, esto último como una oportunidad de que estos mismos se conviertan en multiplicadores de iniciativas que a través de las LEO aborden la violencia política. En el caso de Colombia, proyectamos que este sea un programa que pueda articularse con la Red Nacional de Bibliotecas Públicas liderada por la Biblioteca Nacional de Colombia, así como con el Plan Nacional de Lectura y Escritura del país. Y por qué no, pensar en la posibilidad en que a través de procesos de apropiación social del conocimiento, esta iniciativa pueda ser adoptada por otros países de latinoamérica y las políticas públicas y programas que vinculan procesos de educación lectora, como es el caso de Argentina, México, Chile y Uruguay.

¿PARA QUÉ SE REALIZA?

Memoria de Elefante espera aportar a la construcción de una “ciudadanía memorial” que actúe como garante de la defensa y la promoción de los derechos humanos en cuanto a lo público, tomando la promoción de LEO como estrategia y acción para estos propósitos en instituciones de la memoria como las bibliotecas.

Las bibliotecas, entendidas como instituciones de la memoria, implican la “lucha política y transformativa de los bibliotecarios y trabajadores de la información” (Samek, 2018, p.41) desde una postura crítica donde los mediadores y bibliotecarios, conscientes de su lugar como sujetos políticos en la sociedad, han entendido que “La información, el conocimiento, la documentación, los archivos y las bibliotecas son bienes y recursos culturales procomunales, para fundamentar y promover los valores de la democracia, tales como: la libertad, la igualdad, la dignidad y la justicia social, así como la tolerancia, el respeto, la equidad, la solidaridad, la dignidad de los individuos, las comunidades y la sociedad” (Samek, 2018, p.53) y en virtud de ello, han combatido el posicionamiento en escenarios cómodos de “neutralidad disciplinar” para asumir en su lugar, acciones sociales desde sus lugares disciplinares de enunciación, en defensa de los Derechos Humanos vulnerados y trascendiendo su acción local política a niveles nacionales y transnacionales.

Para el caso del programa, esperamos que este pueda desarrollarse como parte de las luchas que se enuncian y que en los diferentes casos de activismo y acción política librados por mediadores, se resalten las transformaciones que en las prácticas de promoción de lectura se han llevado a cabo de acuerdo a las necesidades concretas de sus entornos, acciones colectivas que han desembocado en acciones afirmativas para mejorar las condiciones existenciales de las personas para y con quienes se trabaja. En el caso latinoamericano, específicamente en relación con la violencia política que por años han padecido los grupos sociales menos favorecidos a causa de la desigualdad social, la discriminación étnico racial y demás problemas que atañen al continente, muchos mediadores y bibliotecas se han esforzado por encarar las problemáticas a través de las posibilidades que su hacer les permite.

Empero, aunque insistimos en la lucha y en las funciones políticas que la biblioteca como institución de la memoria posee, muchos mediadores e instituciones bibliotecarias guardan silencio ante las problemáticas estructurales evidentes y reiterativas en el Cono Sur para no poner en riesgo sus propias vidas y las de sus usuarios, muchos de los cuales se permiten participar de los escenarios bibliotecarios considerando que en ellos hay una “neutralidad” salvadora que evita ponerlos en el ojo del huracán. Pese a ello, hay diferentes estrategias, que si bien no eximen el riesgo, pueden lograr encarar problemas profundos y no simplemente “los síntomas superficiales”. Una de ellas es entender la biblioteca y la actividad de los mediadores como un asunto transdisciplinar y multisectorial, de tal forma que los espacios bibliotecarios se sirvan de alianzas estratégicas para darle lugar a instituciones que tengan las competencias y la jurisdicción para tocar temas sensibles, como la pobreza, el abandono infantil, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas, pero también para entablar diálogo y acciones frente a problemáticas de mayor complejidad como el desplazamiento y reclutamiento forzado, la segregación a grupos poblacionales como los indígenas o afrodescendientes, LGBTIQ+; los hechos de violencia política.

¿QUIÉNES SERÁN LOS MEDIADORES DE MEMORIA DE ELEFANTE?

Pese a las condiciones de violencia física, estructural y simbólica que persisten en el Cono Sur, o tal vez por ello, asumir una postura “neutral” como ciudadanos, mediadores, o instituciones bibliotecarias, se hace imposible. Silenciar o denunciar las evidentes realidades de violencia política que condicionan y moldean cultural y políticamente nuestra sociedad, implica inexorablemente la asunción de posturas. Siempre se están haciendo elecciones y dichas elecciones generan acciones y reacciones. Es en este juego de decir y no, donde entran la promoción de LEO y la LIJ a ofrecer alternativas para conciliar los diálogos incómodos, peligrosos y dolorosos implícitos en los temas de memoria y violencia política, por ejemplo.

Ahora bien, para que los mediadores y las instituciones bibliotecarias puedan desde su razón de ser, asumir posturas críticas contundentes en relación a su papel en la construcción de paz en sus territorios, se requiere de sujetos que comprendan su hacer desde una integración de la técnica con la ética y la política que les permita aprehender la complejidad cultural que constituye la sociedad latinoamericana y sus particularidades territoriales, de tal manera que no callen ante la barbarie, que no profundicen las brechas de desigualdad social en relación con la información y el conocimiento, sino que trabajen en pro de democratizar el lenguaje representado en las prácticas de LEO, con una clara intención de cultivar en las personas un espíritu empático, esperanzado y crítico que haga posible el rechazo del ejercicio violento para ser y estar en el mundo y se cuestione y desestabilice la violencia política persistente en nuestro continente.

Trascendiendo la idea de los perfiles, esperamos que los estudiantes- mediadores del programa se presten para compartir sus saberes, experiencias y enfrentar las contradicciones que inevitablemente surgirán. Aquellos quienes deseen aventurarse en los recovecos de la memoria política a través de la LIJ deberán estar prestos a llevar en su maleta, y aprender sobre la marcha, unos elementos mínimos:

- Vocación pedagógica
- Conocimiento socio histórico sobre la violencia política en el Cono Sur
- Comprensión de las LEO como prácticas sociopolíticas
- Reconocimiento de la memoria como un campo en disputa donde coexisten memorias oficiales y no oficiales
- Manejo de la didáctica de la LIJ

¿CUÁL ES NUESTRO HORIZONTE DE SENTIDO?

Sabemos que la pedagogía es la ciencia que se dedica a fundamentar la práctica y a reflexionar sobre la praxis educativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y lo propuesto en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, es el saber que permite orientar los procesos de formación, el cual se nutre de la historia y se construye diariamente en relación con las necesidades, logros propuestos y obtenidos, y metodologías más apropiadas para conseguir desarrollo humano mediante proyectos pedagógicos y demás actividades formativas.

De ahí que para el campo de la educación lectora que busca abordar temas de memoria política, tomemos como base fundamental la propuesta pedagógica de Herrera y Merchán (2014), donde las autoras retomando a Osorio Rubio, plantean la memoria como posibilidad, que nos permite dar cuenta de la realidad a través de distintas narrativas, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino desde uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia.

Así, en el campo de la educación lectora, análogamente al de la educación encontramos en la pedagogía de la memoria una posibilidad para vislumbrar los modos y formas de trabajo del programa. Como uno de los recursos efectivos contra el olvido, la pedagogía de la memoria (ora desde la formalidad o la informalidad) dirige su interés hacia la formación de una “ciudadanía memorial” (Osorio), que pueda, en primer lugar, hacer exigibles la defensa y promoción de los derechos humanos y ejercer en etapas de cambio (dictadura –democracia), la consolidación de una democracia real (Merchán y Herrera, 2012, p.2).

En el caso de las memorias sobre la violencia política, los hechos estudiados en torno a la historia reciente de América Latina y otros países han dejado al descubierto la pluralidad y vigencia de múltiples esferas de socialización y subjetivación: cárceles, campos de concentración, cementerios ilegales, escuelas, familias, iglesias, medios de comunicación -prensa, cine, tv, radio, internet -; lugares memorialísticos, agrupaciones políticas y redes informales, colectivos artísticos, diversos espacios públicos de debate y confrontación (...) bajo este presupuesto, la pedagogía de la memoria, como lo anota Virno (2003) se proyecta como una de las posibilidades de validar lo humano en lo social y ser en su quehacer respuesta crítica del orden social en “contextos políticos de significación”, donde es indispensable configurar ciudadanías memoriales, constituidas por hombres y mujeres, sujetos también críticos, que deben desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda estrategia totalizadora que legitime el olvido (Osorio & Rubio, 2006, p.3)

Así pues, será la pedagogía de la memoria el marco que oriente esta propuesta de programa de promoción de LEO que concibe la LIJ como artefacto de memoria que refleja lo que está en la sociedad, es decir, de dónde estas obras surgen. Los lenguajes estéticos presentes en la LIJ no tienen sentido si no consideran que se dirigen a una sociedad de la que su discurso se alimenta, por tanto lo particular, privado e íntimo, son al mismo tiempo profundamente sociales.

¿QUÉ SE HARÁ?

Aprovechar lo que hay, recuperar, como metáfora de la restauración, no cambiaremos el mundo ni empezaremos desde cero, pero podemos y debemos intentar cambiar la manera en que vemos el mundo, relacionar las experiencias individuales con otras ajenas a nosotros para identificar lo que nos une o nos diferencia en tanto son los cruces entre el presente vivido y el pasado que nos

antecede, lo que nos permitirá imaginar y trabajar a favor del porvenir. “No vemos las cosas como son, sino como somos”, ¿qué hacemos con lo que ya hay? ¿Con las personas que ya están? ¿Con aquel que ya somos? ¿cómo restauramos y recuperamos nuestros vínculos sociales?, ¿cómo dejamos de perdernos?

Memoria de Elefante es un programa que se encuentra en construcción, empero se ha avanzado en plantear unos momentos que permitan a los mediadores abordar la memoria política a través de su palabra, de su propio ejercicio de memoria, con la certidumbre de ser quien mira, quien otorga sentido a lo que ve y en esa medida, prepararse para leer la vida de los otros en procura de aportar a la construcción de ciudadanías memoriales.

Construir memoria es viaje en el tiempo, un mirar atrás con los ojos de hoy para proyectar un futuro distinto, en el caso latinoamericano, uno idealmente menos violento y más justo. Así pues, partiendo de la metáfora del viaje en el tiempo, proponemos una espiral de cuatro momentos para transitar a través de la literatura hacia la memoria política, decimos espiral en tanto habrá cruzamientos y deberemos ir una y otra vez entre pasado- presente y futuro para cuestionar, comprender y proponer. La experiencia sensorial, la mística, es fundamental al momento de pensar el programa, en tanto se requiere detonar o evocar emociones que activen las memorias al tiempo que activan las palabras, por tal, el escenario, las formas, los contenidos y los artefactos son parte de un todo y en cada parte ha de pensarse.

1. **Comunidad imaginada.** Viajaremos desde el futuro trazando hilos entre la vida, la ciudad y el país que queremos habitar; lo que se necesita para ello y lo que va siendo el presente. Este momento propiciará el reconocimiento propio y del otro poniendo en evidencia las inexorables diferencias que tenemos, así como los mínimos comunes. Haremos uso de herramientas y métodos como cartografías sociales y mapas biográfico narrativos; y técnicas de la promoción de la lectura para que la palabra circule como tertulias y banquetes literarios.
2. **Lo que mis pies pisan.** Este segundo momento tiene como fin situar a los participantes del programa en los contextos de violencia política que ha vivido el Cono Sur, haciendo hincapié en la violencia política y la memoria política. Se buscará poner en juego las certezas de los participantes y tejer puentes entre lo que han vivido, sabido, creído y lo que fuera ellos ha pasado. En tanto cada quién comprende desde donde los pies pisan, este momento les permitirá ver senderos que otros han pisado y que en conjunto, constituyen el complejo entramado del mundo que hoy experimentamos. La LIJ, será un artefacto fundamental en este punto para sensibilizar el contexto. Además se recurrirá a iniciativas de memoria no oficiales. Se harán uso de clubes documentales, círculos de la palabra, tertulias, talleres de escritura creativa, entre otros. En este momento, emergen también las emociones políticas, y espera trabajarse a través de la pregunta ¿Cómo nosotros y los otros tramitamos los contextos de violencia?

3. **Viaje en espiral.** Una vez se ha constituido un espacio comunitario con un lenguaje y contexto comunes, este momento busca aproximarse subjetivamente a hechos de violencia política a través de la LIJ, recurriendo a las emociones políticas (amor, miedo, rabia, esperanza, compasión, odio, envidia, justicia, ira) que cada participante experimenta con las actividades de promoción de LEO en aras de activar los relatos relacionados con la memoria política que pueden surgir a través de la LIJ. Para finalmente construir una narrativa colectiva respecto a la violencia política en el Cono Sur. El viaje en espiral está planteado tomando como eje fundamental las emociones y los hechos de violencia política. El trabajo por ejes temáticos será realizado a través de diversas estrategias de promoción de lectura.

En la siguiente tabla presentamos los nombres de los ejes temáticos propuestos y su vinculación con los elementos mencionados:

Ejes temáticos	Hechos de violencia política
Yo tenía diez perritos	Asesinatos extrajudiciales
Juguemos en el bosque	Desaparición forzada
A que te cojo ratón	Tortura
La pájara pinta	Genocidio
Mambrú se fue a la guerra	Desplazamiento forzado

4. **Abriendo nuevos caminos.** Es importante recordar que hay una intención clara en Memoria de Elefante y es aportar a la conformación de ciudadanías memoriales para las cuales construir memoria no es fin sí mismo, sino un medio para, entre otras cosas, recuperarse emocionalmente y reconstruir sus proyectos de vida, en tanto, después de la activación de relatos y las conversaciones que estos pueden generar, es fundamental trazar caminos a través de las puertas que se abrieron y cerraron durante el proceso, en tanto, este momento más que un cierre, será un espacio para recordar el tránsito en el programa a través de un ejercicio de bitácora que incite a incorporar lo experimentado y vivido en el espacio partiendo del presupuesto de que decir, es mucho más que simplemente articular palabras: es hacer cosas y también provocar que otras tantas sucedan, como propone Jhon Searle.

Si bien este se plantea como un momento final, las narrativas que de aquí se generen serán socializadas en las diferentes instituciones de la memoria que acojan el programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fajardo, F. y Olivias, M.R. (2011). Concepciones de hombre y educación. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, 28(2); 75-77. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2011/bis112h.pdf>
- Nussbaum, M. (2015). Martha Nussbaum y el rol de las emociones en la vida política. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://www.youtube.com/watch?v=WeNfSIoTMH4&t=733s>
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Planeta.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo*. Barcelona: Paidós.
- Samek, T. (2008). *Biblioteconomía y derechos humanos: una guía para el siglo XXI*. Madrid: Trea.

VI.-LA BIBLIOTECA COMO INSTITUCIÓN DE LA MEMORIA: UN TERRITORIO DE LAS LEO PARA ABORDAR LA MEMORIA POLÍTICA

Los bibliotecarios siempre han estado políticamente comprometidos, a pesar de sí mismos

Colin Darch

Mucho se ha hablado acerca de instituciones de la memoria, se reconocen como tales museos, archivos, entre otras, pero la biblioteca no ha sido considerada como tal, aunque esta posee funciones sociales en relación no sólo con la salvaguarda del patrimonio sino con la interacción y construcción de una sociedad democrática, para este caso consideramos la biblioteca como un lugar de memoria donde se desarrollan estrategias para la construcción de memoria mediante la acción ciudadana. Por tanto, fortalecer estos escenarios es uno de los mayores retos en el campo de las políticas públicas, especialmente en el Cono Sur que sigue afectado por un pasado y presente de violencia política.

Los mediadores y bibliotecarios desempeñan, sin duda, un rol fundamental en la preservación de “los ideales de tolerancia, democracia, derechos humanos y memoria colectiva en muchas zonas inestables del mundo” (Samek, 2008, p.39) por ello, el hacer mediador y bibliotecario deben promover el manejo de “cuestiones políticas más amplias relativas al control de la producción, la distribución e incluso la definición de la información” (p.43) al igual que alentar y fomentar la “participación activa en la mejora de los problemas sociales” (Samek, 2008, p.44), en esta tarea el lenguaje es una tecnología fundamental, pues es a partir de la lectura, la escritura y la oralidad que se aviva el rol político de los bibliotecarios en las instituciones de la memoria.

En general las instituciones de la memoria están vinculadas con procesos de derechos humanos y pareciera que la biblioteca no tiene lugar en esta discusión, empero es fundamental recordar que esta institución cuenta con funciones sociales políticas y/o de ciudadanía y en ejercicio de sus prácticas puede contribuir a forma diversas ciudadanía, como es el caso de una ciudadanía memorial. Así, la perspectiva de ubicar la biblioteca como una institución de la memoria, nos remonta a ubicarla como un dispositivo estratégico en la organización social que en el marco de la instauración de un sistema político como la democracia o las dictaduras del Cono Sur ha tenido diversas intencionalidades en relación con la memoria que esta alberga o censura.

La biblioteca, en relación con la memoria, puede ser un órgano de control y regulación a través de la cual circulan memorias oficiales, pero también a partir de la cual emergen memorias silenciadas. En este caso se hace evidente que en los regímenes de violencia política la censura y despojo de la memoria ha sido una práctica común y en tanto la biblioteca un artefacto para ordenar socialmente.

Esta ordenación se da a través de la relación existente entre bibliotecas e ideología, argumentando “que este tipo de instituciones culturales desarrollan, organizan, conservan y difunden conocimiento ideológico en el seno del Estado, puesto que el contenido de sus acervos refleja intereses de los grupos sociales antagónicos”. (p.15) Es así, como en el marco de las funciones políticas o de ciudadanización la biblioteca estaría fortaleciendo un orden específico, de acuerdo con la ideología que se encuentre en el poder. Este hecho presenta una fuerte relación de la dupla biblioteca-poder como lo expone Meneses Tello. Es así como las funciones políticas se encuentran intrincadas, en cuanto a la instauración de cierto capital cultural que implanta ideologías. Empero, en el marco de Estados democráticos la biblioteca se ubica como una posibilidad para la garantía de derechos, y sobre todo para avanzar en la formación ciudadana, que para el caso de esta propuesta es una ciudadanía memorial.

Es en los escenarios bibliotecarios, donde el programa Memoria de Elefante, encuentra un espacio propicio para desarrollarse a través de las prácticas de promoción de LEO y de la LIJ como soporte/artefacto y activador de memoria. Pensar en la biblioteca como una institución de la memoria tiene aristas y características, algunas de las cuales esbozaremos brevemente:

Trabajar con la LIJ como activador de la memoria ejemplar, de manera tal que el trabajo del duelo logre neutralizar el dolor causado y permita que la conducta deje de ser privada, se incorpore a la esfera pública y habilite la analogía y la generalización. A partir de este tránsito, el pasado se puede convertir en un principio de acción para el presente.

Algunos de estos lugares convocan comunidades pequeñas, familias, vecinos, circuitos locales; otros aglutinan audiencias más amplias y por sus características de mayor visibilidad, en el plano nacional e internacional, tienen como reto ampliar las estrategias de interpelación para conseguir que sus visitantes comprendan los fenómenos de violencia política que allí se recrean como asuntos ciudadanos de interés general. En este sentido, dentro de las modalidades a través de las cuales se ha puesto en despliegue una pedagogía de la memoria, los lugares de la memoria cobran gran importancia y representan quizás uno de los mayores retos que en el campo de las políticas públicas y del campo de la memoria pública tienen sociedades, como la chilena, la argentina y la colombiana, afectadas por un pasado reciente traumático del cual todavía no se ha logrado dar cuenta de manera cabal (Herrera y Pertuz, 2016, p. 285).

Así, la biblioteca pensada como una institución de la memoria puede entenderse en términos de Nora como un lugar donde hay unas ideas históricas y simbólicas. Evocarla de este modo implica desentrañar sus funciones sociales y situar su lugar simbólico más allá de una mera representación en relación con la conservación del patrimonio bibliográfico, advirtiendo las potencialidades que tiene esta como un tercer lugar donde el lenguaje es parte fundamental y aviva la experiencia de quienes la habitan. Según Ford (2002) un tercer espacio “permite por sus dinámicas y características la creación de comunidades imaginadas”, las cuales cobran relevancia para la construcción de memorias no oficiales, esas que están en relación

con la memoria política. En este orden de ideas hay un velo “casi” místico que la convierte en un lugar ideal para el encuentro, para llevar a cabo “prácticas y ritos colectivos, si bien ello es compatible con su uso y disfrute individual. Se trata de un intento de abordar cuestiones de igualdad social y de prestar servicios suficientes a poblaciones heterogéneas” (p.190).

Los lugares de la memoria son más que objetos o monumentos, tienen un carácter simbólico que permite poner en la esfera pública el acto de recordar, y en esto el lenguaje es una herramienta fundamental. Específicamente la LIJ puede ser un lugar de memoria, y al tiempo un artefacto que active la memoria en espacios bibliotecarios, sin embargo esto no ha sido considerado en el campo de la bibliotecología, pues requiere ampliar la visión respecto a la memoria, lo cual implica inexorablemente, una reivindicación mítica e histórica de la “neutralidad” como un deber profesional, la bibliotecología debe ser cuestionada y desdibujada, a favor de un enfoque disciplinar crítico que humanice la profesión, en tanto se considera “a los bibliotecarios y trabajadores de la información como participantes activos e influyentes en los conflictos sociales” (Samek, 2008, p.44) y permita tender puentes con los estudios de la memoria.

Si bien es claro que existen grandes bondades en la biblioteca en relación con el trabajo de la memoria, el camino es arduo y está por fundamentarse y explorarse, consideramos que un camino importante para ello es la vinculación de las instituciones bibliotecarias con los lugares de la memoria y su comprensión como terceros lugares donde las funciones políticas propician la emergencia de nuevas formas de vincular el lenguaje con los llamados sociales para la construcción de ciudadanías memoriales en contextos violentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ford, B. (2002). “Todos son bienvenidos a la biblioteca pública como espacio de integración social”; en: I Congreso Nacional de Bibliotecas Pública (2002) La biblioteca pública, portal de la sociedad de la información, (pp.190-199). Valencia: I Congreso Nacional de Bibliotecas Pública. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3136439>
- Herrera, M. C. (2017). Lugares de la memoria como escenarios para una pedagogía pública. *Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de:* <http://palabrasalmargen.com/edicion-106/lugares-de-la-memoria-como-escenarios-para-una-pedagogia-publica/>
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Samek, T. (2008). *Biblioteconomía y derechos humanos: una guía para el siglo XXI*. Madrid: Trea.

VII.-PROGRAMAS ANÁLOGOS

*Nadie puede evadir su responsabilidad.
Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
enmudecer y cortarse las manos. [...]
No escogimos el momento para venir al mundo:
Ahora podemos hacer el mundo
en que nacerá y crecerá
la semilla que trajimos con nosotros.
Gioconda Belli
poema "Uno no escoge"*

(Belli, 2001, p.67)

Este apartado presenta proyectos, programas o iniciativas de promoción de LEO en Colombia, Latinoamérica y España llevadas a cabo a través de la LIJ para la construcción de memoria política (o con un enfoque de memoria de la violencia política). Si bien en el rastreo inicial no hubo hallazgos donde todas las categorías estuvieran contempladas de manera explícita, se recuperó información valiosa para continuar pensando en estrategias de promoción de las prácticas de LEO a través de la LIJ para la construcción de la memoria política. A continuación se presenta una breve descripción de los hallazgos obtenidos entre los que se encuentran blogs, artículos, páginas web y libros.

Para el caso de las iniciativas actuales y vigentes en el territorio colombiano, se hizo una indagación en los sitios web de las principales unidades de información e instituciones de memoria, especialmente bibliotecas y centros de documentación sobre las iniciativas relaciones con *memoria- LIJ- violencia política*. Entre las páginas web visitadas están La BiblioRed: Red Distrital de Bibliotecas Públicas, Red Nacional de Bibliotecas Públicas, Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, Centro de Documentación Museo Casa de la Memoria, Casa de la Lectura Infantil, Fundalectura, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, fue este último, el único que presenta una relación directa con las principales categorías de indagación.

El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación -CMPR- en Bogotá tiene un espacio pedagógico llamado *Camino a Casa*, en el que “a través de la expresión corporal, la exploración del medio, la música, el teatro, la literatura, las manualidades y la escritura, se viven ejercicios de memoria y construcción de paz, trabajando temas relacionados con las identidades, los sueños, las emociones, el país y los contextos de conflicto armado en donde las cotidianidades de niños y niñas se han visto atravesadas por la guerra, pero, además, donde se identifican resistencias que han agenciado escenarios de reconciliación”. En este espacio se trabaja con niños y niñas de 4 a 12 años, y con padres de familia, docentes y demás personas interesadas en “desarrollar procesos de reconstrucción de memoria, reconciliación y construcción de paz con niños y niñas”. A su vez, el CMPR construyó y divulgó una

base de datos de literatura infantil y juvenil, donde seleccionaron 255 títulos de autores nacionales e internacionales con un enfoque de violencia política.

Otro de los hallazgos que a nivel local son más cercanos, es todo el trabajo realizado por el Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín -SBPM- desde el programa de Experiencias para la Memoria, donde a través de diferentes proyectos, se comparten conceptos, metodologías, experiencias y acciones de dinamización y activación de las memorias del territorio, como una apuesta a la construcción de paz, identidad y organización comunitaria. Entre las múltiples iniciativas llevadas a cabo por el SBPM, priman los encuentros y espacios de diálogo y debate, como ;Haciendo Memoria! Encuentro de las memorias y el patrimonio, Encuentro de Biblioteca: Narrativas contra el olvido, Encuentro de Bibliotecas Populares y Comunitarias: Memorias Vivas del Barrio, Tejiendo memorias desde las bibliotecas populares y comunitarias”, Cátedra “Bibliotecas, archivos y ciudad: memorias locales y bibliotecas populares y comunitarias, entre otras. Si bien las iniciativas de memoria ejecutadas por el SBPM, no tocan explícita y directamente la memoria política a través de la promoción de la lectura desde la LIJ, el aporte que hacen a pensarse las bibliotecas como dispositivos o instituciones de memoria debe ser reconocido, en especial porque es justamente la violencia una categoría latente en todos los territorios donde el SBPM opera, como se menciona en el libro *Medellín se lee y se escribe. Experiencias del Plan Municipal de Lectura y Escritura* escrito por Alejandro López Carmona en 2013 en el marco del programa Medellín Lectura Viva de la Alcaldía de Medellín,

[...] las bibliotecas son las instituciones que guardan una significativa relación entre los libros y las comunidades. En ellas se conocen las preferencias y gustos literarios de sus moradores constantes, las de sus visitantes ocasionales y puede apreciarse también el palpitar de las crisis sociales y los momentos de reflujo o quietud social (p.58).

Las memorias de los mayores dolores van aflorando entre los amigos de las bibliotecas públicas en los diferentes encuentros, escenarios, clubes de lectura, talleres, sin necesidad de hacer explícitas las categorías ni forzar las apariciones. En el club de lectura *Del alma y para el alma*, como se narra en el libro *Historias que no son cuento. Experiencias de fomento de lectura y escritura en Medellín* editado por la Alcaldía de Medellín en el 2014,

[...] es la mañana del lunes 4 de febrero de 2013, aparecen los muchachos, las abuelas, los abuelos, a quienes la vida ha tejido de experiencias, cicatrices e historias. Sus cabellos blancos develan los años, son personas que llevan un tiempo considerable en esta localidad. Y hacen suyo el programa Lecturas para el Alma, donde los textos les ofrecen claves para mejorar su calidad de vida, ser más felices si se prefiere, y así tener elementos que contribuyan a su bienestar integral, para el alma, el cuerpo y la mente. Forman parte, como Marleny, de una población vulnerable, la gran mayoría vive en compañía de su soledad o de alguna mascota, y sus salidas constantes son hacia la Biblioteca o al médico, debido a la desidia de sus familiares más cercanos y a la situación económica, que se refleja en su estado físico y anímico (p.96).

"Los eventos traumáticos que suceden alrededor de los niños muchas veces terminan siendo un insumo para quienes, como Manuela, desean convertirse en escritores." (p.103)

En la Casa de la Lectura Infantil operada por la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, la educación lectora se lleva a cabo a través de acciones y programas de promoción de la lectura ofrecidos a "padres de familia, maestros, bibliotecarios, estudiantes, promotores de lectura y comunidad en general" con programas de fomento como clubes de lectura infantil para niños videntes, invidentes, sordos y personas con discapacidad. La CLI ha construido sus servicios con un enfoque diferencial para personas con diversas discapacidades físicas y cognitivas, pero de acuerdo a la información recuperada desde el sitio web y dispersa en internet, el enfoque de violencia política no ha sido abordado de manera expresa.

Otra de las unidades de información en cuya página web se indagó por información relacionada con la LIJ- Memoria política- Promoción de lectura, es el Centro de Recursos Para la Activación de la Memoria – CRAM de la Casa Museo de la Memoria en Medellín, una "unidad de información de libre acceso para el público en general, especializada en conflicto armado, memoria histórica, Derechos Humanos, resistencias, reconciliación, paz, y violencias relacionadas". Como servicios ofrecen: Catálogo en línea, Préstamo de material bibliográfico, Diseminación Selectiva de Información -DSI- y Reservas de títulos y pese a tener entre sus colecciones ejemplares de Literatura Infantil y Juvenil relacionada con las categorías fundamentales del CRAM, no es posible conocer a través del sitio web, si tienen programas de promoción, fomento o animación a la lectura en relación con la temática.

En las demás instituciones puntualmente rastreadas como BiblioRed: Red Distrital de Bibliotecas Públicas, Red Nacional de Bibliotecas Públicas y Fundalectura no hubo hallazgos en la relación de los programas o acciones de promoción de lectura y memoria con la violencia política o memoria política. El tema de la memoria aparece, en relación con acciones de construcción de memoria barrial y territorial que quizás de soslayo, e indagando en sus resultados, podrían evidenciar memorias políticas. Pero explícitamente no se trabaja el tema como parte de los ejes de trabajo institucionales.

Otra iniciativa nacional rastreada es el proyecto *Cuento para no olvidar*, del Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional que presenta una propuesta de reflexión pedagógica a través de un conjunto de estrategias para reposicionar las formas de interpretar la historia y "posibilitar la comprensión del pasado y sus articulaciones con el presente y los horizontes de futuro". Esta iniciativa alberga en la página web <https://www.cuentoparanoolvidar.com/>, una serie de herramientas para la enseñanza del pasado reciente tales como: ejercicios de memoria, una caja de herramientas con trabajos de grado relacionados, algunas propuestas de obras literarias (no LIJ), películas, música y lugares de memoria, que corresponde a instituciones de memoria como el CMPR, Museo Casa de la Memoria y otras

instituciones. Valga mencionar que entre las instituciones vinculadas, no se encuentran contempladas las bibliotecas como instituciones de memoria. Esta idea original de las profesoras Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz Bedoya, contempla cuatro ejes analíticos, a saber: regímenes represivos, Identidad y Subjetividades, Memoria Individual y Colectiva y Derechos Humanos.

En una escala internacional, principalmente en países como Argentina, México, Chile y España, uno de los productos de mayor proliferación en relación con las categorías de búsqueda, son los blogs, páginas web y colecciones de algunas bibliotecas especializadas en Literatura Infantil y Juvenil con un enfoque de memoria política/violencia política. Entre los hallazgos vale mencionar el blog [La memoria y el sol](#) que enlaza y recupera vídeos, música y por supuesto, títulos reseñados de LIJ a través de un microespacio nominado *Invitados a leer*. En este blog, la denominación elegida para vincular la LIJ que recomiendan y reseñan es psicoliteratura y en dicha categoría incluyen temáticas como: educación para el consumo; educación para la salud; [educación para para los derechos humanos y la paz](#); educación para la igualdad entre los sexos, educación medioambiental, educación multicultural, educación para la convivencia, educación sexual.

Otro de los blog encontrados es [Linternas y bosques: literatura infantil y juvenil](#), creado por la escritora argentina María Teresa Andruetto, quien el año 2012 recibió el premio Hans Christian Andersen, otorgado por la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), este blog tiene un énfasis en terrorismo de estado y literatura y memoria para niños. Este proyecto fundamenta su génesis en la idea de que “Lo que suele ocurrir es que los padres no quieren hablar de temas “complicados” con sus hijos por protegerlos de la “realidad”, pero [ello] tiene más que ver con su falta de herramientas para hablar con sus hijos. El miedo a no estar a la altura en una conversación y sentir que no podrás tener las respuestas adecuadas, según la edad del niño, sobre estos temas difíciles. Porque lo son. El error está en pensar que no mostrarlos en casa sea protegerlos. La información les llegará tarde o temprano y es mejor haberles dado algunas herramientas emocionales para procesarla.”

Hay muchas páginas y sitios web, así como bibliotecas digitales y virtuales donde encontrar listas, catálogos y recomendaciones sobre literatura infantil y juvenil discriminadas por edades y temáticas (todas ellas fuera de Colombia), aunque el tema de la violencia política y memoria política no se expone directamente, como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; La Biblioteca Nacional de España; Lecturalab, El Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) que “tiene como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones en dichos campos, así como la formación de especialistas que trabajen en la promoción, la animación y la mediación lectoras”.

En muchos de estos espacios, la LIJ es considerada literatura para niños (infantes), y por tal, se designan unas categorías etarias para quienes se recomiendan las obras. Un asunto que podría debatirse, si se tiene en cuenta que, como menciona María Teresa Andruetto, los padres [se diría adultos en general], carecen de herramientas

y muchas veces conocimientos para hablar de temas “complicados”, es decir, también ellos necesitan un lenguaje y unas formas que les permita comprender la realidad. A los referentes anteriores, se suma el CEDILIJ - Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, cuya misión es “promover la formación de niños y jóvenes lectores desde la Literatura (...) con el objetivo de hacer realidad en cada persona, el derecho a la lectura y a la cultura en todas sus representaciones. [contribuyendo así] a un ejercicio pleno de la ciudadanía, en el contexto latinoamericano donde grandes sectores de la población permanecen en la pobreza, excluidos de oportunidades educativas y sin acceso igualitario a los ricos y diversos bienes culturales de esta región del planeta”

A propósito de la mención a la IBBY (Organización Internacional para el Libro Juvenil), hecha anteriormente, vale destacar el trabajo publicado en el año anterior 2019, llamado *Lecturas: un espacio para compartir: sugerencias de títulos para trabajar en momentos de crisis*, donde las compiladoras presentan 43 propuestas de lecturas que incluyen reseña, sugerencias de mediación y posibles preguntas para la reflexión y el diálogo, temática y rango de edad sugerida. Este trabajo se sustenta en la necesidad de “crear espacios para el respiro, el ensueño, el pensamiento [donde] la lectura es uno de los caminos que permite situarnos en una tierra fértil de comprensión, humanidad, sabiduría y empatía”.

Finalmente, en el rastreo bibliográfico se encontraron diversas publicaciones e investigación que vinculan la literatura como puente para facilitar el encuentro entre las personas y la comprensión de los hechos violentos que han marcado la historia humana. Si bien estas propuestas investigativas tejen relaciones entre la LIJ y la violencia política / memoria política, no la relacionan con la promoción de lectura ni las bibliotecas y por tal se toman como referentes, pero no como antecedentes.

Uno de estos hallazgos es el artículo *Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990)*, publicado en 2015 por la investigadora Laura Rafaela García, quien a partir de los ejes memoria, literatura e infancia, se pregunta sobre “cómo contar el pasado reciente a los niños” a través de una indagación de la literatura infanto-juvenil argentina, donde analiza por un lado, los movimientos de una formación de agentes culturales comprometidos con la infancia desde el lenguaje estético entre los setenta y los noventa y por otro, las formas soterradas de aludir a la violencia política en la literatura infanto-juvenil. Este trabajo se inscribe en los límites existentes entre memoria e imaginación y se propone ampliar las formas de transmitir la violencia política desde los protocolos de la ficción”.

En la misma línea de análisis, la autora presenta en la *Revista de Literatura, Teoría y Crítica* en 2016, el artículo *Literatura Infantil y Violencia Política: Itinerarios de Lecturas sobre las Memorias Narrativas del Cono Sur*, retomando las categorías literatura infantil, violencia política, narrativas del pasado, ficción y lectura. En este artículo, la autora profundiza en la pregunta *¿Cómo cuentan la violencia política en el Cono Sur los autores que escriben textos para niños?* tomando como herramientas el abordaje de los estudios de la memoria de Elizabeth Jelin (2002) y la hipótesis de

Rossana Nofal (2006), según la cual el horror de la última dictadura militar argentina es comunicable a los chicos por medio de la ficción. En continuidad con investigaciones anteriores por el campo infantil, la autora se propone “ampliar las fronteras hacia los textos para niños del autor uruguayo Mauricio Rosencof y avanzar en sus formas de contar la experiencia concentracionaria”.

Por último, se referencia el artículo publicado en 2016 por Alice Castaño y Silvia Valencia, titulado *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana*. Esta investigación toma 12 obras de la literatura infantil y juvenil colombiana escritas en los últimos treinta años para rastrear los tipos de violencia que se representan en ellas, acudiendo a las categorías violencia directa, estructural y cultural propuestas por el sociólogo Johan Galtung. Se analizan tanto las formas en que se concretan las categorías dentro de los relatos, como las estrategias narrativas y los símbolos que construyen los autores para abordar este fenómeno.

Este último artículo es referenciado en una entrada del blog Escribidores de Carlos Sánchez Lozano, donde el autor realiza entradas para reflexionar “sobre lo que la escritura genera”, si bien el tema central del blog no está relacionado exactamente con las categorías centrales de este rastreo, si es un referente de iniciativa colombiana.

Esperamos que los hallazgos presentados en este rastreo sean de gran utilidad para encaminar el proyecto, en especial por la suficiencia en materiales y análisis respecto a la LIJ con enfoque de memoria política / violencia política, y se pone en evidencia en vacío investigativo y práctico que hay a nivel de país, en fortalecer los servicios y configuraciones de las bibliotecas como instituciones de la memoria que pueden y deben, aportar de manera enfática y sistemática a la construcción social de la memoria política que la sociedad colombiana persiste en necesitar si se pretende superar el pasado reciente y presente de violencia política que sigue desangrando al país. Considerando que el aporte que las bibliotecas hacen y deben hacer a la memoria política, no se limita a la salvaguarda de información, ni al préstamo bibliográfico, sino que debe apostarle a la mediación de estos temas “difíciles” a través de los programas de promoción de lectura o formación de lectores, que en últimas son las estrategias directas que estas instituciones emprenden para la formación de ciudadanías críticas y empáticas que aporten a la transformación social y la superación de la violencia que como ciudadanos colombianos cultivamos y mantenemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, M. [et al.] (2019). *Lecturas: un espacio para compartir*. Chile, IBBY Chile.

Andruetto, M. (2020). *Linternas y bosques: literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de:

<https://linternasybosques.wordpress.com/2015/10/01/literatura-y-memoria-maria-teresa-andruetto/>

Biblioteca Nacional de España. Literatura Infantil y Juvenil. España: *Biblioteca Nacional de España*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/Introduccion/

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil. España: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_literatura_infantil_juvenil/

Castaño-Lora, Alice, & Valencia-Vivas, Silvia (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15,114-131. Recuperado el 14 de noviembre de 2020: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2591/259145814008>

Castrillón, S. (2014). ¿Cuál lugar para la lectura y la biblioteca en la sociedad actual? *Enunciación*, 19(1), 145-150.

CEDILIJ - Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil. Argentina. Recuperado el 14 de noviembre de 2020: <http://cedilijargentina.blogspot.com/p/quienes-somos.html>

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://blog.uclm.es/cepli/>

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Sala infantil Camino a Casa. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <http://centromemoria.gov.co/planea-tu-visita/>

Fundación GSR. Lectura Lab. El laboratorio de la lectura de la FGSR. España: *lecturalab*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.lecturalab.org/section/_26

García, L. R. (2015). *Entre la memoria y la literatura: Dos textos emblemáticos de la literatura infantil argentina prohibidos durante la última dictadura*.

García, L. R. (2015). Memoria e imaginación: Colecciones de lectura para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990). Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/57511>

García, Laura Rafaela. (2016). LITERATURA INFANTIL Y VIOLENCIA POLÍTICA: ITINERARIOS DE LECTURAS SOBRE LAS MEMORIAS NARRATIVAS DEL CONO SUR. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 7(13), 83-98. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-89872016000100007&lng=en&tlng=

- Herrera Cortés, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (2020). Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 43-72. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8245>
- López, A. (2013). *Historias que no son cuento: experiencias de fomento de lectura y escritura en Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín/Tragaluz Editores.
- López, A. (2014). *Medellín se lee y se escribe: experiencias del plan municipal de lectura y escritura*. Medellín: Alcaldía de Medellín/Tragaluz Editores.
- Moglia, A. (15/02/2020). *Invitados a leer. La memoria y el sol*. Recuperado el 14 de noviembre de: <https://invitadosaleer.wordpress.com/2017/03/24/los-que-volvieron-margara-averbach/>
- Moglia, A. (15/02/2020). *La memoria y el sol*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://lamemoriayelsol.wordpress.com/resenas-y-comentarios-de-libros/grisclarito-de-elzbieta-ed-macmillan/>
- Museo Casa de la Memoria. Centro de Recursos para la Activación de la Memoria CRAM. Medellín: Museo Casa de la Memoria. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://www.museocasadelamemoria.gov.co/centro-para-la-activacion-de-la-memoria/>
- Sánchez, C. (2016). *La literatura infantil y juvenil colombiana frente al conflicto armado*. Escribidores. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://cslozano.wordpress.com/2016/09/29/la-literatura-infantil-y-juvenil-colombiana-frente-al-conflicto-armado/>
- Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín. (2019). *Experiencias para la memoria*. Medellín: *sistema de bibliotecas públicas de Medellín*. Recuperado el 14 de noviembre de 2020 de: <https://bibliotecasmedellin.gov.co/cms/experiencias-para-la-memoria/>

VIII.-RUTAS Y CAMINOS A SEGUIR

*La literatura no es necesariamente el lugar donde encontrar lo igual,
a veces es la única ventana para asomarse a lo diferente*

María Teresa Andruetto

El cierre de este documento de trabajo será corto, una vez que nos hemos esforzado a lo largo de este ejercicio reflexivo y argumentativo en trazar caminos que permitan a la educación lectora, no funcionalizar sus praxis, sino permitirse a partir de la vinculación con otras áreas del conocimiento fortalecerse en relación con las dinámicas que como sociedad vivimos día a día.

Sentimos y tejimos esta publicación como una posibilidad para trazar rutas que vinculen la educación, la memoria, la ciencia política y la bibliotecología al servicio de un bien común, el poder organizarnos como sociedad y contribuir a fortalecernos como territorio, como un Sur Global.

Lo porvenir es un desafío, la posibilidad de oír entre líneas como lo propone Cecilia Bajour. Entre los caminos a seguir encontramos que las LEO alrededor de la memoria política requieren una escucha atenta y amorosa, y que en la promoción de la lectura es un pendiente fortalecer este tipo de procesos “¿Leer se parece a escuchar? si fuera así ¿Dónde se cruza la lectura con la palabra pronunciada, encarnada en una voz, la propia, la de los otros? y también ¿dónde se toca la lectura con la palabra callada, no proferida pero dicha con los ojos, con los gestos, con el cuerpo, con otros múltiples signos que creamos para tender puentes del texto al lector, del lector al texto, del lector al lector? (Bajour, 2009, p.7).

En casos que vinculan la promoción de la lectura con la memoria política se hace necesario, ampliar la perspectiva de las LEO al campo cultural y político, lo cual es un reto fundamental y a la vez una oportunidad de recordarnos que la escucha y el silencio forman parte de un complejo entramado en la educación lectora, donde las palabras no se han dicho y donde la emociones afloran y permiten que nos encontremos en nuestra humanidad. “En contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y callar suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia” (Bajour, 2009, p.10).

Esperamos que las rutas a seguir nos permitan tejer una acción colectiva que permita trenzar voluntades en latinoamericana para que las LEO sean posibilidades y oportunidades para el encuentro de la memoria política, para un espacio donde aceptemos las diferencias y enriquezcamos la vida. Pasando de ser una a ser muchas, a construir horizontes compartidos con otros sin necesidad de cerrarlos, para esto es condición fundamental recordar que esa conciencia en la apropiación de sentidos implica vernos a la cara, escucharnos y no olvidar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. Bogotá: Asolectura

SOBRE LAS AUTORAS

Natalia Duque Cardona

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Estudios Interculturales. Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia. Diplomada en evaluación de programas y políticas públicas en educación; Promoción de lectura, escritura y oralidad; en Lenguaje y Permanencia y en Educación Virtual. Investigadora perteneciente al Grupo Información, Conocimiento y Sociedad de la Escuela Interamericana de Bibliotecología y al Grupo de Investigación DIVERSER de la Facultad de Educación de la misma universidad. Se ha desempeñado como docente en la Universidad de Antioquia, en los campos de lectura, escritura, oralidad, estudios culturales, epistemología de la bibliotecología, fundamentos de la bibliotecología y la ciencia de la información y políticas públicas. En la Universidad del Quindío en las áreas de Bibliotecas Públicas, Escolares, Universitarias y Patrimonio Bibliográfico y Documental. Y en la Universidad EAFIT en el campo de la investigación en comunicación social. Ha coordinado diversos proyectos sociales en el campo de la cultura y la educación en instituciones como Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra, Fundación Dividendo por Colombia, Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia y Universidad de Antioquia. En la actualidad se desempeña como Docente Ocasional de la Escuela Interamericana de Bibliotecología y Docente de cátedra en la Facultad de Educación. Es miembro fundadora del Colectivo Social Bibliotecas A La Calle -BAC-. Parte del Directorio de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales-SOLEI-. Y en la actualidad Presidenta del Comité Interinstitucional de Lectura de Medellín. Su principal foco de interés es el la recuperación de la memoria a través del lenguaje y sus elementos constitutivos: lectura-escritura-oralidad y las epistemologías del Sur puestas al servicio del lenguaje, considerados ambos campos de trabajo desde un enfoque latinoamericano y anti-colonial.

Viviana Mazón Zuleta

Bibliotecóloga de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Diplomada en Promoción de Lectura, Escritura y Oralidad de la misma universidad. Fue participante del Programa de Estímulo al Talento Estudiantil en el área de lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales en la biblioteca escolar. En la actualidad es estudiante de la Maestría en Ciencia de la Información de la Universidad de Antioquia. Es miembro fundadora del Colectivo Social Bibliotecas A La Calle -BAC. Su experiencia profesional ha estado situada en el campo de la investigación y la docencia alrededor del lenguaje como auxiliar de investigación en la línea Bibliotecología y Sociedad del Grupo de Investigación Información, Conocimiento y Sociedad. Auxiliar pedagógica del Diplomado en Lectura, Escritura y Oralidad; auxiliar administrativa en el Seminario Abierto de Bibliotecas Escolares, auxiliar administrativa en el Centro de Investigaciones en Ciencia de la Información -CICINF-, de los proyectos: Pásate A la biblioteca Escolar, Seminarios- Taller para Bibliotecarios y Promotores de Lectura y I Festival de la Palabra: Franja de Letras. Trabajó como monitora en Ude@ Educación virtual. Docente auxiliar de la asignatura

Fundamentos de Información del pregrado en Bibliotecología en la Escuela Interamericana de Bibliotecología. En la actualidad trabaja con la Red de Tutorías de la Universidad de Antioquía.

Esta obra forma parte del Sello Editorial Encrucijadas Lectoras de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en octubre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El Documento de investigación 2. LIJ, Memoria política y democracia: la educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia de la serie ENCRUCIJADAS LECTORAS se enmarca en la propuesta de estudio: ¿Cómo hablar de lo innombrable? Promoción de la Lectura, la Escritura y la Oralidad para la construcción de la memoria de la violencia política en Colombia realizada en el marco de la Maestría en Ciencia de la Información con énfasis en Memoria y Sociedad de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Su propósito es explorar el campo de la educación lectora en relación con las posibilidades que esta provee a la resistencia y re-existencia de las sociedades que han vivido procesos sistemáticos de violencia política en América Latina, a partir de la activación y mediación de la memoria política para contribuir a la construcción de nuevas ciudadanías. Para ello se plantea la lectura, la escritura y la oralidad -LEO- como prácticas socioculturales y sociopolíticas (Freire, McLaren, Giroux) sustentadas en lenguajes políticos (Álvarez) que privilegian cierto tipo de memorias y en tanto aportan al bien común y el buen vivir a través de la activación y emergencia de la memoria política, en instituciones de la memoria como la biblioteca; o por el contrario al sometimiento, olvido y amnesia histórica, a través de la imposición de una historia hegemónica de la que somos destinatarios los pueblos del Cono Sur. Las propuestas aquí plasmadas tienen como marco de análisis una perspectiva crítica latinoamericana anticolonial (Rivera Cusicanqui) que implica reconocer la LIJ como un artefacto cultural que puede permitir, a través de las prácticas de animación y promoción de la lectura, llevar a cabo un trabajo en el campo de la memoria en vínculo con las emociones políticas (Nussbaum), con la intención de aportar al fortalecimiento de formas de organización democráticas (Mouffe) basadas en la dignidad, la justicia social y la equidad, en las cuales el lenguaje se activa en tecnología de poder (Foucault) fundamental para este propósito.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.