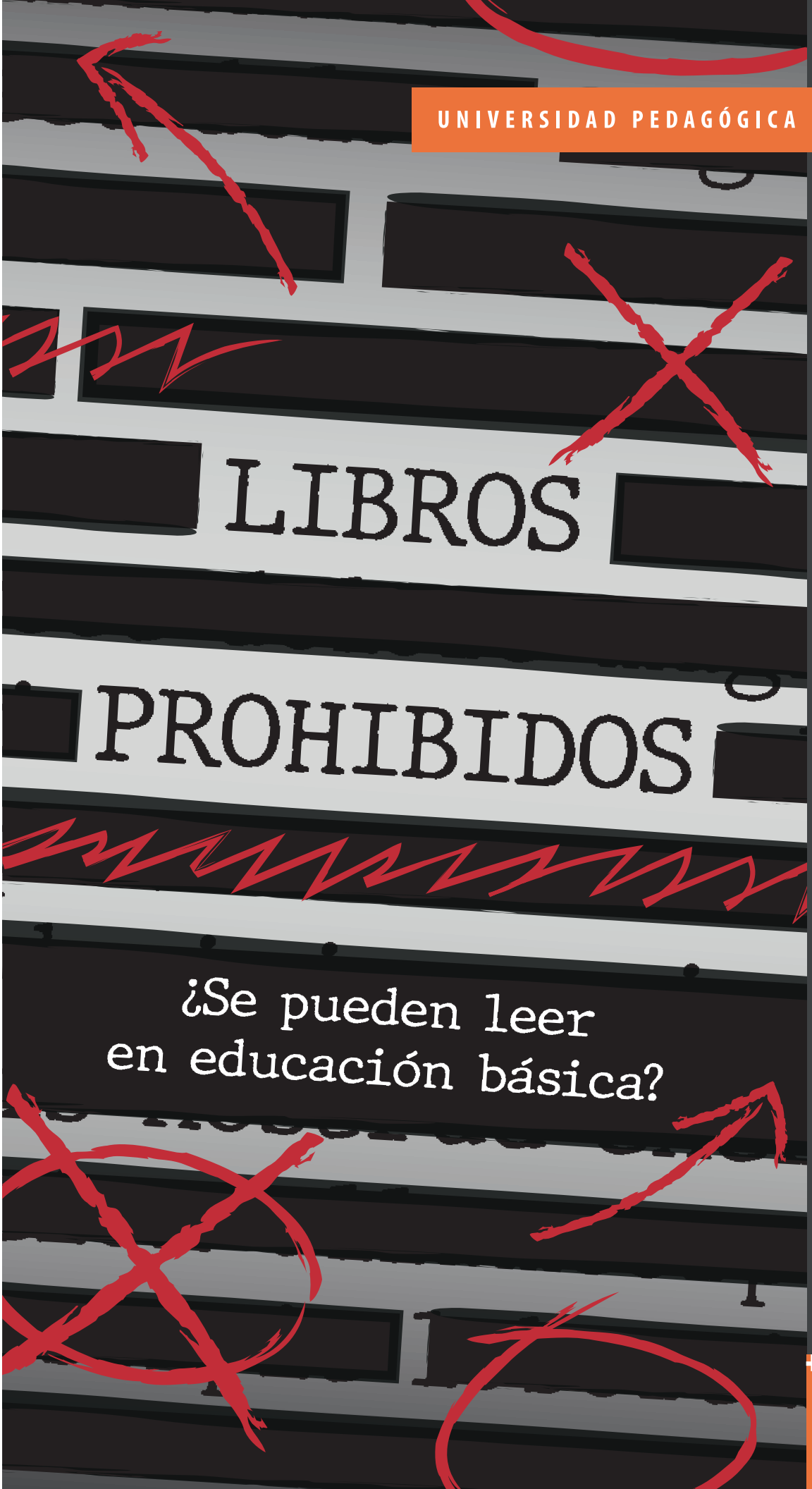
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANGÉLICA JIMÉNEZ ROBLES
(Coordinadora)



¿Se pueden leer en educación básica?

Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

¿Se pueden leer libros prohibidos en educación básica? Responder a esta pregunta fue el desafío que aceptó un grupo de diez docentes egresados de la maestría en Educación Básica con especialización en Animación Sociocultural de la Lengua en la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de México. Docentes cuya experiencia al frente de grupos de preescolar, primaria y secundaria; les permitió emprender la tarea a través de la creatividad, el compromiso y la responsabilidad.

Tanto las instituciones como los adultos, ya sean padres, madres o docentes, a menudo son quienes deciden qué libros pueden o no pueden leer los niños, basándose en su propio sistema de creencias y valores, asumiendo así el papel de censores de la literatura infantil. Sin embargo, los libros, por su propia naturaleza, representan una ventana para que los niños comprendan las realidades en las que están creciendo. Por lo tanto, poner a su disposición libros con temáticas complejas puede ayudarles no solo a reconocerse como individuos, sino también a comprender a los demás, a apreciar la diversidad y otorgarles herramientas para afrontar los diferentes retos de la vida, que sean desde pequeños, empáticos y respetuosos de las diversidades.

El propósito de este libro es mostrar lo que sucede cuando se abren estas ventanas desde el aula, a través de relatos pedagógicos estructurados por los docentes participantes con base una detallada documentación de las motivaciones, las interacciones generadas y las prácticas realizadas en las aulas. En sus páginas, podemos adentrarnos en la experiencia de valentía y compromiso que implicó llevar libros polémicos o censurados a sus estudiantes, a pesar de poner en riesgo su estabilidad laboral, su relación con las autoridades y los padres y madres de familia. Una experiencia impulsada por la convicción y la rebeldía que solo puede provocar el amor por los libros y por los estudiantes, llevándolos incluso a actuar "por libre", sin informar, conscientes de los escozores que se pudieran suscitar.

Esta experiencia es una invitación a los docentes, a los padres y a las madres de familia para acercar a los niños a encuentros sorprendentes con los libros, sin importar si son polémicos o no. Es un llamado en favor de la libertad.

Horizontes Educativos

Libros prohibidos
¿Se pueden leer en educación básica?

Angélica Jiménez Robles
Coordinadora

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Libros prohibidos. ¿Se pueden leer en educación básica?
Angélica Jiménez Robles
Coordinadora

Primera edición, 25 de noviembre de 2023

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN: 978-607-413-495-7

Nombres: Jiménez Robles, Angélica, coordinación
Título: Libros prohibidos: ¿se pueden leer en educación básica?
Descripción: Primera edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023. | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-495-7
Temas: Literatura infantil – Censura – México | Libros y lectura para niños – México
Clasificación: Z658 M6 L53 2023

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1

DEVELAR LA VIDA ESCOLAR 15

Angélica Jiménez Robles

CAPÍTULO 2

BAJO EL MANTO OSCURO DE LA DISCRIMINACIÓN 29

SOMBRAS DE COLORES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA DIVERSIDAD 29

María Magdalena Dueñas Trejo

CUANDO TOD@S SOMOS UN@ 43

Guadalupe Karla Flores Espejel

CAPÍTULO 3

LAS MANIFESTACIONES DEL AMOR 55

VOCES EN EL AULA 55

María Guadalupe Luna Fragoso

Un amor llamado libro 67
Antonia Cruz López

CAPÍTULO 4
ACERCAMIENTO A LA MUERTE 77

La muerte nos visita en el aula 77
María Esther Torres Rivera

El libro triste y la muerte 87
Manuel Iván Cruz

CAPÍTULO 5
DEVELACIONES 101

¿Cómo serán las fotos de Caro? 101
Hilda Jacobo Jiménez

Gritemos hasta que alguien nos escuche 113
Diana Ortiz Rodríguez

CAPÍTULO 6
AL ENCUENTRO CON EL CUERPO 127

El libro que me escogió a mí 127
Rosario Rivera Cruz

Leer imágenes polémicas en el aula 146
José Luis Camacho González

ANEXO FOTOGRÁFICO 157

INTRODUCCIÓN

Ahí donde se queman los libros se acaba
quemando también a los seres humanos
Heinrich Heine

Censurar libros –prohibirlos, mutilarlos, quemarlos, imponerlos– es algo que han hecho una y otra vez instituciones como el gobierno, la iglesia, la escuela y algunos sectores de la sociedad. Es un asunto de poder, de autoritarismo, y contrarrestar esta censura es una tarea permanente.

Este libro tiene como antecedente una experiencia internacional (proyecto I+D+I de Excelencia) dirigida por el doctor Pedro C. Cerrillo, destacado especialista en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), quien convocó a un grupo de académicos de ocho países (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México y Venezuela) para investigar los libros infantiles censurados en estos países durante el siglo XX (Cerrillo y Sotomayor, 2016).

En México se encontraron libros considerados como polémicos en algunos sectores de la sociedad aunque no censurados por el Estado. También se destacaron una serie de temas que intimidan y ofenden a los padres de familia, a los maestros e instituciones religiosas; son temas considerados polémicos o inapropiados para

tratar en un libro, particularmente infantil y juvenil. Por ejemplo, los siguientes:

a) Los que cuestionan las llamadas buenas costumbres: escatológicos, socialmente contestatarios, de orden, limpieza.
b) Los de índole moral: sexualidad, aborto, divorcio, prostitución, violación.
c) Los que visibilizan las desigualdades: con perspectiva de género, discriminación, razas, etnias, migración, trata de personas, los que son peligrosos para mantener el status quo.
d) Los que tratan sobre salud mental (discapacidad, anorexia, alcoholismo, bulimia, drogadicción) o sobre la muerte.
e) Los que hablan de problemas sociales: violencia, corrupción, crimen organizado, narcotráfico, disidencia. (Miaja y Jiménez, en Cerrillo y Sotomayor, 2016, p. 438)

Los adultos, individualmente, suelen ser quienes autorizan lo que pueden leer los niños y las niñas, convirtiéndose en censores de los libros infantiles. Para ello, cada individuo se basa en su propio sistema de creencias y valores. Cerrillo y Sotomayor señalan:

> El debate sobre lo que deben leer o no los niños, que muchas veces se ha fundamentado en argumentos como la capacidad de comprensión de los lectores, el interés de los temas o el valor de lo educativo de la lectura, esconde en otras ocasiones una motivación no académica, sino política, moral y, con frecuencia, represora. (2016, p. 27)

Hay que enfatizar que los libros que conocen niños y jóvenes muchas veces pasan por el escrutinio de los adultos, y son ellos los que deciden qué es conveniente que lean. Y con ello limitan la toma de sus propias decisiones, la formación de sus criterios y su gusto lector.

Ante la variedad de libros infantiles escritos en diversos países que abordan temas polémicos, para este proyecto se trató de reunir algunos de ellos. No todos se podían conseguir en librerías de

México, había algunos en las ferias de libros, los otros se solicitaron a Europa y Estados Unidos.

Se eligió un corpus de diez libros, y se invitó a conocerlos a diez docentes de educación básica, estudiantes y egresados de la maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la Ciudad de México. Son docentes de preescolar, primaria y secundaria con muchos años de experiencia; animadores socioculturales de la lengua, formados en didáctica de la lengua y la literatura infantil. Expertas y expertos en trabajar proyectos y comprometidos con formas creativas de trabajo en el aula.

La reunión para la elección de los libros se llevó a cabo en las instalaciones de la UPN, Unidad 095. Se colocaron en una mesa para que pudieran manipularlos y leerlos. Los admiraron, los acariciaron, los leyeron, y acaso se enamoraron de ellos. La mayoría dijeron que no los conocían, pocos habían leído uno o dos de ellos. Después del primer acercamiento, fue evidente que cada quien tenía un favorito, porque no querían soltarlo y bromeaban diciendo "ya no se lo voy a regresar".

Entonces se les invitó a participar en un proyecto. Se les pidió que eligieran el que más llamara su atención y se les preguntó ¿por qué eligieron ese libro?, ¿cómo se vincula con su historia de vida? La tarea: llevar el libro a su aula, leerlo con sus estudiantes y desarrollar una intervención pedagógica a partir de esta lectura.

Pero, considerando que muchos de esos libros son señalados como perturbadores, inapropiados, no recomendables para niños –a pesar de que tienen la categoría de infantil o juvenil–, o abiertamente censurados, se requería a docentes comprometidos y dispuestos a enfrentar los avatares que pudieran suscitarse con un discurso informado sobre didáctica de la lengua, animación a la lectura y literatura.

Especialistas se han interesado y estudiado esta circunstancia, y se han preguntado: "¿Cómo utilizar estos libros en el salón de clase, que causan estupor y muchas veces generan respuestas emocionales

inesperadas? ¿Cómo justificar su presencia en el aula ante un padre enfurecido porque considera que esas no son lecturas apropiadas para su hijo?" (Hanán, 2020, p. 93).

El desafío fue aceptado por diez maestros aún cuando se ponía en riesgo su estabilidad laboral y su relación con las autoridades y los padres y madres de familia. Así empezó el proyecto. Sin embargo, durante su implementación se presentaron problemas generados por la autocensura, la censura de autoridades y de padres y madres de familia. No todos los docentes que iniciaron la encomienda pudieron terminar. Contrariados, dos maestros tuvieron que abandonarlo, por ello fueron invitados otros docentes a proseguir el trabajo.

Se les explicó que se trataba de crear una experiencia literaria y prácticas enriquecedoras con sus estudiantes de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, con edades desde tres hasta alrededor de quince años.

Este grupo de docentes de educación básica reconocía la importancia de llevar a los estudiantes libros que mostraran otras posibilidades culturales, que les permitiera identificar su vida y experiencias como parte de un mundo amplio y diverso, pues la "literatura siempre ha sido vista como un medio de ampliar la experiencia propia con la incorporación de perspectivas individuales o culturales distintas" (Colomer, 2015, p. 10). Las lecturas literarias aportan a los estudiantes experiencias únicas; les brindan la posibilidad de "acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de diversas formas de vida del hombre" (Cerrillo, 2016, p. 14) a través del encuentro individual con los libros, pero también con el otro en un entorno colectivo. Destaca Cerrillo (2016) que la función social de la literatura, con su poder transformador y el desarrollo de la imaginación, es favorecer el pensamiento complejo y la creatividad, así como fomentar las emociones que impulsan a los seres humanos a un perfeccionamiento superior. El reconocimiento del amor, la tristeza, alegría, enojo, y demás emociones a partir de las lecturas literarias es un

beneficio de incalculable valor si se pretende navegar hacia una sociedad más generosa y empática.

Se espera que el docente "haga las presentaciones entre los libros y sus destinatarios" (Colomer, 2015, p. 3), sobre todo para aquellos niños y jóvenes de hogares desfavorecidos donde los padres y madres de familia tienen pocas posibilidades de acercarlos a las lecturas literarias. Es decir, que el docente haga el trabajo de mediador, que acerque a los niños a propuestas literarias, que con su entusiasmo los contagie, los deslumbre, que les permita acceder a una experiencia lingüística gratificante. En el proyecto se planteó la tarea de llevar a sus aulas libros sorprendentes para movilizar las prácticas y generar un acercamiento genuino con la lengua.

Este libro tiene como objetivo mostrar lo que se vivió durante la realización del proyecto. Para ello, los docentes documentan la experiencia a partir de tres dimensiones: 1) Su relación personal con el libro elegido, 2) La censura y autocensura que se generó y 3) La perspectiva pedagógica-sociocultural que desarrolló en el aula.

Los maestros participantes tienen formación en el tema de la censura en la literatura infantil y juvenil al haber participado en un taller con un especialista del tema: el doctor César Sánchez Ortiz de la Universidad de Castilla-La Mancha, así que tenían un nivel importante de sensibilización sobre la preponderancia de promover la libertad lectora y trabajar contra la prohibición.

Este libro se compone por un primer capítulo teórico-metodológico*:* "Develar la vida escolar", donde se explica el proyecto y los aspectos teóricos y metodológicos que se utilizan: a) La Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) como la metodología utilizada en la intervención docente, b) La utilización de relatos pedagógicos como género de escritura, y c) El corpus utilizado.

Los capítulos 2 al 6 presentan los relatos compartidos por los maestros y maestras. Se organizan los capítulos a partir de las seis temáticas de los libros.

En el capítulo 2, Magdalena, maestra de primaria, y Karla, de preescolar, trabajan con libros que tratan la *Discriminación*. En el 3,

se aborda la *Identidad de género*, a través de los relatos de Guadalupe y Antonia, ambas de educación secundaria.

Iván y Esther trabajan el tema de *La muerte* en el capítulo 4. En el capítulo 5, las maestras Hilda de preescolar y Diana de primaria trabajan el problema de la *Violencia sexual*.

Finalmente, el *Cuerpo humano* es abordado por los docentes José Luis y Rosario de educación primaria en el capítulo 6.

Es necesario explicar por qué los maestros que no pudieron participar en este proyecto se vieron afectados por la censura y la autocensura. En un caso, el director prohibió la lectura del libro; en el otro, el docente consideró que los padres y madres de familia no estarían de acuerdo –y prefirió evitarse problemas laborales. Las niñas y los niños de estos maestros se quedaron sin la oportunidad de conocer estas obras literarias y vivir una experiencia enriquecedora con la lengua. Pero afortunadamente otros niños se vieron favorecidos con el proyecto que surgió antes de la pandemia, aunque, en algunos casos, se terminó justo en tiempos de pandemia.

Este libro permite conocer lo que un equipo de docentes valientes y comprometidos hicieron para llevar un libro polémico o censurado a sus estudiantes; algunos contaron con la autorización de padres-madres de familia y las autoridades; otros, temiendo la censura, decidieron irse "por la libre", sin informar, en constante temor de tener problemas laborales.

También hay que agradecer a los directivos y padres-madres de familia que permitieron la realización de este proyecto, con una genuina apertura a la lectura y desde una posición de avanzada.

Todavía hay mucho que hacer en favor de la libertad y muchos libros que leer, ya sean o no polémicos. Esta experiencia es una invitación a docentes y padres-madres de familia para acercar a los niños a tener encuentros sorprendentes con las lecturas literarias.

Angélica Jiménez Robles

Referencias

Cerrillo, P. y Sotomayor V. (2016). *Censuras y LIJ en el siglo XX*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *La literatura infantil y juvenil*. Recuperado el 25 de julio de 2021. En *https://zdocs.mx/doc/la-lectura-infantil-y-juvenil-teresa-colomer-436oqeww-97p*l

CAPÍTULO I

DEVELAR LA VIDA ESCOLAR

Angélica Jiménez Robles

En este capítulo se explican los aspectos teóricos y metodológicos que se utilizaron en el proyecto, a partir de tres elementos: 1) La Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), 2) La utilización de relatos pedagógicos como género de escritura, y 3) El corpus utilizado de los doce libros y su relación con la censura. Son las herramientas con las que los docentes participantes cuentan para transformar la vida escolar.

¿Qué queremos decir con *develar la vida escolar*? Develar la vida escolar, conocer sus secretos, escudriñar en sus práticas, escuchar las voces atrapadas en las paredes y las emociones contenidas es nuestro interés. Lo que se vive dentro de las paredes de un entorno educativo es prácticamente un secreto para aquellas personas que somos ajenas a las docencia en educación básica. Conocemos algo de lo que pasa a partir de los susurros que se escapan, de las pláticas de los niños, adolescentes y docentes, de los informes de las autoridades educativas, pero prácticamente son pequeñas probaditas del banquete mayor. ¿Qué sucede dentro de las aulas, qué diálogos e interacciones protagonizan a diario los millones de niños y docentes? Para los ajenos parece ser desconocido. La mejor forma

de descubrirlo es a partir de las voces de los principales actores: estudiantes y docentes. Gracias a los relatos que escribieron estos docentes es posible descubrir un poco de estas sinergias.

ANIMAR SOCIOCULTURALMENTE

En las aulas de educación básica la Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) es una invitación a trasladar la inercia aletargada de algunas prácticas de lectura, escritura y palabra hablada a la posibilidad de crear interacciones innovadoras a través del lenguaje, de construir una cultura viva a través de las palabras. Es movilizar el quehacer docente y dar poder a los alumnos y alumnas para participar en la construcción de las prácticas escolares. Esto implica mirar de otra manera el quehacer docente porque se requiere redimensionar la rigidez con que en algunos espacios se entiende el currículo.

La ASCL, como enfoque pedagógico de formación y acción, ha favorecido la creación de proyectos innovadores, impulsando el aprendizaje desde diferentes marcos educativos. La ASCL permite dinamizar las aulas a través de una serie de propuestas socioculturales donde la lectura, escritura y oralidad son invitadas permanentes. Se puede acompañar de diversas formas artísticas como la literatura, el teatro, la música, así como científicas, deportivas, sociales, culturales, porque en la ASCL todas las propuestas participativas tienen cabida. Surge como una alternativa a las prácticas aletargadas y monótonas que suelen ocurrir en las aulas. Docentes y estudiantes son los creadores de aquellos proyectos, secuencias y actividades que tienen el objetivo de favorecer la enseñanza de la lengua. En este sentido busca mejorar la vida en las aulas, para que asistir a la escuela sea una experiencia valiosa.

La ASCL se alimenta de varios referentes teóricos, entre ellos la Animación a la Lectura (AL), los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), la alfabetización académica, la pedagogía Freinet, la metodología por proyectos, la Pedagogía por Proyectos (PpP), los estudios

sobre Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), la literatura, entre otras posibilidades.

Animar socioculturalmente es organizar el quehacer educativo con la energía vibrante de cada estudiante, es contemplar lo singular en medio de lo colectivo y construir una lógica educativa para cada persona. Se trata de crear vínculos poderosos con la comunidad escolar a partir de actividades y proyectos que salgan de las aulas, que inunden las escuelas e impacten a las familias.

Animarse a animar desde la diferencia, con el deseo de que todos los días en la escuela sean sorprendentes, únicos, inolvidables, y que se camine hacia los espacios educativos con la ilusión que da la felicidad del encuentro con la otredad, y con la mismidad. Para que ser maestro sea una aventura de vida, una oportunidad de comunión entre la enseñanza y el aprendizaje. Con una práctica artesanal, sin métodos infalibles y recetas perfectas, sino con improvisaciones, dudas, errores, descubrimientos y miedos. Una actuación colectiva de niños-docentes y padres-autoridades. Para jugar el mismo partido todas las personas, sin árbitros institucionales dictaminadores, sino con voces repletas de oportunidades que suman.

¿Cómo puede autorizarse el maestro, si siempre le han dicho que los que saben son los investigadores, los escritores, las autoridades, los intelectuales? (Woods, 1986). ¿Qué pasa con los saberes que otorgan la experiencia, la creatividad y la pasión? La libertad se construye con la práctica reflexiva, en las interacciones entre pares, en la escucha atenta y el valor de experimentar. A eso impulsa la ASCL: a probar formas creativas de trabajar la lengua, a distanciarse de las mediciones generalizadas, y atender lo no medible, que finalmente suele ser lo perenne. La ASCL se concentra en los productos socioculturales y en sus beneficios sociales con la mirada puesta en lo individual; es compatible con diversas metodologías pedagógicas (proyectos, técnicas Freinet, lectura en voz alta, talleres, teatro…) siempre y cuando coincidan con las formas sociales de trabajo e impulsen el espíritu creativo, donde los estudiantes trabajen colaborativamente, y en función de objetivos en común.

La ASCL se basa en tres elementos: 1) El enfoque de Animación Sociocultural (ASC), que pretende transformar la realidad (Úcar, 1994) a partir de intervenciones para atender problemas sociales y promover transformaciones culturales. Desde la ASC "animar es dar vida; el animador es incitador de vida" (Ander Egg, 2008, p. 19), es dar vida a la cultura; por ello, es un enfoque adecuado para trabajar la animación a la literatura infantil. 2) En la AL, entendida como el acompañamiento para hacer coincidir a los libros con los lectores (Moreno, 2011). Y 3) El estudio teórico y la didáctica de la LEO. La ASCL se concibe como "una tecnología social" que "busca intervenir en el quehacer humano para modificarlo"; es "parte de una técnica para cambiar el orden de las cosas, su resultado es una fabricación social en la medida en que impacta a la sociedad" (Jiménez y Almaguer, 2019, p.16).

Desde la ASCL se impulsa a que las palabras salgan del encierro, del pensamiento que las aprisiona en libros y cuadernos. Por eso se vigoriza la lectura, se promueve la escritura y que generan posibilidades reales para la palabra hablada.

En las formas creativas de trabajo con la lengua prevalece la dinámica de trabajo colectivo y de experiencias interactivas sustantivas, donde se prioriza el reconocimiento colectivo porque se aprende cuando se establece un vínculo con los demás; en este sentido, es

> tener fe en el individuo, en el grupo y en la comunidad; es creer que una mejor sociedad es posible si se construye codo a codo. Es hablar de creatividad, de innovación, de iniciativa para satisfacer necesidades e inquietudes personales y colectivas (Dueñas, en Jiménez, 2016, p. 117).

Cada idea expresada en palabras escritas se convierte en letras vivas cuando entra en contacto con un lector. Leer se entiende como un proceso activo de creación y construcción en el que hay que aportar conocimiento y sentido a la elaboración no sólo del discurso sino de las emociones que puede detonar.

Relatos pedagógicos

Las maestras y maestros que escriben sus experiencias pedagógicas en este libro son protagonistas de sus historias profesionales. Cada uno se sirve de un texto narrativo para contar y para ir más allá de aportar información, de describir, de aplicar teorías. Su objetivo es compartir las sinergias y emociones producidas en sus aulas. Un relato pedagógico es un discurso que sugiere acción, que cuenta, muestra y se alimenta de las interlocuciones que suceden en el aula –por eso se espera conocer las voces y los procesos áulicos en ellos.

Un informe, un diagnóstico, un programa, un avance programático y otros documentos que se generan en las escuelas son discursos limitados porque no dan cuenta de las emociones; no dan cuenta a profundidad de los sucesos ni de los procesos pedagógicos en el aula, y esto es de esperarse porque no es su intención hacerlo. En esto consiste el valor de los relatos pedagógicos: en su posibilidad de abandonar la rigidez de ciertas letras que no son capaces de alimentar los sentidos, de reconocer con ojos atentos las palabras que se dicen en el aula. Los relatos pedagógicos ayudan a estas letras a salir de su letargo, pretenden que el lector logre emocionarse con las respuestas de los niños, que disfruten las revelaciones surgidas en las interacciones cotidianas, y sobre todo, que sean testigos de las transformaciones educativas. Están escritos para ser leídos, disfrutados, para viajar de mano en mano y ser compartidos, no para cumplir con una responsabilidad administrativa y luego ser evaluados, archivados y olvidados. No son documentos que forman parte de insumos para graficas, de porcentajes e informes.

Los docentes que llevan a cabo experiencias educativas significativas tienen pocas oportunidades para "contarlas, registrarlas, escribirlas, documentarlas" (Suárez y Ochoa, 2004, p. 26). Los registros establecidos son uniformes, y dejan pocas oportunidades para escribir a través de formas creativas. En caso de esas escasas oportunidades, "los hábitos institucionales tradicionalmente instalados

hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes, registros y géneros que no permitirán recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió" (Suárez y Ochoa, 2004, p. 26), de lo que vivieron los protagonistas.

Los relatos pedagógicos pertenecen al grupo de las narraciones autobiográficas, o relatos de vida, pero están centrados en las prácticas educativas de sus autores, docentes que generalmente escriben por el gusto de compartir sus historias pedagógicas. También hay programas educativos que los solicitan en sus cursos o con fines de titulación. A pesar de lo dicho antes, las narrativas realizadas por docentes se han convertido en un material de gran valor para conocer las dinámicas escolares, en beneficio de la formación y el desarrollo profesional. Los docentes dejan testimonio de sus propias prácticas escolares desde su perspectiva de los hechos.

Los relatos pedagógicos tratan de recuperar lo singular de la práctica docente, pretenden mostrar lo imperfecto del hecho educativo, la complejidad de la enseñanza y la textura del contacto humano y de las divergencias. Permiten abrir las puertas de las aulas para que la sociedad descubra los intercambios lingüísticos y las relaciones que se construyen ahí. El relato pedagógico se esfuerza en clarificar las prácticas, en transparentar las costumbres, en mostrar más allá de los informes, las pruebas estandarizadas y demás formas de dar cuenta a la sociedad de los avances en educación. Estos relatos muestran lo que les sucede a ciertos niños de determinada escuela y a ese docente en particular. No hay dos experiencias idénticas.

Una de las mayores aportaciones de los relatos pedagógicos es mostrar las emociones que se detonan a partir de la interacción. Se trata de una introspección hacia la intimidad del aula, una oportunidad de atestiguar lo que se vive en los espacios educativos. Gracias a la generosidad de los docentes se puede mirar, a la distancia, las tramas pedagógicas que se construyen en las aulas.

A veces, en los relatos pedagógicos, los docentes muestran sus secretos a los lectores, sus dudas, sus omisiones, su desconocimiento,

desde una postura autocrítica de autoformación, reflexión y transformación: "Las narrativas de profesores y profesoras, en las que dan sentido a trayectorias personales y profesionales, están salpicadas de elementos autoevaluativos" (Bolívar, 2001, p. 47), lo que lleva a considerarlos material de altísimo valor, y un testimonio vital para acceder al conocimiento educativo.

Los relatos pedagógicos tienen similitudes y diferencias con los relatos literarios, ambos tratan problemas humanos. Los primeros muestran a personas en contextos educativos y conflictos tanto personales como sociales; relatan no solo lo que se dijo, y las palabras que se utilizaron, sino cómo se percibieron estas palabras, qué sentimientos se generaron y qué ambiente surgió. De la habilidad del maestro para escribir depende que se muestren los momentos finos del contacto humano; de su capacidad para poner atención en los detalles, en las miradas, en lo que las palabras dicen y lo que callan; de su resistencia a utilizar máscaras y de su capacidad de autocrítica.

En un relato pedagógico los personajes no son seres de ficción: son seres de la vida real; en los relatos literarios, como se sabe, son producto de la creación humana. En ambos casos, los personajes tienen conflictos, se conforman de emociones y contradicciones, se constituyen a partir de una caracterización que los configura.

En todo relato es muy importante quién narra, y de qué forma personal se hace. De acuerdo con su *participación en la historia* se dividen en narradores internos y externos. Los internos también son personajes de la historia y escriben en primera persona. En este tipo está el *narrador protagonista* que cuenta su historia. El *narrador testigo* cuenta la historia del otro. Y el *narrador editor* no interviene en la historia pero sí en la publicación. Los llamados *narradores externos* no son personajes y utilizan la tercera persona; entre estos narradores está uno de los más conocidos, el *omnisciente*, quien tiene un visión amplia "al poder moverse de un lado a otro, entrar en la mente de distintos personajes y ofrecer una visión panorámica" (Cueto, 2014, p. 22).

Mientras que en los relatos literarios se cuenta con una amplia variedad de narradores, en los relatos pedagógicos las posibilidades son más restringidas. Generalmente se escriben en primera persona, desde el yo. Este narrador muestra su visión de la realidad, percepción mediada por sus experiencias, conocimientos y creencias. Pueden ser relatos íntimos, cercanos.

El narrador en primera persona reproduce su "experiencia del mundo" (Cueto, 2014, p. 22) pero tiene la inconveniencia de que puede ser monótono por tener una sola voz –de ahí la conveniencia de escuchar otras voces en los relatos pedagógicos a partir de la utilización de los diálogos, que en este caso constituyen una posibilidad de escudriñar en los pensamientos de las personas directamente implicadas en la educación: estudiantes, autoridades y padres y madres de familia. También se encuentran relatos pedagógicos que alternan con la segunda persona del singular, aunque esto no es común.

El docente no tiene el poder del narrador omnisciente, su conocimiento sobre lo que sucede es parcial y limitado. Por eso, para construir la caracterización de los personajes-estudiantes el docente-narrador tendrá que partir de una observación atenta, al centrarse en las respuestas, en los silencios, en las miradas. Como si fuera una cámara que siempre está encendida, tendrá que registrar de manera permanente lo que sucede. Solo de esta manera podrá revelar una información única –por ejemplo, si un niño está triste–; la interpretación del docente se basa en su poder de observación de los hechos, en su búsqueda de la verdad. Este narrador busca la verosimilitud narrativa, lo que le da fidelidad a la historia.

Los relatos, ya sean pedagógicos o literarios se ubican en un lugar y en un tiempo. Los primeros generalmente suceden en las aulas, pero también pueden ocurrir en los patios, bibliotecas, auditorios y otros espacios escolares. Es posible que los personajes salgan a las plazas, bibliotecas públicas, y a las casas de los estudiantes. Los espacios donde se llevan a cabo las actividades pedagógicas están inundados de las sonoridades propias del

quehacer educativo: ruidos, voces, risas, cantos, gritos atrapados en un espacio y tiempo.

Escribir relatos pedagógicos es un acto solitario que conlleva la dificultad de transmitir de manera auténtica las prácticas docentes, y develar lo que hay detrás de las bardas de la escuela. Pero lo más difícil de la escritura es lograr que los lectores sean capaces de vivir las emociones que se generan en el aula y desarrollar empatía. Esto lleva a los lectores de relatos pedagógicos a sentir en su propia piel la experiencia viva de la docencia, y a trasladarse a la época en que fueron estudiantes.

Los relatos pedagógicos son voces vivas, salvoconductos para introducirse en la vida escolar, como un narrador omnisciente que lo sabe y lo ve todo, un ojo atento a los sucesos cotidianos que nutren las relaciones pedagógicas en las escuelas. Por su naturaleza narrativa, descubren secretos, momentos y situaciones únicas, que sería imposible verlas a través de un plan de clases o un informe escolar. Es lo más cercano a la confidencia, a la charla en confianza, y lo mas alejado a las formas normativas que generalmente prevalecen en las escuelas.

Corpus de los libros infantiles y juveniles

En la década de los setenta se da un importante impulso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), aumentando significativamente la publicación de volúmenes. "Se generaliza la publicación de libros con calidad literaria y variedad de temas. Incluso algunos que no habían sido tratados porque abordan situaciones dolorosas, polémicas, relacionadas con la moral, la religión, la política, la pobreza, las injusticias…" (Jiménez, 2016, p. 43). La LIJ es como un radar que permite transparentar los problemas humanos, como una brújula cultural que muestra el rumbo social. Los escritores reflejan lo que piensan del mundo en sus obras literarias como un vehículo de transmisión de conocimientos y creencias.

La literatura tiene un corpus abundantísimo, con una pluralidad de temas considerados polémicos por algunos sectores de la sociedad. En este proyecto utilizamos un corpus que, además de tratar asuntos controversiales, se distinguen por ser obras literarias sorprendentes. Estos libros corresponden a diferentes géneros. Algunos son *libros-álbum,* que se caracterizan por tener una relación estrecha entre las imágenes y el texto. De acuerdo con Shulevitz (2005): "En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Las imágenes proporcionan la información que omiten las palabras" (p. 3); obras que cuentan con una cohesión discursiva entre lo literario y lo gráfico.También hay libros ilustrados donde las imágenes acompañan el texto, y este texto podría comprenderse aunque no estuviera acompañado de imágenes. Los libros utilizados en este proyecto pertenecen abordan cinco temas diferentes:

a) Discriminación: *La isla* de Armin Greder y *Juul* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen.
b) Identidad de género: *Con Tango son tres* de Justin Richardson y Peter Parnell y *Rey y Rey* de Linda de Haan y Stern Nijland.
c) La muerte: *El libro triste* de Michael Rosen y *Para siempre* de Kai Lüftner y Katja Gehrmann.
d) Violencia sexual: *Las fotos de Caro* de Christel Gueczka y Edmundo Santamaría y *Estela, grita muy fuerte* de Bel Olid y Martina Vanda.
e) El cuerpo humano: *¿Qué hacen los niños?* de Nikolaus Heidelbach y *Todos en cueros* de Claire Franek y Marc Daniau.

Algunos de estos libros han sido abiertamente censurados, otros son señalados como inapropiados por parte de diferentes actores como padres de familia, maestros, bibliotecarios, políticos, religiosos, como señala Fernández:

> Hay quienes opinan que sí, que este tipo de libros "tiran" del lector hacia arriba, estimulan su imaginación y su capacidad de pensar, le ofrecen

> respuestas, le hacen crecer, en definitiva. Y hay quienes opinan que no, que la complicación no es cosa de niños, y que cuanto más sencillos sean los libros infantiles, mejor. Pero siempre hay autores y editores que se arriesgan a experimentar, y cuando varios de ellos coinciden, llegan a imponer una tendencia (2005, s/p).

Este es el caso de los libros que se utilizaron en este proyecto. Algunos han provocado censura abierta o soterrada, algunos se encuentran en las listas de *Banned Books Week* de Estados Unidos (la semana de los libros prohibidos), evento que desde 1982 por la Asociación Americana de Bibliotecas (American Library Association, ALA por sus siglas en inglés). Se argumenta que los libros son más peligrosos que las armas; quizás por eso se les teme más. Surge anualmente una lista con base en artículos que publican en los medios de comunicación y por las denuncias de los bibliotecarios y docentes en Estados Unidos (ALA, 2015). Entre los libros que se encuentran en estas listas y que utilizamos en el proyecto son:

1. *Con Tango son tres*, que ha aparecido en estas listas varios años (2004/2005/2006/2009/2010/2012/2013/2014/2015/2017).
2. *Rey y rey* (2004/2007/2008/ 2009).
3. *El Libro triste*, que narra la tristeza ante la muerte de un hijo, es considerada una obra polémica.

Los otros textos, aunque no han sido censurados abiertamente, sí son señalados como obras difíciles para que los maestros los lean a sus estudiantes (Fernandez, 2005). Algunos de estos libros, aunque no se encuentran fácilmente en librerías, forman parte de la biblioteca de aula de las escuelas públicas de educación básica en México, gracias a los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos libros son:

1. *Juul* de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen.
2. *Las fotos de Caro* de Christel Gueczka y Edmundo Santamaría.
3. *La isla* de Armin Greder.

Aunque son libros considerados polémicos por algunas personas, para la SEP los niños y adolescentes no deben perderse esta experiencia literaria, y los han publicado e incluido en sus programas.

Diez maestras y maestros de educación básica aceptaron el reto y nos comparten la experiencia que vivieron a través de un relato estructurado a partir del canon literario: inicio, desarrollo y final, que aquí nombramos: *Para iniciar*, *La experiencia* y *Para finalizar*. También nos comparten algunas fotografías del trabajo realizado; las hemos dispuesto en la sección *Imágenes para recordar*. Para salvaguardar la integridad de cada uno de los participantes hemos modificado sus nombres.

Para las maestras y el maestro participantes fue un reto leer en voz alta y trabajar con sus estudiantes un proyecto vinculado con el libro que eligieron llevar a sus aulas; no sólo un reto: incluso pudo convertirse en un problema laboral, porque estuvieron en peligro de sufrir la censura por parte de autoridades, padres de familia e incluso estudiantes. Como se puede leer en estos relatos, ante temas considerados tabúes, niños y niñas suelen tener una posición abierta, gozar de los libros sin prejuicios. En muy pocos casos, al principio de la lectura, y por tratarse de temas que no coinciden con sus creencias familiares y sociales, se incomodaron, pero poco a poco, con la lectura y la charla, lograron enamorarse de las historias, de los personajes, y la literatura terminó por ejercer su magia, su poder de transformación.

Referencias

Ander-Egg (2008). *La animación sociocultural en los comienzos del siglo XXI*. Buenos Aires: Lumen.

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* La Muralla: Madrid, España.

Cerrillo, Pedro y Sotomayor Victoria (2016). *Censuras y LIJ en el siglo XX*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica: México.

Colomer, T. (2005). La literatura infantil y juvenil. Recuperado el 25 de julio de 2021. En *https://zdocs.mx/doc/la-lectura-infantil-y-juvenil-teresa-colomer-436oqeww-97pl*

Comunidad Baratz. (21 julio, 2015). Los 10 libros más censurados en EE. UU. en el 2014. Recuperado de *https://www.comunidadbaratz.com/blog/los-10-libros-mas-censurados*

Cueto, A. (2014). *La piel de un escritor*. Fondo de Cultura Económica: México.

Fernández, V. (27 de mayo, 2005). Experimentar es cosa de niño. *El País*. Recuperado el 23 de julio de 2021. En *https://elpais.com/diario/2005/05/28/babelia/1117237171_850215.htm*

Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras, y tabús en los libros infantiles*. Universidad de Castilla- La Mancha: España.

Jimenéz, A. (2019) (coord). A*ulas para la imaginación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Pamplona: Pamiela.

Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum? En J. Muñoz-Tebar y M. C. Silva-Díaz (coord.). *El libro álbum: invención y evolución de un género para niños* (8-13). Caracas: Banco del Libro.

Suárez y Ochoa, Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: Organización de los Estados Americanos.

Úcar, X. (1994). *El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. Teoría de la educación*, *VI*, 161-183.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. México: Paidós.

CAPÍTULO 2

BAJO EL MANTO OSCURO DE LA DISCRIMINACIÓN

SOMBRAS DE COLORES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA DIVERSIDAD

María Magdalena Dueñas Trejo

Para iniciar

Hablar de discriminación implica pisar un suelo ríspido, donde a pesar de las muchas campañas que existen para erradicar este problema se observa una marcada insistencia en dejar fuera a quien no cabe dentro del canon estereotipado que la sociedad nos ha tatuado. El anhelo de diversidad, de tolerancia, de empatía hacia el otro puede parecer simplemente un cliché utilizado por muchos como bandera para tratar de entrar en el club de los inclusivos. Somos ese ente en movimiento que ha convertido a la exclusividad en algo cotidiano, en algo que ha marcado un precedente para segregar, dividir y estratificar el mundo.

Basta con mirar alrededor y observar que todos los días se viven actos de rechazo en contra de quienes no empatan con nuestra manera de ser, de pensar, de vivir o de convivir.

Tocar el tema de la discriminación para mí no es sencillo. Ha sido necesario remover el pasado y evocar aquellos episodios en los

que era común sentirse fuera de sí para narrarlos, pues "la narrativa: tiene un poder transformador –sobre la base de la reflexión que suscita– en los sujetos que participan como autores, coautores y receptores" (Meza, 2009, p. 14) y aunque he tratado de tomar distancia para que los recuerdos no me provoquen conmiseración, es difícil evitar la evocación dolorosa de esos comentarios discriminatorios que me acompañaron a lo largo de gran parte de mi vida. Como estudiante pareciera común atravesar por cualquier índole de faltas de respeto que van mermando la confianza, la seguridad, el autoestima. Viví acomplejada bajo la mirada despreciable de quien me hizo sentir que en ese entonces no era la más popular, la más pudiente, la más bonita, la más segura, la más intrépida, la más simpática, la más delgada, la más alta… Siempre escondí mi timidez detrás de un par de anteojos tan pesados como la idea de no poder "pertenecer".

Durante la primera infancia es doloroso comprender que no eres la primera opción de nadie para platicar, para convivir; que es necesario luchar y trabajar de manera incansable para hacerse valer, para hacerse notar, para sobresalir y ganarse un lugar dentro de esta urdimbre cada vez más compleja. Somos simplemente una pavesa que alguien trata de apagar a toda costa y si no logramos arder, nos consumimos siendo esa sombra etérea, grisácea y mullida.

Viene a mi mente ese momento incómodo en el que el profesor de educación física ha pedido que se formen equipos para jugar algún partido, entonces miras pasar una a una las caras alegres de tus compañeros quienes se muestran orgullosos de ser nombrados por los capitanes. Y tú esperas paciente en esa fila que cada vez se hace más corta, en esa hilera que se deshilvana poco a poco y en la medida que tú te vas quedando sola, tu cara se colorea de carmesí pues estás segura que no te elegirán.

Entonces odias ser quien eres, y te culpas por no ser quien termina entre los primeros lugares en velocidad o fuerza, por quedar casi siempre con las rodillas escarpadas después de haber caído luego de tu inútil esfuerzo por acelerar la carrera para no quedar en último lugar, porque estando derrotada sobre el piso inerte serás

presa fácil de los otros. Y odias tener que levantarte en medio del vitoreo de burlas que acompaña ese episodio bochornoso y frustrante, te sientes perseguida por una sombra oscura y sin vida, de sentimientos de culpa que te han robado la energía, te han dejado sin aliento y te empeñas en que tu cara de vergüenza se confunda con la sonrisa torcida que te has propuesto a fingir.

Repasar el episodio en mi memoria es el comienzo de una lista infinita de muchos otros que se presentaron a lo largo de mi vida, no sólo como estudiante; es una situación que siguió latente y que, en mi anhelo por salir del anonimato, aprendí a entender, a ignorar y acallar con tristeza y sumisión. ¡Total! No se puede ir a contracorriente, o quizá esa era la idea con la que comulgué durante incontables lunas.

La experiencia

A la distancia puedo reconocer mis faltas: de carácter, de autoestima, de respeto hacía mí misma. Me invade una sensación de impotencia al haber dejado escapar cual agua entre los dedos la inocencia de los primeros años, la felicidad de ser niña, el resplandor de ser adolescente, la magia de convertirse en una misma. Haber vivido en propia piel lo que ahora observo en el aula me ha permitido reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos los adultos para evitar que los estudiantes tropiecen con esos mismos obstáculos. Como docente, es necesario tratar de resarcir en el otro lo que en su momento nadie logró sanar con nosotros. Por ello, cuando tuve la oportunidad de mirarme en el espejo de mis alumnos, entendí que los tiempos, aunque parecen distintos, siguen siendo los mismos; están plagados de esos prejuicios que aprendemos, que heredamos, que nos inculcan y que rompen el tejido social en donde hemos sido depositados.

Corroboro que la historia se repite en la escuela primaria en donde comparto mi jornada desde hace diecinueve años. Trabajar

con grupos de primaria alta (5º y 6º) no ha sido sencillo, en particular con el que atendí durante el ciclo escolar 2019-2020, cuando tuve que hacerle frente a realidades cada vez más complejas que obstaculizaban la dinámica en el aula. La mayoría eran varones, dieciocho para ser exacta; solo había ocho niñas. En este grupo en particular hubo casos que merecen mi especial atención debido a que había tres estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Alex, Mateo y Tadeo. Tadeo se integró al curso en el mes de noviembre debido a que su falta de autorregulación terminó con la paciencia de mi compañera y mi autoridad resolvió el problema transfiriéndolo con nosotros. Karol era una alumna con hipoacusia que, a causa de su baja audición, convivía poco con sus compañeros. David, un niño con rezago escolar repetidor de 5º grado a quien nadie quería en su equipo debido a su falta de compromiso e interés, y Yarett, un chico hondureño que había sobrevivido a las incontables muestras de desprecio de sus compañeros debidas a su tez oscura y su cabello crespo.

De mi mente no se borra el comentario que uno de mis estudiantes, Alejandro, dijo en tono de burla haciendo alusión a Yarett, quien por falta de recursos económicos no pudo acompañarnos a un paseo. Recuerdo que regresábamos los veinticinco niños y yo de la Hacienda Panoaya; en medio del bosque nos topamos con un montículo de estiércol y Alex dijo: "Ja, ja, ja, ¡miren!, es mierda, ¿pues no que Yarett no había venido?" En ese momento me llené de furia, no pude contener el enojo y le expresé de manera brusca mi indignación; le grité que era un grosero y que en cuanto llegáramos hablaría muy seriamente con su mamá. Se hizo un silencio. Los demás me miraron con ojos estremecidos, imagino que sentían pena por Alex, quien de inmediato respondió con una sonrisa tan torcida como la mía cuando era niña. Ya más tranquila, le pedí al niño que reflexionara al respecto, y que pensara en lo que Yarett habría sentido si lo hubiera escuchado. Agachó la cabeza y asintió en señal de arrepentimiento.

Poco tiempo después fui invitada a participar en este proyecto: compartir una estrategia con mis alumnos a partir de literatura infantil censurada. Así que elegí un libro considerado polémico. Cuando tuve en mis manos el libro-álbum *La isla* de Armin Greder, comprendí que la oportunidad de intervenir había llegado, pues la historia narra el caso de un náufrago que llega a una isla y es discriminado por sus habitantes, por no ser como ellos, lo encierran, lo maltratan, no lo alimentan. Es tanto su rechazo hacia él que temen por su vida y deciden lanzarlo al mar y cuando se encuentra a la deriva, incendian su balsa y terminan con lo que para ellos es un problema.

Acepté el reto por el simple hecho de que los aprendizajes obtenidos seguramente moverían fibras muy sensibles en mis estudiantes, así como lo habían hecho en mí, ya que cuando conocí esta historia por vez primera de inmediato me remonté a mi infancia y me sentí identificada con el personaje.

Cuando empecé a hojearlo para echar un vistazo, no sabía en un primer momento cómo lo iba a abordar, si lo trataría con los padres de familia y mucho menos si daría aviso a la directora pues su contenido podría herir su sensibilidad. Lo pensé detenidamente sobre todo porque ella profesa una ideología que nos ha coartado el ímpetu por llevar a cabo algunas celebraciones tradicionales que se contraponen con su religión –por ejemplo, el día de muertos–. Pensé que al participar en este proyecto y llevar a mi grupo un libro tan polémico seguramente encontraría obstáculos en el camino. No me iba a arriesgar a que me negaran la posibilidad de compartir este tema que sin duda nos enriquecería a todos y a todas. Decidí aventurarme para evitar la censura, "ese mecanismo de represión, persecución o coacción que ejecutan las instancias que ostentan el poder, casi siempre con la finalidad de combatir las discrepancias ideológicas" (Cerrillo, 2016 en Luján y Sánchez, p. 18). Tampoco sabía si tendría algún tipo de impacto en mis estudiantes. Ellas y ellos están acostumbrados a abordar la discriminación, el acoso escolar y el bullying porque en la escuela hemos trabajado muy de cerca

estas temáticas para salvaguardar la integridad física, psicológica y emocional del alumnado.

Me llené de incertidumbre. En mi afán por llevar al aula esta historia que tanto me significaba, decidí entrarle al tema como quien se lanza por vez primera a hacer algo indebido. Me preguntaba qué pasaría. El hecho de trabajarlo en la clandestinidad me liberaba adrenalina, así que empecé a leer detenidamente la historia para conocerla a detalle y compartirla de manera más sensible. Traté entonces de embeber lentamente cada palabra, cada diálogo, cada imagen, cada emoción. Con el transcurrir de las páginas, aparecían en mi mente las posibles reacciones de cada uno de mis alumnos; seguro que les causaría morbo el hecho de observar la silueta desnuda del protagonista de la historia, porque el desnudo sigue provocando esa tensión acética cuando se habla de la exposición del cuerpo y se corre el riesgo de ver anormal lo que es normal. "Varios terminarán encontrando parecido a los personajes de las imágenes con alguno de sus compañeros", pensé. Como relámpago apareció la imagen de Yarett, a quien en repetidas ocasiones llaman *nigga* por su tez oscura y su cabello enroscado. Me turbaba la idea de ser yo quien incitara tremendas burlas, les imaginaba dirigiéndose a los dibujos susurrando el nombre de Yarett o de cualquier otro; entonces me molesté y ensayé en mis adentros la mirada cortante con la que reprobaría dicha acción.

Seguro más de uno también sentiría temor al conocer la historia, al adentrarse en las imágenes. Entre ellos Karol, quien evade cualquier episodio desagradable y termina cerrando los ojos y cubriéndose los oídos con las dos manos para evitar que esas imágenes le perturben el sueño. Mi mente maquinaba poco a poco los posibles escenarios. Ningún libro me había provocado tanta inseguridad. Empecé a prepararme psicológica y emocionalmente para cada posibilidad; después comprendí que no debía anticiparme: cuando caí en cuenta de ello, me percaté que estaba de algún modo enjuiciando la trama por temor a desatar en el aula una controversia. Sin más me comprometí a presentarles la historia con la mínima esperanza de una eucatástrofe.

Fue así como la narrativa llegó primero contada por la belleza de las imágenes: los alumnos se dispusieron a mirar un video sonorizado con música de suspenso, sin la historia escrita. Miraban una a una las fotografías que nos regalaba el ilustrador. Algunos se estremecían, hubo por ahí tímidos gritos y comentarios en voz baja sobre las inferencias del texto. Nadie se atrevió a expresar nada de manera abierta, estaban cautivados por los horrendos indicios que miraban en la pantalla. Al concluir con la presentación me di a la tarea de repartirles una hoja con las imágenes antes observadas para que escribieran su propia historia (ver fig. 1); no quería que borraran de su mente las asociaciones que habían realizado y los sentimientos que habían experimentado.

Los alumnos se dispusieron a escribir y al terminar compartieron sus historias en plenaria, la mayoría relacionó las imágenes con la muerte, la soledad, los demonios y monstruos crueles que terminaban con la vida. Sin saberlo se acercaban poco a poco a lo que seguramente provocamos cuando segregamos a alguien, pues no se necesita asesinar en carne propia para matar el alma de alguien a causa de las injusticias y la discriminación.

Después de haber escuchado a quienes se atrevieron a compartir sus narraciones, les pedí que dejaran su asiento para ocupar uno muy cerca de mí, los necesitaba de frente para mostrarles los detalles escondidos detrás de cada imagen. Sin temor inicié la lectura, no me equivoqué sobre su reacción perturbada cuando observaron los trazos del cuerpo desnudo del protagonista, algunos se miraron en señal de curiosidad y un par se susurraron al oído. Se les veía inquietos y abochornados por lo que quizá imaginaban. La historia siguió su curso, mis palabras acentuaban cada diálogo con el afán de abrir en ellos la ventana de la conciencia y la empatía. En la medida que la narración avanzaba, la sonrisa se les fue borrando de la cara, y poco a poco su expresión desenfadada se les llenaba de asombro, de tristeza, de indignación.

El movimiento desacompasado de cada página les regalaba una historia cruda y real con la que se identificaron.

–Maestra, estos señores que aparecen maltratando al hombre también hacían bullying de niños –mencionó Karol al tiempo que señalaba la escena a sus compañeros.

¡Cierto!, pensé. No me había percatado que probablemente ese era el mensaje oculto que el ilustrador nos estaba obsequiando. De repente, una luz roja se encendió en mi cerebro, recordé el temor que había tenido de que Karol saliera corriendo al sentirse perturbada por el contenido de las imágenes como en otras ocasiones; me percaté del error que hubiera cometido al no llevar la historia al aula y dejarnos sin aquella magnífica reflexión. Después de escuchar su participación, algunos niños asintieron con la cabeza y otros afirmaron lo que la compañera había descubierto en voz alta. Mi mente se aclaró de nuevo.

–Sí, maestra, desde niños eran groseros –dijo Eva.

Corroboré que "la mirada de los niños enriquece la nuestra, despierta nuestra infancia olvidada y, en el encuentro, nos pone a su altura, en concordancia con ellos" (Patte, 2011, p. 94). Por mi parte guardé ambos comentarios para retomarlos después de la lectura y no romper con la solemnidad de la misma, con esa relación en los dos sentidos de la palabra: como relato y como lazo con el otro (Patte, 2011).

Continuaron muy atentos siguiendo la trama, les impactaron las descripciones gráficas de los personajes que rechazaban y segregaban al intruso; por ejemplo, el sacerdote y el maestro. Me imagino que de algún modo les extrañaba que personajes tan importantes en la sociedad cayeran en la dinámica infame de un pueblo que en su ignorancia es cruel con lo que es diferente. Miré cómo se acercaban cada vez más para observar los detalles de las ilustraciones hasta llegar al desenlace de la historia, pues "para que haya entendimiento, el niño debe mirar con cuidado y de manera sostenida por algún tiempo" (Arizpe y Styles, 2013, p. 81). Cuando cerré el libro algunos suspiraron descontentos, imagino que esperaban un final diferente. José expresó con cierto enojo y tristeza:

–No se vale, maestra, ¿para qué lo matan? Ya hubieran dejado que se fuera, qué tal si llegaba a otro lugar donde lo trataran bien –su voz era un reclamo.

–De todos modos se iba a morir de hambre y de frío en medio del mar –le respondió Denisha un poco resignada.

Con el ánimo caído, empezaron a levantarse de su lugar; en esta ocasión no estaban dispuestos a comentar la lectura. Les insistí que expresaran lo que habían sentido; aunque su boca no emitía sonido, su mirada expresaba que tenían atoradas las palabras. Poco a poco los fui persuadiendo para que revivieran los sentimientos por los que atravesaron y retomé las participaciones de Karol y Eva al referirse al episodio de discriminación y bullying que habían observado. Los alumnos reflexionaron sobre la gravedad del comportamiento de los adultos que habían asesinado al hombre de manera despiadada, luego trasladamos esta situación a su vida actual, así que les pedí que fueran honestos y que pensaran si habían actuado de manera discriminatoria hacia alguna o alguno de sus compañeros. Unos cuantos miraron a Yarett tímidamente, otros expresaron que ellos no lo habían hecho, el resto simplemente bajó la cabeza.

Después de reflexionar al respecto, dimos inicio con las actividades que había planificado para la intervención. Les pedí que recuperaran en las siluetas del protagonista, impresas en hojas blancas, esos sentimientos que habían denigrado al hombre de la historia. Mi intención era que ocuparan el lugar de ese náufrago para que a partir de ello lograran sentir empatía. En palabras de Chambers (2006), "lo que importa no es confirmar a cada quien su identidad étnica, racial o cultural sino lo contrario: sacarlos a todos de su propia piel para llevarlos de viaje a la vida de alguien más, al corazón de alguien más" (p. 98) y así lo hicieron; rápidamente empezaron a aparecer palabras como miedo, angustia, rencor y tristeza. Comentaron en plenaria sus breves producciones (ver fig. 2). Sin darnos cuenta la sesión había terminado y con ella mi asombro y satisfacción por observar al grupo comprometido con la temática.

Al día siguiente atendí a los padres y las madres de familia, quienes asistían a firmar los reportes de evaluación del primer trimestre y aproveché para comentarles del proyecto que estábamos trabajando en el aula. Se mostraron interesados cuando les comenté que era sobre discriminación, un problema que no había conseguido erradicar del todo con sus hijos. De manera breve les narré la historia de *La isla*. Algunos se sintieron conmovidos y asintieron con la cabeza cuando les mencioné que las actitudes negativas y discriminatorias son aprendidas; que los niños en varias ocasiones reproducen lo que los adultos les enseñamos, incluso de manera inconsciente. Algunos padres de familia veían con asombro las imágenes y, en la medida que transcurría la historia, se estremecían igual que sus hijos e hijas. Cuando terminó la narración se hizo un silencio en el aula. Les pregunté qué les había parecido la historia pero no se atrevieron a comentarlo abiertamente, solo la mamá de Emir dijo que el tema era muy importante y que le parecía adecuado que se trabajara con los chicos. La mayoría aprobó el comentario con un gesto.

Nadie más participó y tampoco insistí en ello. Me interesaba que conocieran el propósito del proyecto, así que les hablé de manera breve sobre mi deseo de sembrar en el grupo ese ápice de respeto, tolerancia y solidaridad que necesitaba se pusiera en práctica en el aula. Los miré atentos, interesados y dispuestos, así que les pedí su apoyo pues sería necesario elaborar en cartoncillo las siluetas de sus hijos, quienes escribirían un mensaje contra la discriminación para compartirlo con la comunidad. Todavía no sabía cómo lo haríamos. Lo que sí sabía es que sería un cierre exitoso porque los chicos y las chicas se habían enganchado con el tema y ahora también tenía el respaldo y el entusiasmo de los padres de familia.

Esa mañana continuamos con las actividades planificadas, entre ellas se encontraba la idea de escribir en una nueva silueta valores positivos que contrarrestaran los sentimientos detectados en la sesión anterior. Cuando les repartí las nuevas siluetas, Johan preguntó si podían colorear al personaje, de inmediato Denisha añadió:

—Sí, maestra. Hay que ponerle ropa.

Les pregunté por qué querían hacerlo, y de manera general expresaron sus comentarios acerca de la indignación que sentían al mirar al personaje desnudo debido a que les recordaba los malos tratos por los que había atravesado el personaje. José comentó elocuentemente que ellos sí lo iban a integrar a su comunidad y lo harían parte de su grupo. Sin dudarlo acepté gustosa la iniciativa. Echaron mano de hojas y papeles de colores, se respiraba un ambiente de júbilo en donde la imaginación y la creatividad fueron protagonistas. Cabe señalar que el proceso creativo en operación es la mezcla de imaginación, fantasía, recuerdo y asombro (Arizpe y Styles, 2013, p. 82). El tiempo corría de prisa, nadie quería concluir con el trabajo, se esmeraban en poner los detalles a la silueta y con ellos regalarle un poco de felicidad al migrante, varios incluso le dibujaron sonrisa (ver fig. 3).

Luego les pedí que pensaran en un mensaje que tuviera que ver con la no discriminación. Individualmente empezaron a crear sus propios mensajes en borrador, mismos que intercambiaron para corregir entre pares. De vez en cuando se acercaban a mí para que los leyera y les diera el visto bueno. La mayoría lo hizo de manera magistral. Estaban muy sensibilizados al respecto y las ideas brotaron sin problema; a quienes se les dificultó un poco más sus compañeros les dieron apoyo, algunas sugerencias para completar sus frases. Los mensajes estaban listos, era necesario llevarlos a casa para que con ayuda de sus padres lograran transcribirlos sobre las sombras de colores que propusieron; según ellos, la sombra del personaje gris e inerte se iba a colorear gracias a las frases de amor, paz, fraternidad, solidaridad, empatía y respeto.

Solo restaba solicitar permiso a la directora para que nos concediera presentarlo en la ceremonia del próximo lunes que por fortuna nos correspondía. Sin pensarlo demasiado acudí a mencionarle de manera muy breve el trabajo realizado haciendo hincapié en que era un proyecto sobre discriminación. Evité darle más detalles, temía que de algún modo limitara el trabajo que estaba casi por

concluir; no tuvo más remedio que darnos la autorización pues le recordé que ya estaba en mi planificación que ella había firmado. Esa misma tarde iniciamos un breve ensayo de nuestra presentación, los niños que darían el preámbulo repasaron sus líneas mientras que los demás practicaban en voz alta los mensajes escritos en las sombras de colores.

El día llegó. Muy temprano fueron arribando los estudiantes acompañados de sus padres y con ellos sus sombras en cartoncillo de tamaño real (ver fig. 4). Parecía una fiesta. Hubo un momento en que la directora se molestó porque había mucha gente entrando a la escuela y se escuchaba el barullo de la emoción mezclada con nervios e incertidumbre, así que envió al señor que nos apoya en la seguridad de la entrada para decirme que los padres de familia no podrían estar dentro de la escuela. Me sentí molesta porque los niños llegaban con su familia a mostrarme orgullosos sus producciones hechas el fin de semana.

La comunidad escolar nos miraba con expectación.

–¿Ahora qué vas a hacer? –me preguntó la profesora Tere en tono de ¡otra vez tú!

–Es el cierre de nuestro proyecto –le respondí orgullosa.

Sin más, los niños ocuparon sus posiciones y compartieron los mensajes que de manera previa habían preparado. Al final la comunidad aplaudió nuestra participación. Desafortunadamente la directora empezó a despedir a los padres de familia que se habían colado y les solicitó que se llevaran las sombras a casa. Esto impidió que pudiéramos rescatar evidencias del trabajo y que colocáramos las sombras de colores en el patio para que los niños apreciaran los mensajes de manera reflexiva durante el recreo. Me resigné al imaginar que el objetivo se había cumplido con mi grupo de trabajo y esto bastaría para seguir haciendo eco y (algún día) erradicar este problema siempre latente.

Para finalizar

A pesar de los obstáculos que se presentaron en el camino, como la actitud del directivo, me sentí orgullosa porque comprobé que dentro del aula los docentes podemos emprender nuevos acontecimientos, armar revoluciones, crear experiencias de vida que van más allá de los aprendizajes esperados que pretende alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica. A partir de un problema real y tangible, los chicos y las chicas se llevaron en su mayoría un aprendizaje vivo, dinámico, fehaciente y práctico; una experiencia de vida que les permitirá surcar nuevos horizontes a partir de lo que ya conocen, de esas actitudes y valores que son propicios para una convivencia amable, cordial, fraterna, sana y pacífica.

Puedo decir que el proyecto dejó huella en todos los que participamos en él; miré a los niños más reflexivos, más conscientes, más empáticos con la situación y a los padres y madres de familia interesados en la temática. Tal fue el caso de la mamá de Karol, quien se acercó a mí para decirme que le avisara si su hija se había atrevido a discriminar a Yarett pues no lo iba a permitir. Una semana después la abuelita de Jeshua me comentó que gracias al tema que habíamos trabajado su nieto ya se atrevía a quitarse la sudadera para salir a educación física porque ya no tenía miedo a las burlas. Mis compañeras docentes se acercaron para felicitarnos por el proyecto y más de una comentó que había sido una lástima que las sombras de colores no se hubieran quedado más tiempo en el patio para poder ser apreciadas con detenimiento.

Después del trajín me sentí feliz porque descubrí que en este mundo plagado de estereotipos se debe ser valiente para luchar contra los monstruos del hermetismo, de la apatía y del odio. Se debe ser valiente para abordar una temática que impacta directamente las emociones personales, que toca fibras muy profundas que en ocasiones detienen el ánimo. Se debe ser valiente para llevar al aula un "libro censurado" que desate discusiones, que provoque remolinos de sentimientos y, en esos puntos de colisión y tropiezo, nos

permita encontrarnos a nosotros mismos. Porque las nuevas generaciones necesitan temas de carne y hueso, historias inclementes como la sociedad en la que vivimos; narraciones que traspasen las fronteras de lo imaginado. Así y solo así estaremos educando para la vida, estaremos atendiendo las demandas de este orbe decadente, estaremos enseñando, pues "enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela" (Cit, en Ferreiro y Siro, 2008, p. 205). Así y solo así conseguiremos seres humanos más humanos, seres con sombras de colores que nos confieran un mundo mejor.

Referencias

Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Greder, A. (2003). *La isla*. Salamanca: Ediciones Lóguez.

Luján, A. y Sánchez, C. (2016). *Literatura y poder*, *las censuras de la LIJ*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cuando tod@s somos un@

Guadalupe Karla Flores Espejel

Juul tenía rizos, rizos rojos como hilos de cobre,
eso gritaban todos: ¡hilos de cobre! ¡Tiene sangre en el pelo!
¡Caca roja! Un día Juul cogió unas tijeras y rizo a rizo
se los cortó.
Juul, Gregie Maeyer

Para iniciar

Hay libros que son omitidos y silenciados pero ¿quién los omite, quién los silencia? Cuando me invitaron a participar en este proyecto recordé mi infancia y adolescencia donde los libros estaban a mi alcance. Podía acceder al que quisiera tanto en casa como en la biblioteca escolar, nadie me prohibió acercarme y hojearlos, entrar en sus páginas y disfrutarlas.

La prohibición vino de mí, de aquellas ideas que fui forjando, negándome la oportunidad de acercarme a libros provenientes de autores populares o escuchando las críticas de otras personas que influían en mi opinión. Puse un candado a la lectura de ciertos libros, y estos cerrojos son los más difíciles de abrir.

Juul me dio la llave para abrir el candado, sus palabras hicieron que se movilizaran muchas emociones. En un libro que hace que te conectes con su protagonista, Juul, con su dolor y sufrimiento. Todos y todas hemos sido Juul alguna vez, recibiendo palabras y gestos hirientes de parte de otros; aquellos que nos lastiman, que nos ofenden. Y, si todos hemos sido Juul, también hemos herido a algunos Juul.

Gregie Maeyer escribió este libro en su natal Bélgica, tal vez conmovido por una noticia que leyó en el periódico: un niño se suicidó por los malos tratos que recibía de parte de sus compañeros. El libro *Juul* nace del dolor, del sufrimiento, pero no se queda ahí; el autor da una vuelta de tuerca al final y rescata la situación.

Juul ha sido un libro polémico, incluso prohibido en ciertos grupos, porque el dolor y la discriminación no son fáciles de superar y en ocasiones es mejor negarlos y callar, porque, como certeramente afirma Calvo (2015), "cada lector encuentra en el texto sólo lo que lleva consigo sin saberlo y, al leerlo, se lee a sí mismo" (p. 35). Este libro trata el tema de la discriminación, muestra la historia de un niño violentado, que sirve de reflejo para recordar la imagen del desdeño, de los malos tratos que hemos recibido de otros y cuánto han impactado en nuestras emociones. Tal vez por eso se llega a pensar que los niños no deberían de tener acceso a sus letras, a su historia.

Según el Conapred,[1] la discriminación es "una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido". Muchos adultos y niños llevan esta marca grabada en su mente.

La primera vez que leí esta historia no pude evitar derramar lágrimas, sintiendo empatía por cada parte del cuerpo que Juul

[1] El Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación, Conapred, es un organismo creado por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), aprobada el 29 de abril de 2003.

negaba. Es un libro que permaneció prohibido para mí, no apto entre aquellas historias que comúnmente me gusta compartirles a los alumnos. Su temática es intensa y, en ese momento, me pareció que su historia no correspondía a la edad preescolar de las niñas y niños con que trabajo.

Después de algunos meses cavilando sobre el proyecto, me decidí a llevar *Juul* al aula, así que tomé valor, pensando que la literatura, y en especial la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) abre el pensamiento, ya que "analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo que es posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita" (Lerner, 2011, p. 37), y es la LIJ una puerta para hablar de estos problemas tan reales en la vida de las aulas, y para buscarles soluciones entre padres, alumnos y maestros.

Así que la primera barrera de censura estaba librada. Planeé trabajarlo en tres momentos para poder aprovecharlo. Organicé así las sesiones: la primera con padres de familia, la segunda con los alumnos del grupo de segundo de preescolar y finalmente una reunión más: todos juntos para hacer el cierre.

La experiencia

En la primera sesión realicé una junta, aprovechando que los padres y madres de familia y yo estaríamos con niños. Teniéndolos reunidos frente a la pantalla del proyecto les mostré la imagen de Juul.

–¿Qué ven? –les pregunté con interés.

Las respuestas empezaron a expresarse, a lo lejos se escuchó la voz de una abuela diciendo:

–Es un niño.

Tras esta intervención otras personas empezaron a comentar también.

–Parece un robot –señaló una mamá.

–Es una niña enojada –dijo otra mamá.

Después de escucharlos les expliqué que les iba a presentar una historia y que al final de la lectura me debían comentar lo que sintieron.

Mientras daba voz a las palabras que aparecían en la pantalla, fui observando cómo las expresiones y los comentarios cambiaban. Empezaron riendo, al escuchar y observar que Juul se había arrancado las orejas. Pero al ir avanzando la historia, el pesar se notaba en sus ojos cuando leía:

–¡Juul tiene las patas torcidas!, ¡patizambo! –exclamaba yo poniéndome en el lugar de aquellos que lo ofendían, levantando la voz y entonando con rencor y burla.

Poco a poco las risas se fueron apagando y en su lugar quedó el silencio. Un silencio particular que gritaba emociones encontradas. Las caras de los ahí presentes empezaron a parecer serias, se estaban conectando con sus vivencias. La historia seguía su curso.

Al finalizar rompí ese silencio abrumador haciendo una pregunta abierta:

–¿Qué les pareció?

A lo lejos, en las filas de atrás una señora disimuladamente se limpiaba las lágrimas con un papel. Estaban enmudecidos; nadie expresaba sus ideas o emociones. Esto me puso a pensar que el libro que había leído, señalado como inapropiado y censurado en algunos países, acababa de desmoronar a los padres de familia. Los veía conmocionados, reflexionando y tal vez recordando todo en torno a la palabra *discriminación*.

Después de cerca de un minuto una mujer adulta de la fila de adelante dijo:

–Me puse triste porque esos niños eran muy malvados con el otro niño.

A partir de ahí se escucharon otras voces:

–Es que como adultos deberíamos de enseñarles en casa a los niños a respetar –dijo con firmeza una señora con blusa de flores.

En algún momento de la discusión una joven madre recordó una triste vivencia de cuando era molestada por sus compañeros en la secundaria por no encajar con los estereotipos ya que era de muy baja estatura:

–Por eso le digo a mi hijo que no se deje si alguien le dice algo feo.

Todos los presentes tenían el recuerdo de alguien que los molestó, que los humilló en la escuela, en la calle, en la casa; alguien que los discriminó por su forma de caminar, por su aspecto, por su pensamiento, por su color de piel, por su sentir. Les pedí que levantaran la mano si habían experimentado en mayor o menor medida lo que le sucedió a Juul, la totalidad la levantó. Este es un problema que no podemos negar dentro de las escuelas. Las agresiones entre iguales pasan como algo rutinario tal vez, como una situación que se cree pasajera pero que por lo visto deja una marca de por vida.

Muchas veces dejamos de lado la fuerza emocional que deberíamos desarrollar en los niños, ese poder de solventar los desacuerdos que enfrentamos al establecer relaciones con los demás y en estas relaciones mantener el respeto por el otro. Tratando de cerrar la conversación me enfoqué en el personaje femenino de la historia: Nora.

No podía dejar que los padres se quedaran con la impresión de una experiencia dolorosa sin posibilidades de transformación y tratando de desarrollar las habilidades emocionales les pedí que destacaran las cualidades de Nora:

–Le ayuda al niño y lo trata bien –comentó un señor al que no había visto antes en las reuniones.

–Lo subió a la carriola y se lo llevó lejos, lo acarició –dijo por ahí una voz trémula. Anoté estos gestos en una cartulina a la vista de todos.

–Estos gestos son los que tenemos que practicar con sus niños –les aclaré con determinación: –Ustedes son las Noras de sus hijos e hijas, ¿no lo creen?

Muchas de esas caras asintieron, su expresión ya no era de dolor o seriedad, expresaban mayor tranquilidad. La junta siguió su curso.

Este libro puso sobre la mesa un tema del que casi no se habla con padres de familia: la discriminación. El texto fue el pretexto para hablar sobre emociones, tanto las vividas por los padres de familia como las que experimentan los alumnos. Acepto que muchas veces he dejado de desarrollar en los niños la *fuerza emocional*, herramientas para enfrentar situaciones difíciles en nuestra vida.

Es importante que en sus casas los padres de familia busquen también las herramientas necesarias para solventar estas situaciones que en algún momento vivirán. Esta experiencia fue poderosa, las palabras nos conectaron emocionalmente y en un momento todos fuimos Juul y nos pudimos reflejar en su dolor.

El grupo con el que trabajo –segundo grado de Preescolar– está compuesto por un poco más de treinta niños que van de los tres años y ocho meses a los cuatro años y cinco meses. Son niños que han tenido su primer acercamiento a la escuela en este ciclo escolar. Tenía mucha expectativa sobre el resultado de leerles *Juul*.

Procuré estar abierta a experimentar esta situación sin llevar ningún tipo de predisposición sobre si era un libro adecuado o no para ellos y ellas. No sabía si por su corta edad sería posible desarrollar en ellos la empatía.

Días antes de iniciar con la segunda sesión del proyecto me preguntaba: ¿Sentirán lo mismo que yo? *Juul* no es un libro prohibido en México. Es un texto que está en el catálogo de recomendaciones para primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esto me dio argumentos para poder trabajarlo en la escuela con menos temor a que me cuestionaran.

Debo aclarar que los alumnos y yo teníamos trabajo previo sobre identificar y nombrar emociones, reconocer situaciones que nos causaran molestia o alegría y alternativas pacíficas de solución de conflictos con los demás. Estos contenidos se manejan en el

Programa de Educación actual para nivel Preescolar. Estos aprendizajes, que se espera que los niños tengan afianzados una vez que terminen su educación preescolar, son de mucho valor ya que van unidos a la parte emocional y les dan las bases a estos niños que empiezan a convivir con personas ajenas al clan familiar al que están acostumbrados.

Dar inicio a la segunda parte del proyecto fue gratificante como docente. Leerles esta historia a los niños fue un reto, me despojé de mi propia censura. Ese día ingresé al aula, con el libro bajo el brazo y con todas las ganas de que los niños conocieran a Juul.

Les pedí que se reunieran para la lectura cotidiana de un libro, algo habitual en nuestra aula. En esta ocasión utilizamos el proyector, así que cada alumno tomó su lugar cerca de la pantalla, un espacio donde pudieran ver las imágenes proyectadas y escucharme ya que en esta edad preescolar los docentes fungimos como voz para las letras que estos niños aún no pueden descifrar. Cada niño y cada niña estaba atenta y a la expectativa de la nueva historia que escucharía.

Pedí poner atención a la portada haciéndoles la misma pregunta inicial que a sus padres, pero con ellos obtuve resultados diferentes.

–¿Qué es lo que ven? –les pregunté, y ellos casi de inmediato empezaron a dejar fluir sus respuestas, algunos levantaban la mano, otros gritaban a viva voz buscando que se les escuchara. Me llamó la atención una leve discusión que se dio entre un niño y una niña. Él comentó:

–Es un robot porque se ve duro.

La niña se le quedó mirando y le debatió

–No es un robot, es un niño, ¿qué no ves? –señalando la portada.

Intervine preguntando qué es lo que no veíamos. ¿Tiene cabeza y manos?

Juul tiene cabeza, tiene manos, tiene ojos… es un niño, esta fue la conclusión de la mayoría del grupo. Empecé a leer y mientras pasaba las hojas daba una entonación fuerte al diálogo que expresaban los niños del libro hacia Juul. Cuando llegué al diálogo:

–Caca roja –repitieron algunos niños riendo por lo bajo, durante la lectura las risas no faltaron y las caras de sorpresa mientras Juul se iba *desarmando*, por así decirlo. Los alumnos tenían una expresión tranquila en sus rostros y estaban atentos a la historia.

Cuando terminé de leer los alumnos reaccionaron como en todas las historias que anteriormente les he transmitido, aplaudiendo espontáneamente.

–¿Qué recuerdan de la historia?

Con esta pregunta pude constatar que, efectivamente, los niños entendieron el desarrollo del hecho pero no experimentaron el sufrimiento por el que pasamos los adultos; sabían que Juul se iba quitando las partes de su cuerpo y que Nora lo socorrió al final. Sabían que los *niños* lo molestaban.

En otro momento de la jornada escolar pude mantener un diálogo con ellos sobre Juul, sobre lo que le pasó:

–Los niños lo molestaban y le hacían cosas que no le gustaban –dijo un niño alegremente.

–¿Qué hacen cuando alguien los trata mal? –les pregunté.

–Lo acusamos contigo –dijo Raúl.

Les seguí cuestionando. Pero si yo no estoy ¿qué harían? Ante esta duda se quedaron pensando un momento.

–Nos defendemos diciendo eso no me gusta –dijo Nancy con voz trémula.

–Y nos alejamos y buscamos nuevos amigos –completó la idea Manuel, que estaba cerca.

Esta discusión me puso a pensar en que las herramientas emocionales que brindamos para que los niños de preescolar empiecen a identificar sus características son indispensables para ciclos posteriores, para que reconozcan que no somos como robots en serie, sino que cada persona es única e irrepetible, y en este danzar de la vida nos encontraremos con personas de todo tipo. También, que es importante tomar en cuenta las relaciones que establecemos con el otro y así, como ellas y ellos dijeron, defendernos y alejarnos si es necesario. Los niños también identificaron

las características y emociones de Juul. Se pusieron en sus zapatos y empezaron a tener idea de cómo defenderse si les pasaba algo parecido.

Una vez que padres, madres y alumnos conocieron a Juul, organicé una reunión para que asistieran al aula. Los padres llegaron a la hora acordada dispuestos a trabajar con sus hijos. Les pedí que entraran de la mano de su hijo o su hija al aula de usos múltiples de la escuela, e inicié con una dinámica de integración para que se relajaran. Deseaba incrementar la convivencia entre todos, entre todas, y que las reuniones no sólo fueran juntas formales para hablar del aprovechamiento de sus hijos.

Ya que estaban integrados y dispuestos a participar, les pedí que tomaran asiento en el piso, junto a sus hijos. ¿Recuerdan a Juul? les pregunté, la mayoría contestó afirmativamente a excepción de los padres y niños que no habían asistido a nuestras reuniones. Después, para dar contexto, les dije: ¿me ayudan a recordar quién era Juul y qué pasaba con él? Los niños se animaron a participar más que los adultos, demostraron mayor confianza en sí mismos. –Yo me pregunté: ¿En qué momento al crecer se pierde esta confianza?– Poco a poco, entre todos fuimos construyendo de nuevo la historia.

Estando en la misma sintonía, recordé a Nora y lo que hizo por Juul. Ella es la figura positiva, la que rescata, la que dice palabras dulces y arropa. Y claro que la recordaban. Partiendo de ahí les hice una propuesta: seamos Nora y por hoy regalemos frases a los demás, puede que alguien las necesite, y tomando plumones y hojas de papel, padres e hijos comenzaron a escribir libremente estas líneas. Se dio un diálogo entre las familias, donde los adultos les preguntaban a los menores qué deberían escribir. Así los papeles se fueron llenando de frases que buscaban alegrar a otros.

Observé atenta como un niño le decía a su madre:

–¿Qué ponemos?

La madre respondió serenamente:

–Palabras de amor para los demás. ¿Qué se te ocurre?

El niño se quedó pensando un momento y respondió:

–Que los queremos.

Esto fue contundente. Las palabras también nos sirven para aliviar a los demás, hasta a aquellos que no conocemos, para aceptar al otro a pesar de no conocerlo.

Frase a frase las fueron pegando sobre un papel, como un dulce detalle. Cuando terminaron, entre varios levantamos este mural de frases amorosas y lo dejamos a la vista de la comunidad como un regalo del grupo para ellos, para que cuando salieran de la escuela tomaran este obsequio.

Cuando se escuchó el timbre para salir, algunos niños se acercaron con curiosidad.

–¿Qué dice ahí mamá? –preguntaban, y las mamás leían las indicaciones.

Un niño se acercó confiado a tomar una frase, la desenvolvió y la leyó atento sonriendo, tomó un plumón y escribió con determinación: –está bien, me sentí muy feliz. Esa frase lo había hecho sentir bien, era un regalo para él.

Así varios niños también se animaron a dejar sus letras, con apoyo de sus padres, que los tomaban de la mano y los iban guiando para escribir lo que habían sentido al recibir estos mensajes positivos. Era una interacción atemporal entre los creadores de las frases y las personas que las recibieron.

Estas frases alegraban a quienes las leían. Me di cuenta de que estos mensajes positivos los necesitamos todos y todas, y que es agradable recibirlos cuando menos los esperas.

Esa mañana se regaló esperanzas, caricias a través de palabras, nos acompañamos en nuestro ser únicos, quedamos satisfechos, más cercanos. Esto nos queda como lección: el poder transformador de la literatura suele impactar allá donde otros discursos no pueden influir, y en busca de formar lectores literarios seguiremos llevando libros sorprendentes a las escuelas, sin importar que la mancha censora esté acechando, porque "La censura, lamentablemente presente en muchos momentos históricos de la humanidad,

también ha fijado su fría mirada en la Literatura infantil y juvenil" (Luján y Ortiz, 2016, p.13).

Para finalizar

La discriminación está presente en todos los espacios, es nuestra realidad: hemos sido discriminadas y discriminados y hemos discriminado por nuestro aspecto, color de piel, pensamiento… Esta separación nace de la incomprensión del otro, de buscar que cada persona encaje en un molde que tenga cabida solo en una realidad.

El trabajo de la escuela debe ser poderoso, desde las aulas se puede impulsar el respeto al otro. La educación emocional es un pilar para forjar individuos sensibles, que interactúen entre sí con un nivel de tolerancia y respeto. De nada sirve que acumulen conocimientos específicos si no son capaces de valorar y reconocer sus capacidades y las de los demás.

Juul puso sobre la mesa el tema de la discriminación, estrujándonos y haciéndonos recordar. Pero no solo eso. También nos hizo pensar en las herramientas necesarias y el apoyo que requieren los niños y niñas que transitan por esta situación. *Juul* nos vino a recordar que las palabras y actitudes negativas hacia el otro duelen y que es necesario aprender a interactuar con el otro, a respetarlo.

Por mi parte, dejé de censurar los temas que duelen, que me son incómodos, porque están en la vida y son una realidad. La LIJ es una alternativa viable para hablar de estos temas en las aulas, aprovechando el poder mediador de la lengua y la belleza del lenguaje. Tocando fibras sensibles sin lastimarnos.

La familia y la escuela pueden acompañarse para abordar esos temas sensibles y a veces difíciles de tratar, ya que trabajando hombro con hombro los beneficiados van a ser los alumnos y las alumnas. Ellos son el futuro de nuestro mundo. La cultura de la no discriminación empieza desde casa y continua en la escuela, y todos podemos abonar a la causa desde nuestra trinchera.

Conocí otra experiencia de docentes que trabajaron *Juul* con niños de 1º, 3º y 6º de primaria. Esto me dio esperanzas de que poco a poco las aulas se movilicen de la mano de la literatura, y las palabras suenen libres. Sin censura.

Referencias

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: la poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Conapred. Discriminación e igualdad. Recuperado el 15 de junio 2022 de *http:// www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142*

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, A. (2020). En *La discriminación: un asunto inconcluso en dos escuelas primarias de la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 3

LAS MANIFESTACIONES DEL AMOR

VOCES EN EL AULA

María Guadalupe Luna Fragoso

Para iniciar

Al llegar a mi aula escolar siento una gran emoción, pero al mismo tiempo responsabilidad *en mi hacer* en cada clase, en cada grupo, y con cada uno de los estudiantes. Cada grupo representa una sociedad pequeña. Ahí, encuentro al chico afanoso, a la chica tímida, a la chica desafiante, al chico alegre o intrépido que quiere ser siempre el centro de atención, a la chica risueña y extrovertida que atinadamente cuenta algún chiste cuando la clase se siente aburrida. Pero también está el chico/a diferente, aquel que no entra en los cánones que marca la sociedad en que vivimos.

La familia y la escuela son los primeros lugares donde se aprende la tolerancia, pero también la intolerancia. Casi todos los días, en el aula, escucho expresiones como: ¡Fulanito es gay, maestra! o ¡No me toques, machorra! –manifestaciones de una violencia verbal que usan los adolescentes para *etiquetar* a sus compañeros de clase.

La tolerancia implica y exige el respeto a la diversidad, y sobre todo una actitud de aceptación, considerando como legítimas las diferencias. Para enseñar el valor de la tolerancia, como docente, debo respetar para exigir el respeto a los demás. También debo tratar de eliminar estereotipos asociados con las personas a las que se considera diferentes.

He sido testigo de cómo se maltrata a los jóvenes por considerarlos homosexuales. Duele ver que algunos sufren los tres años en la secundaria, y los maestros, muchas veces, más allá de pedir respeto a los demás estudiantes no hacemos nada al respecto. En mis 26 años de docente no he visto acciones serias para hablar de este doloroso problema de discriminación. Por eso cuando fui invitada a participar en este proyecto, y leí el libro *Con tango son tres*, además de deslumbrarme por lo inesperado de la historia, consideré que esta era la oportunidad para hacer justicia a los jóvenes que viven con el rechazo constante de sus compañeros.

Preocupada, pensé que al leerles este libro a mis alumnos podría tener algún problema por lo controvertido del tema pero, ya que se trata de una historia real de pingüinos barbijo que sucedió en el zoológico de Nueva York, podría argumentar con algunos aspectos científicos sobre el comportamiento de esta especie.

La trama trata de dos pingüinos machos que "están enamorados", como dijo su cuidador.

En el municipio de Melchor Ocampo, donde está la secundaria donde trabajo, hay fuertes actitudes machistas, la censura durante o después de la lectura del libro era una posibilidad latente. Sabía que "estos libros per se no tienen la intención explícita de irrumpir en el mundo del lector para inquietarlo, no pretenden destruir su tan cuestionada inocencia, ni desean abrirle los ojos ante un mundo difícil que ya conocen y transitan" (Hanán, 2020, p. 95), pero decidí enfrentar el reto porque creo en el poder transformador de la literatura y estaba segura de que mis estudiantes pueden ampliar su visión del mundo gracias a ella.

Aunque soy maestra de varios grupos en la secundaria, decidí trabajar con el segundo grado, grupo "B", porque esos alumnos/as tienen actitudes homofóbicas con expresiones orales despectivas y en ocasiones con violencia física. Y los padres de familia y tutores de ese grupo tienen una actitud comprometida, así que esperaba contar con su apoyo. Para evitar problemas, decidí invitar al director a la lectura del libro en voz alta; que fuera testigo de lo que sucedía en el salón.

Los estudiantes merecen conocer algo diferente, que los sorprenda, que movilice sus prejuicios, y que les permita modificar su opinión sobre sus creencias. Por eso quise compartir esta historia real de estos pingüinos barbijo, y además deslumbrarlos con la belleza de las imágenes.

Dimos inicio al proyecto, platicando sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, mencionando uno a uno los diez derechos, hasta que alguien dijo:

–¡También a ser respetados!

Y se escuchó otra voz:

–Sí, eso se lo deberíamos de decir al maestro de Física.

Intervine en esa breve discusión:

–¿Y cómo se le llama cuando no son respetados?

Una voz en tono irónico dijo:

–Pues irrespetuoso.

Varios rieron y continué:

–Sí, es correcto, pero hay otro término más preciso, piensen en un sinónimo… inicia con d.

–¡Ah! Discriminado o discriminación –gritó un chico inquieto.

–Así es, muy bien.

Y terminé la clase diciendo:

–Qué les parece si mañana traen algún ejemplo, relato o frase breve, que hable del respeto y la tolerancia.

Al día siguiente los estudiantes expusieron su investigación, y señalaron que uno de los derechos que tienen como personas o adolescentes es "A la protección contra todo tipo de discriminación

y a la educación en la tolerancia frente a las diferencias" (agenda escolar 2013-2014 secundaria).

Les propuse a los estudiantes que investigaran ahora sobre los pingüinos. José, un chico participativo y con mirada indagadora, me preguntó:

–¿Y eso para qué?

–Porque el día jueves que tenemos dos horas continuas de clase, los voy a invitar a ver una película titulada *La marcha de los pingüinos*, en realidad es un documental que habla de la reproducción y naturaleza de esta especie, ¿qué les parece?

–¡Vamos a ver una película! –gritó Ramón, un chico juguetón de ojos oscuros.

Tina me preguntó:

–¿Podemos llevar palomitas?

–Sí –contesté–, siempre y cuando depositen la basura donde corresponde.

Los chicos observaron atentos la película mientras comían palomitas, y sus rostros mostraron gestos de asombro y tristeza de ver las dificultades de los pingüinos para sobrevivir.

La experiencia

Son las 6:58 de la mañana, mi bolígrafo concluye con mi firma en la tabla de registro en la dirección de la escuela. En el recorrido para llegar al salón del segundo grado, grupo "B", tomé del brazo al director y lo saludé, recordando que era mi invitado de honor en la lectura del libro. Además le pedí de favor que tomara algunas fotografías cuando estuviera compartiendo la lectura con los estudiantes. Aceptó mi propuesta.

Entramos al salón juntos, saludamos a los chicos y a las chicas y, mientras sacaba el libro de mi mochila, les dije a los muchachos que se pusieran cómodos para iniciar una lectura, actividad a la que ya están acostumbrados. Ellos poco a poco orillaron las

butacas y extendieron sus tapetes, cobijas o periódicos, para estar más cómodos.

Tomé el libro y les mostré la portada y dije:

–¿De qué creen que trate el libro?

Varias voces empezaron a opinar, pero una voz con más volumen dijo:

–¡Ah, se trata de una familia de pingüinos!

Otra voz completó:

–¡Sí, como los que vimos en la película!

Me coloqué frente a ellos, y mis manos iniciaron mostrando las hojas de guarda color azul claro, tomé aire y subí el volumen de mi voz para que nadie se perdiera las primeras frases de esta historia de ensueño. Palabra a palabra, mi corazón palpitaba un poco más rápido por la emoción de leerles a los estudiantes un libro polémico, pues como escribe Goldman "El tema de la censura de los libros para niños y jóvenes es, sin duda, polémico" (2016, p. 1).

Me sentí como cuando de niña hacía una travesura y no quería que nadie se enterara. Pero al estar leyendo y mostrando cada imagen del libro a los alumnos/as, sentí que *esa travesura* se tenía que expandir; primero al compartir el libro con los estudiantes, luego para comentarlo con sus familiares y amigos/as de los otros grupos. Ya que, como animadora sociocultural de la lengua, el compromiso social es compartir el conocimiento relacionado a la lengua para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en su hacer y su aprender cotidiano, de forma individual y colaborativa.

Seguí leyendo y mostrando las imágenes a los estudiantes, y cuando Roy y Silo se presentaron como una pareja de pingüinos machos que querían tener una cría, hubo el silencio más profundo en el aula, y observé que algunas miradas y sonrisas nerviosas empezaron a entrelazarse en el ambiente del aula. De reojo, vi a dos chicas que discretamente se tomaron de las manos, casi cuando iba a concluir la lectura del libro.

La historia llegó a su fin y me permití leerles la nota de los autores, donde cuentan los sucesos del zoológico. Los oídos de los

estudiantes parecían esponjas porosas que se inflamaban al escucharla. Cerré el libro al terminar la frase "Pero solo hay una Tango", e instantáneamente se escucharon los aplausos de los chicos y las chicas. Sus miradas reflejaban sorpresa y admiración por la historia que acababan de escuchar y mi voz no pudo detenerse hasta preguntarles:

–¿Qué les pareció la historia?

Algunos brazos con el dedo índice erguido se manifestaron impacientes para expresar lo que les pareció el relato.

Alina insistió en tomar la palabra:

–A mí me gustó mucho, al principio creí que sólo se trataba de un cuento para niños, pero lo de los pingüinos machos que tuvieron a su pingüinito no me lo esperaba.

Bere continuó diciendo:

–Sí, a mí también me gustó la historia. En la portada sólo se presentan los pingüinos con su bebé y creemos que son pareja de macho y hembra, pero no es así.

Continué explorando sus sensaciones y percepciones, haciéndoles otra pregunta:

–¿Cómo veían a la pareja de pingüinos machos las demás familias de su especie?

Esta vez fue Miguel, quien hizo escuchar su voz en el aula:

–Pues normal, no les importaba que Roy y Silo fueran machos y que tuvieran a su bebé… o ¿cómo se llamaba?

Varias voces contestaron a su pregunta: ¡Tango!

–¡Ah, eso…! Tango.

Una tercera pregunta hizo que más manos estuvieran ansiosas por hacer escuchar su respuesta:

–Entonces, ¿qué relación o diferencia existe entre la comunidad de los pingüinos y la nuestra como humanos? –les dije.

Esta vez eran cinco o seis manos levantadas queriendo exponer sus respuestas.

Nuevamente Alina se hizo escuchar:

–Bueno, es que en nuestra comunidad es mal visto que dos hombres o dos mujeres se junten o sean pareja, luego luego la gente habla mal de ellos.

Tina, otra chica entusiasta, completó la respuesta:

–Sí, porque, por ejemplo, aquí en el pueblo si ven a dos mujeres que son pareja les dicen marimachas y no tienen respeto por ellas.

Cuando escuché la palabra *respeto* les hice otra pregunta:

–¿Recuerdan lo que investigaron sobre respeto, tolerancia y discriminación?

–Sí, porque nadie tiene derecho de juzgar a otros por lo que hacen o cómo se comportan –dijo Gissell.

Bere asertivamente agregó:

–Sí, porque como dice mi compañera, nadie tiene derecho de juzgar a los demás y más cuando ellos tienen más defectos o errores. Además, como sociedad tenemos muchos prejuicios cuando vemos a ese tipo de personas y las discriminamos.

Cuando escuché la palabra prejuicios y la palabra discriminación elogié a Bere:

–¡Muy bien, Bere! –y continué para el grupo: –lo que ha dicho su compañera son dos palabras clave sobre el tema: prejuicios y discriminación.

En ese momento una nueva mano se levantó queriendo participar.

–Adelante, Rita, ¿qué opinas?

–Yo creo que como sociedad tenemos muchos prejuicios y por eso no aceptamos a las parejas de mujeres y a las parejas de hombres.

En ese instante, Miguel volvió alzar la mano y expresó:

–Se supone que nosotros somos los seres pensantes o mejores, así es que cómo nos puede ganar una comunidad de pingüinos– movió la cabeza y se señaló la frente con el dedo índice.

–¡Muy bien, Miguel! –expresé emocionada. –Entonces, ¿qué mensaje nos deja este libro?

Nora, decidida, levantó la mano y enseguida hizo escuchar su voz:

–Que no debemos juzgar sin antes conocer.

–Exacto –afirmé. –¿Saben ustedes que este libro no se puede conseguir fácilmente en las bibliotecas ni en las librerías?, adivinen por qué.

–Por el tema que trata de la diversidad, como los tipos de familias que no siempre es una mamá y un papá –se escuchó decir a Tina.

Anexé a la charla una pregunta más:

–Creen que, si les pidieran este libro a sus papás para tenerlo en casa, ¿se los comprarían?

Miguel dijo:

–No, a mí no. Mis papás me dirían para qué quieres ese libro y más si les digo que es de dos pingüinos machos que se quieren o se enamoran… ¡Menos me lo compran!

El tiempo de la hora clase se estaba terminando, agradecí la participación de los alumnos y las alumnas por permitirme compartir el libro con ellos. También manifesté el apoyo del director y la reflexión de los estudiantes.

Todos aplaudieron al director por su presencia. Él expresó lo siguiente:

–Chicos, yo quiero agradecer a la maestra por haberme invitado a escuchar este libro que me había comentado que iba a trabajar con ustedes, y considero que ha sido fructífero por todo lo que he escuchado con sus participaciones. Ya que ustedes son la generación futura, y me refiero a que, como futuros padres, abogados, ingenieros, maestros, o lo que ustedes quieran ser de adultos, deben tener una visión más amplia sobre ese tema social. Quiero felicitar a la maestra y decirles a ustedes que la aprovechen, ya que, si no lo saben, la maestra se sigue preparando y ahorita está haciendo unos estudios sobre literatura en una universidad de España.

En ese momento afirmé con la cabeza lo que acababa de decir el director y los estudiantes me miraron:

–¡Oooh!

Nuevamente le agradecí al director cuando iba saliendo del aula. Ya a solas con el grupo, les solicité un material para el siguiente día, lo anotaron en su libreta y me despedí de ellos.

Salí del aula de 2º "B" con un rostro satisfecho. Mi cuerpo caminaba erguido por haber cumplido una misión especial con los estudiantes, pues como escribe Goldman "¿quién determina esta prohibición? […] la mayoría de los adultos son los que prohíben o limitan alguna obra por su contenido. Es mejor que no se difunda de manera clandestina, pues puede resultar peor el daño que pueda ocasionar" (2016, p. 1). Ojalá que este tipo de libros con temas polémicos dejen de ser leídos clandestinamente y se encuentren entre los demás libros de la biblioteca del aula o biblioteca escolar.

Andricaín (2015) menciona que este libro es una oportunidad para ver con naturalidad las relaciones integradas por personas del mismo sexo y el derecho a tener y a criar hijos. Así, las familias homoparentales deben dejar de verse como algo fuera de lo común, ya sea formadas por pingüinos o por otra especie, incluyendo por supuesto la nuestra. La literatura tiene el poder de transformar a la sociedad a partir de historias que muestran problemas humanos.

Aunque parezca increíble aún en nuestros días existen personas que no permiten difundir estos temas que son parte de nuestra realidad social, cultural y humana.

Al siguiente día, cuando entré al grupo de 2º "B", saludé a los estudiantes y les pregunté:

–Chicos, ¿trajeron el material que les pedí?

Varias voces contestaron que sí.

Una de las chicas preguntó:

–¿Qué vamos hacer con el material?

–Bueno –contesté, –traigo algunas fotocopias del libro que leímos ayer, y lo que vamos hacer es pegarlas en el material que les encargué para que lo presentemos a otros grupos, es decir, vamos hacer una especie de títeres en cartón.

Tina preguntó:

–¿Y a qué grupos lo vamos a exponer?

–Qué les parece –respondí –si elegimos a un grupo de cada grado, es decir, un primero, otro segundo y un tercero.

Los alumnos/as empezaron a señalar los grupos a los que querían presentarlo, pero les recordé que no teníamos mucho tiempo para pasar con todos sus compañeros.

De esta manera, nos organizamos en cuatro equipos para elaborar el material, al primer equipo lo titulamos, El zoológico de Nueva York "Central Park", el segundo equipo "El cortejo", al tercer equipo lo llamaron "El nacimiento" y al cuarto equipo lo llamaron "La familia".

Así, el grupo, aún motivado por la historia de Roy y Silo, se puso a trabajar con el material para exponer el contenido del libro con los otros grupos.

Cuando concluyeron el material, los ocho participantes organizaron su exposición oral antes de entrar a los grupos. Cuando estuvieron frente al grupo donde iban a participar, en sus rostros se marcaban risas nerviosas, y al mismo tiempo, reflejaban en sus ojos una chispa de compromiso y alegría al compartirles el contenido del libro a sus compañeros.

El ambiente de cada grupo al que entraban era de sorpresa e incertidumbre, los alumnos estaban atentos y observando el material que llevaban sus compañeros expositores. Cada uno de los ocho estudiantes participantes explicó un breve pasaje del libro *Con Tango son tres,* cuyo contenido y mensaje brotaban de su boca como agua de una fuente viva, sintiendo que sus palabras iban más allá de una simple explicación.

Los adolescentes afrontaron el reto de difundir una lectura censurada, prohibida por mentalidades angostas, convirtiéndose ellos mismos en animadores culturales de la lengua. Abanderaron el respeto a la diversidad y la elección genuina de sus preferencias sexuales, influencia que además trascendió a sus familias, como lo menciona Cerrillo, que en sus conferencias busca defender el derecho a la lectura:

> [...] la LECTURA debe ser entendida como una responsabilidad social, no sólo escolar, pues está relacionada con el contexto cultural más cercano a las

> personas, con especial influencia –además– en las primeras edades; no debemos olvidar que la lectura puede llevarnos al conocimiento, y el conocimiento hace que una sociedad sea más justa y, sobre todo, más libre. (2009, s/p)

como menciona Cerrillo (2009, s/p), que en conferencias hablaba de defender el derecho a la lectura y de que no debería de haber libros censurados o prohibidos.

Para finalizar

La principal transformación que se generó en los estudiantes es que reflexionaron y comprendieron que nadie tiene derecho a discriminar a otros por sus preferencias sexuales; por tanto, tampoco tenemos el derecho de prohibir un libro como éste, como dice el pedagogo y filósofo español José Ortega y Gasset: "La discriminación entre lo que han de leer y no han de leer los niños debería ser, por lo menos en principio, bastante clara, y derivarse como un corolario de la noción de la vida infantil" (s. f., en Iniciarte, 1986, p. XX). A veces creemos los adultos que ciertos temas no son apropiados para los niños/as o jóvenes, y es justamente lo contrario, a los jóvenes les compete todo lo humano, si existe en la sociedad es parte de la vida. Los estudiantes ejercieron su derecho a la libre expresión sobre un tema que en un aula escolar nunca o casi nunca se plantea.

Otro aspecto importante es que a los estudiantes de 2º "B" les gustó y les impactó la historia de los pingüinos barbijo Roy y Silo, aunque están conscientes de que varios de sus padres o tutores no aceptarían comprarles el libro por el tema que trata –como lo expresó Miguel–, ellos saben que el respeto y la tolerancia son valores que en cualquier parte deben de practicar.

La semana concluyó, y no fue ningún padre de familia a reclamarme sobre el contenido del libro que les leí a sus hijos o hijas. El director tampoco mencionó nada sobre alguna incidencia.

Los jóvenes pudieron reflexionar sobre las creencias que tienen introyectadas sobre la homosexualidad, se dieron la oportunidad de dudar, e incluso transformar ciertos esquemas establecidos.

Referencias

Agenda Escolar. (2013-2014). Secundaria. Estado de México.

Andricaín, S. (2015). *Diversidad sexual y Literatura infantil y juvenil: Una aproximación*. Estados Unidos: Fundación Cuatrogatos.

Cerrillo, P. (2009). *Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura.* Conferencia leída en la Fundación Gulbenkian de Lisboa.

Goldman, J. (2016). *La tenue línea entre seleccionar y censurar*. Fundación Cuatrogatos.

Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras, y tabús en los libros infantiles*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Inciarte, E. (1986). *Ortega y Gasset: Una educación para la vida.* Antología. México: Ediciones El Caballito. SEP Cultura.

Luján, A. L. y Sánchez Ortiz, C. (2016). *Literatura y Poder. Las censuras de la LIJ.* España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. CEPLI-UCLM.

Yubero, Santiago y equipo colaborativo. (2018). U*na vuelta al mundo –de los valores– en 80 libros*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. CEPLI-UCLM.

Un amor llamado libro

Antonia Cruz López

Para empezar

Siempre me gustaron las historias. Yo misma las creaba y otras tantas estuvieron hechas para mí, no hubo tiempo para el amor, para ese sentimiento libre de toda atadura: mi necesidad no era la de la mayoría de las adolescentes.

Crecí esperando a mi príncipe; ningún chico llenaba mis ojos y mis oídos, todos carecían de la prueba de amor más importante para mí: no gustaban de la lectura. Pero no los vas a querer para estudiar, los novios son para hacer otras cosas, solían decirme, pero yo no podía concebir una relación amorosa si no había historias que cada día enriquecieran al amor.

Es así como me identifico con este príncipe del libro *Rey y Rey*. Su madre, como la mía, entró un día en la desesperación de ver pasar los años sin que su hijo estuviera felizmente casado. Afortunadamente este príncipe encontró a su verdadero amor: un príncipe hermoso, pues ninguna princesa logró lo que tan apuesto caballero consiguió.

Yo vivía para mis libros y ellos para mí; todos poseían el atractivo más extraordinario jamás visto nunca, mi felicidad no era la de

los demás, me cansé de dar explicaciones y de querer convencer al mundo que la lectura también generaba amor.

Mi profesión de maestra en nivel secundaria me ha permitido seguir disfrutando de este gran amor. Reconozco que no ha sido fácil contagiar la fascinación por la literatura en un mundo donde la mayoría de los estudiantes viven solos porque no hay tiempo para amarlos como ellos esperan.

Miro a los estudiantes todos los días en clase, y en sus tiempos de receso, conversando, jugando, tomándose fotos, mirando imágenes que agrupan a más de tres en una complicidad que ellos creen esconder de los adultos.

Me pregunto por qué elegí la historia de un libro-álbum que habla de la homosexualidad en un contexto tan complejo como la educación secundaria, donde, como siempre, coinciden en la necesidad de amar y ser amados. He aquí la respuesta. Compartir historias ha sido mi fascinación, la literatura me ha permitido disfrutar de uno de los mayores placeres en esta vida –conocer diferentes historias, personajes, viajar por mil y un lugares durante más de mil y una noches, el goce y el encuentro con muchos de mis sentimientos–, me ha permitido comprender y conocer otras formas de pensar el mundo, si alguno de mis alumnos logra encontrar entre tantas historias las respuestas a todas sus incertidumbres y certidumbres, les habré dado la prueba de amor más grande para mí: compartir la palabra.

Antes de leer para mis estudiantes el libro-álbum, pensé en las implicaciones que podría tener en mi trabajo. Una de ellas, el reclamo de sus padres por hablar de la homosexualidad, pero enseguida recordé el poco tiempo que la mayoría de los padres tiene para asistir a la escuela, para tratar asuntos relacionados con la educación de sus hijos, y eso me hizo sentir más tranquila. Supuse entonces que ninguno visitaría la escuela por este motivo.

Otra preocupación fue que las autoridades pudieran encontrar en la historia de este libro un trabajo poco apropiado para las cuestiones pedagógicas. Recordé que años atrás, por leer un libro que

la autoridad no consideró apropiado, tuve un llamado de atención en una escuela de señoritas hace más de veinte años. Ese libro fue *Luna caliente* de Mempo Giardinelli. Me pareció que este era el momento, ya no estaba en esa escuela, la directora no era la misma de años pasados y con la ganancia de una historia en la vida de mis estudiantes valía la pena el riesgo.

Yo no puedo concebir la vida sin palabras que la enriquezcan y le den sentido. No puedo mirar al mundo sin dejar de ver lo que es esencial –aunque sea invisible a los ojos–. Pienso en esos libros prohibidos por la iglesia, por los gobiernos, por las políticas; pienso en esos libros privados de su libertad, y deduzco que no seré yo quien les quite el don de la palabra y la libertad de existir.

La censura opaca la visión del mundo, nos oculta aquello que *existe.* El concepto de libertad seguirá siendo polémico, no importa lo que las dictaduras y las guerras nos hayan enseñado. Los libros nos recuerdan que podemos escapar de la represión y la persecución: a ellos también se les priva de su libertad como a muchos seres pensantes.

Yo no sé si soy una lectora "auténtica", al defender la existencia de los libros, pero sé de cierto que cada historia que he leído tocó algo en mí, como se tocan los labios de la persona que amas, es como tocar la piel con palabras. Este trayecto lector me ha llevado a conocer todo tipo de historias, que hoy en día puedo compartir con alumnos y alumnas. Mis ojos no han censurado absolutamente nada, ciega soy de lo que aún no conozco, mas mi ceguera no se debe a prejuicios y creencias que de niña me inculcaron. Si bien respeto todas las doctrinas, por conocer lo prohibido mi curiosidad será saciada. De eso estoy segura.

Me identifico con los adolescentes. Sus preguntas no fueron las mías cuando tenía su edad –quién podría atreverse a decir nada en una enseñanza tradicionalista, con maestros de borrador y regla en mano, con salones llenos de silencios obedientes a las "dictaduras" y al papel– y sin embargo busco, como ellos, respuestas todos los días.

En este proyecto me propuse no repetir esas historias de represión en el aula y dejar libre la expresión. El trabajo con el cuento *Rey y Rey* no sería un reto para derribar los muros de la prohibición sino una puerta para que mis alumnos conocieran que en los cuentos de príncipes y princesas había más de una vez.

La experiencia

Esta es la narrativa de una intervención en el aula vía, para trabajar con estudiantes de nivel básico un texto que por su tema podría considerarse un libro prohibido.

La intervención fue realizada con estudiantes de tercer grado de nivel secundaria. El contexto que les envuelve está rodeado de altos índices delictivos y desintegración familiar en la mayoría de los discentes.

Para la intervención elegí el libro-álbum titulado *Rey y Rey* de Linda de Haan y Nijland Stern.En él se da a conocer, a través de un cuento, la historia de un príncipe cuya homosexualidad lo va alejando de los sueños que su madre tiene para él: casarse con una princesa.

La historia me pareció sumamente interesante. La adolescencia es una edad en que algunos estudiantes se sienten poco comprendidos cuando descubren alguna atracción hacia compañeros de su mismo sexo. Entonces vienen las preguntas: ¿cómo reaccionarían ellos ante esta situación, habría algún rechazo, alguna burla al momento de compartir la historia? Es importante saber si estas hipótesis podrían confirmar, como lo refiere Acosta (2016), "la consideración de ciertas lecturas como perturbadoras, problemáticas o prohibidas por acercarse a ciertos problemas sociales –relacionados, por lo general, con la violencia o la sexualidad– que son temas tabús a la hora de hablar en presencia de niños, ya sea en las propias familias o en el entorno escolar" (p. 86).

¿Cómo empezar con la historia de un príncipe que no se casa con una princesa sino con otro príncipe? ¿Cómo hacerlo sin que los estudiantes expresaran comentarios peyorativos en torno a la homosexualidad como la mayor parte de las veces lo hacen, con burlas y señalando a ciertos compañeros para terminar en una batalla de palabras insultantes?

Me di a la tarea de buscar un artículo de divulgación que tratara el tema de la homosexualidad. Encontré un artículo que hablaba de la diversidad sexual titulado *Humanidad es diversidad*. Este artículo refería una realidad vivida en Cuba, con opiniones de diversos políticos y sexólogos. Es un artículo muy largo, pensé al momento de leerlo, aunque sin duda interesante. Sin embargo, si lo leíamos completo, al momento de dar a conocer el cuento habría más de un alumno bostezando.

Decidí considerar solo una parte del texto, aquello que dijo Mariela Castro Espín, política y sexóloga cubana, pues trataba un aspecto esencial con respecto a la homosexualidad: la discriminación.

Leímos el artículo por turnos, cada alumno levantaba la mano para leer y conocimos, en una cuartilla, cómo la homosexualidad fue descartada de las enfermedades mentales y por qué es discriminatorio descalificar a un ser humano por tener preferencias sexuales distintas.

Todos mis alumnos guardaron silencio. Sus caras eran el reflejo de sus pensamientos. Mónica levantó la mano y dijo:

–Maestra, ¿cómo se puede pensar que la homosexualidad es un trastorno mental? ¡Están más locos los que lo piensan!

Su comentario fue como la luz de un cohete que estalla en cientos de luces de colores. Las voces surgían sin levantar las manos, mis oídos intentaban recuperar lo más que pudiera para dar cuenta de cada una de sus palabras: no es justo, cada quien elige con quién estar, mi primo ha sido discriminado por ser gay, todos somos humanos. Cosas así se escucharon.

La primera parte había sido trabajada. Ahora, era importante que los estudiantes se prepararan para la lectura de este libro-álbum, y

así generar una conciencia, una opinión más crítica. Como lo menciona Cassany, es "imprescindible dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión más social y crítica" (2009. p. 2).

Les dije: "Es momento de leer un libro prohibido". Sus caras se tornaron sonrientes, todos guardaron silencio, mientras yo sacaba de la bolsa el libro *Rey y Rey* de Linda de Haan y Stern Nijland. Su portada causó una gran alegría. Todos querían ver, ansiosos esperaban la imagen que recorría cada fila. –A ver, maestra, –decían desesperados, –todos lo vamos a ver les dije. Su rostro dibujaba una satisfacción después de ver la anhelada imagen que hoja por hoja pasaba ante sus ojos, veinte miradas atentas y expectantes ante una historia cuyo final quizá no esperaban.

Sonreían, estaban encantados como los niños con los cuentos, hubo comparaciones de la reina madre con alguna mamá.

–Así son las mamás –dijo Katerine–. Mi mamá me dice: "Arregla tu cuarto".

Lo dijo, claro, imitando la voz de su madre.

Cuando el príncipe se casó con el otro príncipe, Mónica (que es muy expresiva) dijo: ¡Qué bonito!, y otras voces aprobaron el matrimonio con un ¡Aaah!

El cuento terminó; sus caras eran de alegría. No así la de Gabriel, quien serio dijo:

–¿Y qué vamos a hacer ahora, maestra?

Un día antes les solicité hojas de colores e imágenes relacionadas con la diversidad sexual. Les comenté que haríamos un collage y cada uno escribiría una frase para darla a conocer, una frase que hablara del respeto a la diversidad sexual y la libertad de expresarla, Gabriel tomó sus hojas para hacer la actividad, pero aún faltaba la pregunta final: ¿Qué opinan de la historia? Aldo levantó la mano y dijo: –a mí me gustó, yo digo que no es malo ser homosexual, mi hermana –le dijo a Gabriel, –la que tú conoces, es lesbiana y todos en la familia la aceptamos como es.

Gabriel puso una cara de sorpresa, evidentemente no sabía esto de la hermana de Aldo. Valeria dijo:

–Mi papá dejó a mi mamá hace dos años y vive con su pareja. –¡Órale! –dijo uno de sus compañeros.

Yo estaba sorprendida de escuchar comentarios tan espontáneos, tan privados. Ninguno de los alumnos emitió un comentario ofensivo, por el contrario compartieron sus opiniones y hasta sus colores para aquellos que deseaban colorear sus letras. Sus diseños buscaban la aprobación de algún compañero o la mía misma.

Me acerqué a Gabriel y le pregunté:

–¿Qué le pareció el cuento?

Él me miró y dijo:

–Sí me gustó y está bien.

Con la seriedad que lo caracteriza, no hubo sonrisa en su rostro, me mostró su hoja y me dijo, –yo no voy a poner muchos colores. Voy a elaborar un marco café con fondo blanco. ¿Está bien así o quiere que sea de colores? –Lo que usted haga está bien, Gabriel, –le respondí. Él me agradeció procedió a realizar su trabajo.

Los estudiantes comenzaron la escritura de sus frases, cada uno expresó su sentir acerca de la homosexualidad, sus escritos fueron variados y cada uno fue escuchado por los demás.

Entre las frases hubo estas: El amor no tiene género; Homosexual, soy homosexual, soy diferente, ya estoy harto que solo nos tengan que discriminar, por eso la voz voy a levantar; Love is love and freedom; Todos somos iguales, ¿por qué no nos tratan igual?, todos amamos de la misma manera y merecemos lo mismo; Soy gay, soy humano; La homosexualidad no es mala, los malos son los heterosexuales; El tener gustos no iguales a los tuyos no me hacen diferente a ti ni a los demás; Cada quien ama a su manera, y a su manera eligen a quien amar; No estamos enfermos, somos humanos y sabemos amar; Iguales, todos somos; Ámate, todos somos libres de amar a nuestra manera y respetar a cada uno de nuestros amigos, sin son gay o lo que sean, todos somos iguales y somos seres humanos.

La intervención me dejó una enorme satisfacción porque pude comprobar que al conocer diversas historias nos identificamos con

otras y otros. Desde mi adolescencia la lectura me ha acompañado en las buenas y en las malas. Compartir historias ha sido el acto más volitivo que esta profesión me ha dado.

Vivir la literatura me coloca en la piel de otro ser, en la alteridad que busco compartir, en el disfrute y el placer que deseo que otros sientan, porque: "Cuando hemos disfrutado intensamente un libro, no podemos evitar hablarle a alguien más de él. Queremos que otras personas, especialmente nuestros amigos, también experimenten esto" (Chambers, 2010, p. 25).

Mi vida está atada a las historias, mi primer amor fue el encuentro con la palabra, mis pretendientes se alejaron uno a uno, pues a la mayoría no les gustaba leer, mi poco contacto con los chicos causó interrogantes respecto a mis preferencias sexuales, tal vez este sea un motivo más para sentir atracción con esta historia.

Este libro no sólo me confronta con esa incomprensión con la que he vivido al no cumplir con los roles que me son establecidos socialmente, también me torna al recuerdo del enamoramiento de una de mis alumnas, durante mis primeros años de docencia en una escuela solo para niñas en la que trabajé siendo muy joven. Me recuerda a Teodoro, quien hoy en día vive felizmente casado con Javier, después de huir de su pueblo al ver el linchamiento de un vecino suyo por ser homosexual.

La palabra es por sobre todas las cosas un tesoro invaluable. No hay vida sin palabras. Hoy día mis estudiantes me han dado una lección de vida, esa visión que hoy ellos tienen del mundo que a mí solo los años me han podido dar.

La actividad terminó con la petición de otras lecturas similares, con la satisfacción de haber compartido un trabajo y verlo plasmado en un collage.

Ningún padre fue a visitarme por haber leído una historia así. Mis autoridades aplaudieron la forma en que se trabajó el libro, aunque no lo vieron, a pesar de tenerlo cerca. Mis compañeros docentes solo miraban la portada del libro de reojo. Ninguno tuvo curiosidad por

conocer el texto. Una compañera tomó el libro, lo leyó, lo dejó en la mesa y dijo:

–¿Esto lo vas a trabajar con los chavos?

–Sí –le contesté entusiasmada.

–Ah está bien.

Se dio la vuelta y se fue.

Para finalizar

Una limitante que los docentes tenemos en algunas escuelas es pensar que la lectura debe ser trabajada por los profesores de la asignatura de Español –hoy llamada Lengua materna– y que hay temas que es mejor no tocar en el aula por no tener conocimientos o por no entrar en polémicas. Sin duda, esto limita nuestro acceso a la cultura escrita en los niveles de Educación Básica, porque:

> Esta dificultad de acceder a la cultura escrita se puede deber a factores diversos: que no se cuente con los libros porque son costosos y una gran parte de la población, vive en condiciones de pobreza; que, aunque se tenga el acceso a los libros (los de texto gratuitos), no se tenga el interés por leerlos o que no se cuente con las competencias lingüísticas necesarias para comprenderlos y disfrutarlos (Miaja y Jiménez, 2016, p.102).

El disfrute y el acceso a diversos textos sin duda nos permitirá abonar soluciones a problemas como la discriminación, el racismo, la homofobia, la violencia de género y el deterioro ambiental, por mencionar algunos.

Este es solo el comienzo de otras historias por conocer. Serán retos que habrá que afrontar. Pienso que ningún terreno debe quedar estéril y cada día debe ser sembrado con el poder generador y transformador de la palabra.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2009). *Diez claves para interpretar un texto*, recuperado *https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf?sequence=1*

Chambers, A. (2010). *El ambiente de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

De Haan, L. y Nijland S. (200 [2004]). *Rey y Rey. Barcelona: Ediciones Serres.*

Lujan, A. y Sanchez, C. (2016). *Literatura y poder. Las censuras de la LIJ.* España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Pérez A. (2013). *Diversidad sexual: Humanidad es diversidad.* Recuperado de *http://www.saludvida.sld.cu/articulo/2013/11/03/diversidad-sexual-humanidad-es-diversidad*

CAPÍTULO 4

ACERCAMIENTO A LA MUERTE

La muerte nos visita en el aula

María Esther Torres Rivera

Para iniciar

Nos puede sorprender por la calle, tomarnos de la mano al cruzar una avenida, mientras tomamos un café, al ducharnos, entre carcajadas e incluso dentro de las tersas sábanas de la cama. La muerte siempre nos encuentra, ese es un hecho irrefutable. Seguramente nos acompaña desde el momento en que nacemos, aguardando el instante preciso para reclamar nuestra alma y llevarla de vuelta a casa, porque "la Muerte vendrá a buscarnos a todos tarde o temprano" (Rowling, 2016, p. 105).

Pese a ser una compañera de nuestro día a día, la miramos con recelo, atemorizados de encontrarnos con ella. Hablar de la muerte no es fácil; es un tema tabú, que nos estruja y provoca en nosotros diversas emociones. Por esto decidí invitar a mis estudiantes a ser protagonistas de esta experiencia. Soy maestra de secundaria desde hace más de una década y aunque en la clase de Historia es común hablar de grandes batallas, de muertes masivas y de personajes fallecidos, nunca me había dado la oportunidad de abordar la muerte

como tema y, mucho menos, dar apertura a las propias historias de los alumnos respecto a ella.

Mi compañero en dicha hazaña sería el libro *Para siempre* de Kai Lüftner y Katja Gehrmann, que narra la historia de Eugenio, un pequeño niño que trata de continuar con su vida después de que su padre muere a causa de una grave enfermedad, después de comprender que no volverá nunca, que se ha ido para siempre. Desde que tuve en mis manos esta bella obra, me fue imposible evitar que se movieran dentro de mí recuerdos de seres queridos que fenecieron.

Nuestro primer encuentro fue unos días antes de cumplir los nueve años. Llegó a casa un domingo por la tarde, entró a la habitación de Omá,[1] suavemente la tomó de la mano, le permitió dirigirnos sus últimas palabras de amor y acogiéndola entre sus brazos la llevó con ella en medio de una apacible calma. Así fue como nos conocimos. La muerte desde ese momento provocó una enorme oquedad, no sólo en mí sino en cada uno de los miembros de la familia: todos habíamos sido trastocados para siempre con una separación que aún duele y es difícil de contar.

Trabajar a diario con aproximadamente ciento cincuenta alumnos implica todo un desafío. Son adolescentes entre los catorce y quince años, muchos de ellos carentes de afecto, abandonados por sus padres y madres, desprovistos de atención y cuidados, sin límites e inmersos en un contexto de adicciones, narcomenudeo y violencia. Tristemente las aulas de mi centro de trabajo son un reflejo del contexto sociocultural que enmarca a las inmediaciones de la escuela, enclavada en la colonia Argentina, una de las más violentas de la alcaldía Miguel Hidalgo en la Ciudad de México.

[1] Forma en la que cariñosamente nos referimos en la familia a mi bisabuela materna.

La experiencia

Al considerar el escenario en que desarrollaría la intervención con el libro *Para siempre*, me pasaron por la mente algunas dudas: no sabía si los alumnos, padres de familia o los directivos del plantel estarían de acuerdo con abordar la muerte en clase, sin embargo, me arriesgué y decidí acercarme directamente a los chicos y preguntarles:

–¿Qué piensan de la muerte?

En sus respuestas se notaba un gran interés. Tristemente pude ver como el 95% de los estudiantes había tenido ya un acercamiento con ella; y ahora por la terrible pandemia que estamos viviendo a nivel mundial a causa del virus COVID-19, es posible respirarla, palparla. Se ha vuelto ineludible. Era imposible pensar en algo así unos meses atrás.

Desde el primer instante pude percibir cómo se desencadenaron sentimientos y recuerdos en los educandos. El camino estaba abierto, ahora me encontraba segura de que invitar a la muerte al aula sería una valiosa oportunidad para que los alumnos expresaran sus vivencias y emociones vinculadas con sus infortunadas experiencias. Como refiere Petit (2013) "A partir de ahí, a partir de esa otra manera de habitar el tiempo que surge cuando leemos, [es posible tener] otra percepción de lo que nos rodea. Y […] darle un sentido a nuestra vida" (p. 39). De esa forma estaban convergiendo el texto y su propia vida.

Al interrogar a los alumnos sobre la muerte, surgieron respuestas súbitamente:

–¡Es muy triste!

–¡Me hará llorar!

–¡Va a hacer que recuerde un momento doloroso!

–¡Fue muy trágico!

Todos, como yo, tenían una opinión sobre la muerte, así que continué con el interrogatorio:

–¿Han perdido a un ser querido?

Los chicos enmudecieron por un momento, una mano se alzó y comentó:

–Maestra, yo perdí a mi hámster, murió hace dos años, ¿cuenta?

–¿Fue importante para ti, lo querías? –le respondí.

–Sí.

–Entonces creo que efectivamente perdiste a un amigo, a un ser querido –le dije.

Para continuar con la actividad entregué una hoja de papel a cada uno, en ella escribirían qué piensan de la muerte y elaborarían el dibujo en el que representaran los objetos, acciones o actividades que le recordaran a esa persona especial que había partido (ver fig. 1). Chicos y chicas echaron manos a la obra e iniciaron sus producciones, todos muy concentrados y esmerados en hacer un buen trabajo, como si rindieran con ello un tributo a los que ya no estaban.

En sus producciones pude apreciar que algunos aludían a sus abuelos, abuelas, algún tío, primo, amigas, hermanos y mascotas. Mientras trabajaban, fue común escuchar que contaran entre ellos anécdotas y momentos importantes compartidos con las personas que hoy recordaban. Al finalizar algunos presentaron sus dibujos al resto de sus compañeros y brevemente explicaron lo que con tanto amor habían plasmado (ver fig. 2).

En la siguiente clase les presenté el libro *Para siempre*, con apoyo de un proyector y con el ejemplar en mano fui contando la historia de Eugenio. El personaje los atrapó desde las primeras páginas. Fue preciso hacer grandes pausas para que los chicos apreciaran las imágenes y realizaran una lectura de lo que estas iban mostrando en relación al texto que les acompañaba. En ese instante recordé a Grombrich, quien retomado por Arizpe y Styles (2013) sostiene "que la imagen visual es más efectiva que el lenguaje escrito o hablado, pues genera una respuesta afectiva en el lector" (p. 327).

Al terminar con la lectura pude ver como un par de niñas limpiaban la humedad de sus ojos con la manga del suéter. Otros exclamaban:

–¡Qué bonito!

–¡Vuélvalo a contar!

–¡Pobre Eugenio!

El instante era casi mágico, el tiempo transcurrido "con el libro y en el libro [da apertura al momento en] que el mundo a nuestro alrededor desaparece y los sentidos están atentos a la vibración de las palabras y a lo que ellas evocan" (Rosenblatt, 2002, p. 20). Era justamente lo que estaba sucediendo en el aula, el texto había hecho su trabajo y cumplido con el cometido.

Ahora que la muerte se encontraba completamente instalada en el aula, decidí lanzar un par de preguntas más con la finalidad de que los chicos reflexionaran al respecto y vincularan sus saberes personales con lo aportado por la lectura.

–¿Será posible escapar de la muerte?

–¡Nooo! –respondieron en coro.

–Entonces ¿cómo podemos hacer que las personas a las que amamos y que son importantes para nosotros sean inmortales?

Los chicos pensaron por un momento, hasta que alguien se animó y dijo:

–Es imposible, todos vamos a morir.

En una orilla del salón se escuchó la voz de una chica que sugirió:

–Es cierto, todos vamos a morir, pero podemos inmortalizarlos en nuestra memoria. –Respondí:

–¿Cómo lo podemos hacer?

–Con fotos maestra –señaló.

Todos asintieron, aprobando claramente el comentario de su compañera.

La clase estaba por concluir, pero retomando la idea de una de las estudiantes, les sugerí lo siguiente:

–Les propongo que elaboremos un álbum fotográfico en el que incluyamos fotos de nuestros seres queridos.

Todos estuvieron de acuerdo y antes de que sonara la chicharra ya habíamos acordado en grupo los materiales que llevarían para

la siguiente sesión. Los chicos se mostraban muy entusiasmados, deseosos por que llegara la próxima clase, era un ánimo de trabajo que desafortunadamente no siempre se vive en el aula.

Llegó el día siguiente. Estaba lista para salir de otro de mis grupos cuando un par de alumnas del grupo 34, con el que me encontraba realizando la intervención, ya me esperaban en la puerta dispuestas a escoltarme hasta su salón para no perder ni un minuto de la clase. Tomaron mis cosas y apuraron el paso. Durante el trayecto hablaron sobre los materiales que habían llevado y las fotos que incluirían en su álbum.

Llegamos al aula y las bancas se encontraban dispuestas en círculo, acomodo que adoptamos para trabajar en las sesiones anteriores, con el piso limpio y todo preparado para comenzar el trabajo. Después del asombro y de saludarles, les pedí que tomaran asiento. Era importante que antes de comenzar con la elaboración del álbum se aclararan algunas posibles dudas, por ejemplo: ¿cómo es un álbum fotográfico?, ¿qué características tiene? y, ¿cómo lo podríamos personalizar?

En plenaria los alumnos resolvieron al externar sus opiniones que un álbum fotográfico guarda recuerdos importantes de tu existencia, así como, de aquellas personas que te han acompañado, te permite mirarlo siempre y recordar los buenos y malos momentos. Permanecen guardados en él las personas que se han ido, nos permite revivir cada instante memorable por el resto de la vida. Una de las chicas dijo, acertadamente:

–Así los mantendremos vivos en nuestra memoria.

Para personalizarlos los alumnos sugirieron las siguientes ideas: hacer una portada y poner un nombre al álbum, decorarlo al gusto de cada uno, y quienes quisieran podrían regalárselos a sus papás en navidad. Todas sus ideas me resultaron maravillosas, por lo que propuse que sería un buen detalle acompañar cada una de las fotos con un breve texto o pensamiento sobre lo que representa esa persona para ellos y los sentimientos que les evoca.

Tirados en el piso entre hojas de colores, cartón, pinturas, listones y un sinfín de materiales, los alumnos y alumnas del grupo 34 echaron a volar su imaginación. Cada uno con su propio estilo y gustos comenzaron a estructurar su álbum fotográfico. Mientras el trabajo fluía, uno de los alumnos dijo:

–Maestra, se acuerda que al final del libro Eugenio dice que su papá va a estar siempre con él, no sólo en las fotos, sino dentro de él.

–Sí, lo recuerdo.

El chico continuó:

–Así me siento ahora, mi papá no ha muerto, pero sé que siempre estará conmigo y yo con él.

En ese momento comprendí las palabras de Rosenblatt quien subraya la importancia de que los niños realicen "conexiones personales [en su lectura] para así relacionarse activamente con los textos y recurrir a su propia experiencia" (Arizpe y Styles, 2013, p. 329). Lo que mi alumno había dicho sin duda era producto de esa conexión que la autora menciona; Ángel se había apropiado del texto y la historia de Eugenio ya no le era ajena, ahora se encontraba vinculada a su vida.

Para la confección del álbum empleamos cajas de cereal, de esa forma serían más resistentes y acogerían sus recuerdos. Con el armazón terminado los chicos procedieron a decorarlos libremente. Eso implicó una labor detallada y minuciosa que se prolongó por dos sesiones. Traté de disfrutar en cada momento de la actividad. Decidí no presionarlos ni apurarlos: lo que hacían era una obra de arte que atesorarían por el resto de su vida y no un trabajo a destajo.

Para la siguiente clase el ánimo seguía sin decaer. Ahora el entusiasmo se debía a que finalmente las fotos se comenzaron a integrar al álbum. Cada chico y cada chica traía muchas imágenes, algunas impresas en papel bond, ya que las habían extraído de sus celulares y otras en papel fotográfico. Esto último me preocupó al pensar que los alumnos las hubieran tomado sin autorización y esto suscitara un conflicto con sus padres.

Mi inquietud fue tranquilizada rápidamente porque los estudiantes hicieron partícipes a sus familiares a cargo. Incluso algunos de ellos les ayudaron a seleccionar las fotografías y les narraron con ayuda de las imágenes las historias que no recordaban por ser muy pequeños. De alguna forma el trabajo salió un poco del aula, permitiendo un momento de convivencia sana entre padres e hijos. Ahora se encontraban al tanto de la labor emprendida en la escuela y complacidos con el trabajo realizado.

Cada álbum fue tomando forma y personalidad. Había llegado el momento de escribir, creí por un instante que los chicos se negarían a hacerlo, quizá por pena a externar sus emociones o simplemente por representar una actividad académica. Cuál fue mi sorpresa al ver que todos se encontraban dispuestos a hacerlo, incluso hubo un par de alumnos que decidieron comenzar a escribir en casa por su cuenta.

Cada letra, cada palabra que conformó las bellas frases que ahora decoran su álbum iba cargada de emotividad, gratitud, añoranza y unión. Si bien comenté previamente que los alumnos provienen de un contexto complicado, todas ellas y ellos son chicos tiernos, deseosos de cariño, de aceptación y que no temen externar un te amo a las personas que ocupan un lugar preponderante en su vida.

Como lo hizo Evangelina al escribir sobre su abuela:

–Abuuuu pase muy poco tiempo con ella, sin embargo me enseñó muchas cosas, como por ejemplo el no dejar ir su recuerdo. Hasta siempre, te amo.

O Andrea, quien envía un mensaje a toda su familia:

–Familia gracias por apoyarme en todo. Gracias por nunca dejarme sola. Gracias por los momentos juntos.

Cada álbum se encontraba terminado y listo para ser presentado. Los alumnos y alumnas mostrarían al resto del grupo sus producciones, dando cuenta del nombre que le pusieron, así como de las personas que aparecen en las fotografías y compartir un poco de lo escrito. En esa clase hubo de todo. Los muy animosos que rápidamente se postularon para ser los primeros en pasar, y uno que otro tímido preocupado por estar de pie frente a sus compañeros.

Todos, desde su butaca, tomaron el valor necesario y se apoderaron de la palabra para compartir su trabajo.

El llanto y las risas también estuvieron presentes. En esa sesión se creó un ambiente de confianza y respeto que aún prevalece. Quién diría que la muerte pudiera traer tanta vida al aula, que ese tema que por un momento creí que podría llegar a causar cierto escozor en los alumnos sería tan bien acogido.

Para finalizar

La intervención había llegado a su fin. Era el momento de despedir a la muerte, y la mejor forma de hacerlo fue rescatando lo aprendido en cada una de las sesiones. Los alumnos externaron sus opiniones, y concluyeron que si bien seguían sintiendo miedo por la incertidumbre de lo que implica la muerte o la forma de morir, y que es un hecho inevitable, habían encontrado la forma de perpetuar a sus seres queridos. Y así lo expresaron:

–¡Sí, podemos lograr que las personas no mueran y que sean inmortales en nuestra memoria!

–Lo compartido con nuestros seres queridos, los buenos y no tan buenos momentos, nos hacen recordarlos.

Atreverme a hacer una pausa en los contenidos que marca el programa de Historia en secundaria para abordar un tema tan complicado como es la muerte fue una experiencia sumamente enriquecedora, de la cual me es posible rescatar muchos aspectos relevantes. Por ejemplo, la apertura hacia el exterior. Desde el primer momento en que presenté a los chicos la propuesta de trabajar con la muerte se mostraron dispuestos y atraídos, sin saber a ciencia cierta lo que les depararía y sin importar la posible censura que pudiera existir alrededor de un tema considerado tabú.

El llevar un libro-álbum al aula y trabajar por medio de la lectura de imágenes abrió un panorama escasamente explorado por ellos. La oportunidad de que descubrieran que las imágenes no son

simplemente un adorno, sino parte de la trama que complementa al texto, les permitió apropiarse de la historia e interiorizarla. Al respecto Arizpe y Styles (2013) refieren que "Las imágenes en los álbumes ilustrados ofrecen igualdad de acceso a la narrativa e ideas que de otro modo se les negaría a los pequeños lectores" (p. 326) o, en este caso, a lectores novatos.

Lectura, escritura y oralidad se manifestaron en todo momento, consiguiendo que actividades cotidianas del ámbito escolar fueran empleadas para romper con la rutina y permitir que los alumnos se expresaran libremente, no sólo para externar sus dudas u opiniones sino, sobre todo, para hacer presentes y conscientes sus emociones, develar parte de su historia personal y compartirla sin reparos ante un público expectante.

Una queja común en mi centro de trabajo es la falta de valores y la poca participación de los padres en las actividades académicas, y aunque si bien esta última no fue destacada ni sumamente activa en la realización de la intervención, hubo casos de padres que ayudaron y se dieron el tiempo de cooperar con sus hijos. Respecto a los valores: uno de los logros que más rescato es que los alumnos mostraron respeto y empatía por sus compañeros, además de reforzar valores que dejaron plasmados en sus escritos: lealtad, fraternidad, compañerismo, amistad, gratitud y amor. Amor a su familia, a los que se encuentran presentes y a los que ya no están físicamente, pero que permanecerán por siempre en la memoria y en el corazón.

Referencias

Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lüftner, K. y Gehrmann, K. (2016). *Para siempre*. España: Lóguez Ediciones.

Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rowling, J. (2016). *Los cuentos de Beedle el Bardo*. España: Salamandra.

El libro triste y la muerte

Manuel Iván Cruz

Para iniciar

La muerte es el miedo a lo desconocido, a lo oculto entre las sombras, al silencio de las palabras. Es el tema prohibido que no se aborda en el aula. Un tabú presente del que siempre se busca salir ileso, tanto por la censura que puede implicar hablar del tema como por el temor a modificar el pensamiento en el orden que establece la sociedad y momento histórico en el que vivimos.

Aunque este veto o limitante no es reciente, para ciertos sectores de la población es un peligro que la gente no haga un alto y hable libremente del tema. Esta situación perjudica y a la vez controla las creencias culturales de la población para mantener intacto un concepto, una palabra o simplemente el destino incierto de todas las personas.

Últimamente observo que las bibliotecas escolares son espacios olvidados en la infraestructura de las instituciones educativas de carácter público. Los programas académicos aterrizan en las primarias con la intención de promover la lectura en los niños, pero son rebasados por la constante demanda de atención a los problemas y necesidades que las escuelas no han logrado subsanar; por

ejemplo, el rezago escolar y el inexistente espacio para que las voces de los estudiantes sean escuchadas.

Desde otra mirada, la literatura infantil ha sido relegada a un campo donde pierde su fuerza estética para cubrir necesidades académicas, promover el carácter moralista y tradicional de la lectura, abrazando aquella "madrastra pedagógica de los libros infantiles" (Colomer, 1998, p. 3) que tanto ha mermado el gusto e interés por la lectura.

Es cierto que la SEP ofrece un tapiz muy amplio de libros incluidos en el programa público Libros del Rincón, que presenta una amplia diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que dejan de lado la censura por la libre expresión de ideas y el acercamiento a diferentes propuestas literarias para sumar a la ruta transformadora del lector literario.

Sin embargo, contar con una gran variedad de Libros del Rincón en la biblioteca del aula refleja una contradicción. Por un lado, el complejo trabajo de acercamiento que tiene el Estado a las diferentes propuestas que comparte garantizando la gratuidad y el derecho de los estudiantes a ejercer plenamente su poder de elección en gustos literarios. Por otro, los padres de familia, maestros y directivos que sugieren mantener bajo llave aquellos libros prohibidos que puedan generar inestabilidad en el salón de clases por el peligro que genera su difusión en la conciencia de los estudiantes, según el juicio de estas personas.

En términos generales, el siguiente texto busca plantear un enfoque distinto a los libros censurados por diversos actores educativos, sociedad y niños que prefieren valerse de recursos retóricos donde las implicaciones no afecten su lugar en la comunidad y no sean exhibidas las intenciones formadoras de la institución educativa.

De esta forma, se pretende enfrentar la censura mostrando el encuentro con una perspectiva del contexto de los estudiantes con que se trabajó un libro que específicamente toca el tema de la muerte, y mostrando también la transformación generada en el pensamiento crítico respecto a la prohibición de hablar libremente

sobre temas que de forma implícita han sido vetados en nuestro vocabulario colectivo.

También quiero mostrar los problemas que surgieron durante el proyecto y por qué llegué a trabajar con *El libro triste* de Michel Rosen y Quentin Blake con niños de quinto grado de primaria en la escuela Profesor Manuel S. Hidalgo de la alcaldía Azcapotzalco en la Ciudad de México.

La experiencia

La sociedad en que vivimos parece querer esconder bajo el silencio de formalismos los problemas emocionales que enfrentan los niños a temprana edad. Muchos de ellos han perdido o no han llegado a adquirir la capacidad de expresar sus emociones. Viven bajo la atadura de las demandas que implica coexistir en una sociedad caótica que vuela sobre el sigilo de acallar cualquier signo de debilidad, aunque de ello dependa la estabilidad emocional de los educandos. Son rastros de silencio que nublan el pensamiento, ideas que confabulan para desprender amargas decisiones en algunos niños y adolescentes.

En la escuela primaria donde presto mis servicios como profesor existe una gran resistencia ante la sensibilidad de ser empático con los demás. No se busca el bien común y se vive bajo una doble moral, que vira hacia donde el viento lleve, sin reparar que muchas veces la ventisca se convierte en ventarrón y aquellas voces frágiles tengan que ser calladas por el mismo hecho de pensar en el beneficio individual.

En el ámbito grupal existen temas que no se abordan por la carga social de la comunidad en la que viven los estudiantes. Los temas han quedado en el punto ciego de muchos docentes que prefieren no complicarse y dejan que el mismo sistema, partícipe de los caprichos de padres de familia, cumpla con su responsabilidad: educar desde un punto de vista de participación democrática, igualdad

y respeto a los valores universales en el desarrollo integral de la población infantil.

Este ejercicio tuvo la intención de abordar en el aula temas que rompen con el paradigma tradicional de lo que los niños pueden leer. Esto implica una gran responsabilidad, sobre todo cuando *la muerte* es el tema que se quiere abordar. Para mí, todo el proyecto estuvo lleno de emociones por las creencias y límites que él mismo anteponía.

Otro aspecto que no puedo dejar de lado es la preocupación que sentí por abordar *El libro triste* en el aula de la escuela. La intranquilidad formó un bloqueo al pensar en la situación didáctica para trabajar el texto debido a la empatía que con el paso de los meses se desarrolló con los estudiantes, pequeños traviesos que han vivido en carne propia las consecuencias que trae consigo la muerte –y en repetidas ocasiones, el aula es el lugar donde comparten sus experiencias de pérdida.

Ser maestro y conocer la vida de los niños me lleva a construir un vínculo afectivo, es por ello que recordaba a la niña que ha perdido a su padre, pensaba en la alumna que la abandonaron y entregaron a su abuelita que tristemente falleció hace poco. Historias reales que no se cobijan sobre las letras e ilustraciones de un libro-álbum, vivencias más dolorosas que la ficción… Abordarlas fue motivo de serios desvelos.

Entonces, mientras las horas caminaban lento sobre el insomnio postrado en la habitación, yo pensaba en las consecuencias que traería leer el libro en el grupo. Un desacuerdo con la autoridad educativa por considerar inapropiado el tema o el reclamo de los padres de familia por la falta de tacto profesional al abordar contenidos delicados que afectan emocionalmente a diversos estudiantes. En ambos casos, una posibilidad constante de censura.

Entre más pensaba en el libro, más reflexionaba en lo importante que es llevar esta idea a la mesa de diálogo, avivar la memoria, las emociones y voltear sobre la bandera de libertad que acompaña las ideas independientes, propuestas cargadas de experiencias para

niños que tarde o temprano tendrán que afrontar la muerte, que sin duda tendrá cabida en el repertorio silencioso de los recuerdos.

De esta forma, narro mi experiencia y por qué escogí trabajar con el título *El libro Triste,* las implicaciones y desafíos que tuve al abordar este tema tabú en el aula.

~

Después de casi treinta años de absorber aquello que te separa de la vida y la muerte, encontré el escondite de la tristeza más no la pude aprisionar. Cada vez que me acerco a ella gira un revés, disimuladamente confunde la respiración. Agitado, palpo el resuello que estremece mis sentidos y dejo que se escabulla. Un poco para no hallarla, contengo el tiempo para no verla.

Con mi vista aguda, desde la infancia notaba los grises húmedos de su presencia y como un cazador furtivo acechaba –pero sin un latido era difícil de encontrar. Aunque viví mucho tiempo con la zozobra de su imagen, en las noches frías la imaginaba, soñé su silueta en repetidas ocasiones, pero cada vez era diferente, algunas veces dulce y pequeña, otras imponente y peligrosa.

Poco a poco dejó de interesarme pero ella apareció de golpe frente a mí en la forma de una triste noticia telefónica. Aquel día llegué a casa y la fortaleza me abandonó. Cogí maletas y partí con mi familia rumbo al lugar donde yacía el recuerdo de un ser querido que se alejaba entre el sonido que desprendía la luz al recorrer los espacios oscuros sobre mis manos. Por fin, después de tanto tiempo, la tristeza me presentó a su fiel compañera: *la muerte.*

Quise atrapar el tiempo y atascarlo entre los engranajes del reloj, devolverle un soplo de existencia al cuerpo bañado de rezos y plegarias, robar el olor de las flores que las coronas soltaban a borbotones y hacer que mi abuela no sufriera en silencio, pero no había marcha atrás. Inesperadamente, sentí cómo mi cuerpo aceptó la presencia de la tristeza que se dibujaba en una silueta gris: estaban hechos el uno para el otro, se complementaban a cada paso, a cada

bocanada de aire que suspiraba, con cada abrazo de consuelo. Mi energía disminuía, los minutos se hacían perpetuos, incómodos, insostenibles.

Confundido, no sabía qué estaba pasando. La tristeza había asaltado mi suerte, por fin estaba ahí, explotando cada segundo que se difuminaba en el obscuro gris de su presencia. Quise gritarle que se marchara pero era mudo, intenté golpearla pero a cada manotazo se disolvía para volver a formarse frente a mis retinas que palpitaban ante el asombro, y cuando sentí que había recibido una estocada en el corazón, el dolor me hizo regresar a la conciencia.

No pudo más, cedió. Es inconcebible cómo su presencia marcó mi vida y me dio entereza para afrontar un duelo. Sin ella, no hubiera experimentado la profundidad que oscurece el dolor en el ser humano, y aunque fue severa, nunca me abandonó. Ha pasado mucho tiempo desde el último encuentro. Su naturaleza afortunadamente no ha sido requerida. Algunas veces se esconde entre las páginas de los libros, donde las imágenes son metáforas ópticas del mismo gris y me conmueven en silencio. Otras veces se distribuye entre los párrafos de un texto y juega, salta de punto en punto y grita con signos de admiración.

Hace días me invitaron a participar en un proyecto que implicaba llevar al aula un libro considerado polémico y hasta censurado. La académica que me invitó reunió a un grupo de maestros y nos platicó sobre el proyecto. Nos presentó en una mesa una pila de libros y varios se escondieron de mis manos. Por casualidad tomé *El libro triste* de Michel Rosen y Quentin Blake.

Al abrir sus páginas sentí la tristeza que provoca la muerte, se avivó el recuerdo y supe que este libro sería el indicado para abordar en el aula, aunque existieran algunas condicionantes que limitaran la lectura de este sensible texto que cuenta la vida de un padre que ha vivido la muerte de su hijo Eddy y de su madre. Solo, con la tristeza a cuestas, intenta despejar su mente y perderse entre las actividades que le brindan placer, aunque al final del día esté más solo que el gris del desamparo.

~

La inseguridad inundaba mi concentración. ¿Hablar de la muerte con los estudiantes de apenas diez años de edad era prudente? Tardé varios días en decidir cómo abordar *El Libro Triste*. No me sentía cómodo y pensaba en los niños que han perdido a familiares directos. Pero hablar es parte de la esencia del ser humano, la oralidad lleva a la comprensión de un mundo distinto, paralelo al que todos conocemos. "Toda sensación tiene lugar en el tiempo" (Ong, 2016, p. 75).

Con la seguridad y la experiencia confié en el valor de las palabras. Vinculaba las consecuencias con una sensibilidad de asombro, enriquecía cada hipótesis planteada con la imaginación y pensaba en las posibles excusas que tendría que explicar si algo salía mal. Intenté desistir en medio del incendio. La primera persona que censura un libro es el que lo coge entre sus manos y lo suelta por el temor que pueda provocar en él y en los demás.

Esta impresión hizo reflexionar mi papel como docente, formador y responsable de crear en los estudiantes el asombro y goce por los diferentes géneros literarios que abarca la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). Cada niño tiene experiencias que puede superar si el enfoque que se encuentra oculto entre las páginas del libro a trabajar contribuye en el descubrimiento de su capacidad para poder criticar, entender, sufrir o gozar una obra.

Quizá el reflexionar sobre mi labor en el aula y la censura en la que envolvía mis sentimientos generó una visión distinta respecto al tema principal de *El libro triste*: la muerte, y la forma en la que abordaría el contenido con los estudiantes.

Con ideas renovadas volví a libros que ya conocían los niños del grupo. Libros que hablan del deceso de los protagonistas de las historias. *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch y *Rosa Blanca* de Roberto Innocenti fueron elementos literarios que me sirvieron de sustento. Días antes de iniciar la lectura de *El Libro triste* habíamos trabajado ambos títulos.

En aquella ocasión los niños recibieron las propuestas literarias de forma consciente, valoraron la creatividad de los autores y rescataron las emociones que sintieron al escuchar estas historias, resaltando el arte de las ilustraciones y las emociones que surgían al escuchar tan conmovedoras enseñanzas. Una niña pensó en sus seres queridos y habló del sacrificio que hace su familia por estar bien ante la pérdida de la abuelita, pilar de hijos y nietos. Otras voces emanaron de forma natural en el aula. Este ejercicio previo llenó de seguridad las expectativas y supuse que estaba listo.

Con la experiencia que estos libros brindaron en el aula, esperé a los alumnos para iniciar la sesión. Cuando todos se instalaron en sus lugares les platiqué sobre un regalo que tenía para ellos. Acostumbrados a las sorpresas que los libros-álbum arrojan en la caldera de la imaginación, se desconcertaron al ver sobre mis manos un libro que desde el título y la imagen de la portada proyectaba una energía distinta.

El libro suelta entre las portadas letras y trazos familiares para los amantes de los libros infantiles, solo que en esta ocasión el ilustrador y colaborador de Roald Dahl, no intenta persuadirnos con la ironía y riqueza visual que presentan sus imágenes en los libros de Dahl. En este libro el mensaje es diferente. La ausencia de color es notable, el panorama se vuelve confuso y muchos signos presentan elementos perturbadores.

Los alumnos se dispusieron entonces a ocupar los lugares que utilizan para escuchar, ver y sentir la lectura de los libros-álbum, e instalados en su respectivo espacio esperaron atentos a que la lectura iniciara. Aunque algunos niños comenzaron a identificar elementos visuales y gráficos donde inferían el contenido del libro, no se atrevieron a comentarlo, quizá por no estar acostumbrados a que la oscuridad de los libros golpee de improvisto la imaginación y asimilen su propia experiencia en una imagen. Aún así noté el entusiasmo por comentar el título de la obra.

Al iniciar la lectura los alumnos notaron el daño que vivía el personaje principal, advirtieron la ruina en el rostro e identificaron

la mentira que describe con tonos nostálgicos la primera página. Percibieron el dolor entre los grises de las ilustraciones y conectaron su experiencia inmediatamente. Sara, estudiante del grupo, comentó:

–¡Presiento que este libro me va hacer llorar!

La lectura que se realizó fue pausada en diferentes ocasiones debido a la gran cantidad de elementos artísticos que las imágenes ofrecen a los pequeños lectores. Conforme fueron avanzando las letras y fue tomando forma la propuesta literaria, los estudiantes sentían la necesidad de hablar sobre el texto. Sus manos se levantaban, ansiosas de participar. Noté fácilmente que la lectura y el personaje habían cautivado su atención, procuré extender la lectura para que los niños fueran asimilando todas las reacciones que este libro había provocado.

El final del libro es extraño. Aparece el papá de Eddie y protagonista de la historia observando una vela que tiñe un clima de nostalgia, tristeza y resignación. Ante mi sorpresa, esta escena causó en los estudiantes un clima de confianza pero también de negación. Regina comentó que la veladora significaba un rayo de esperanza en la vida de las personas, Evelyn relacionó la luz de una vela con la vida misma y dijo:

–Algún día tendrá que apagarse.

Pude notar dudas en el semblante de algunos pequeños. Melanie apuntó:

–Mo me gustó la lectura porque las historias tristes hacen que me preocupe por mis familiares que están enfermos.

Roberto continuó diciendo que él se preocupaba por su tía que lloraba la muerte de su mamá y que desde hace algunas semanas se encontraba triste como el personaje.

Estos comentarios que los niños fueron recuperando sirvieron para que Nayeli tomara la palabra y hablara de un elemento importante que había observado en el libro:

–La vela es como la flor marchita en los libros que ya leímos, significa que la muerte siempre está aunque no la veamos.

Después de la lectura y los comentarios que los niños con gran soltura fueron aportando les pedí que pensaran en el poema que el personaje del libro había escrito y consideraran la opción de escribir una breve composición a manera de verso sobre la silueta de una imagen para representar su sentir.

Esta imagen visual llevaba por nombre *caligrama.*[1]

Se formaron equipos para disponer de un mejor espacio de trabajo y repartí hojas blancas donde los estudiantes tendrían que iniciar sus producciones. Muchos de los niños comenzaron a trazar entre sus obras el contorno de una vela, otros simulaban el perímetro de un portarretratos, algunos más plasmaban la forma de un libro y entre las delgadas líneas iniciaban con la escritura de pequeños versos que se alineaban para dar la impresión de una imagen visual. Fue gratificante observar a detalle que los niños procuraban no amontonar las palabras en el borde de la imagen con el fin de que su voz escrita fuera escuchada.

La sesión duró más de lo programado. Conforme algunos niños fueron terminando, los que iban atrasados se apuraban. Parecía que hablar de la muerte en el salón de clase se había convertido en una forma de entender uno de los rituales más complejos del ser humano. Las producciones fueron despejando lo prohibido, los caligramas liberaban entre los presentes la voz oculta que no había permitido hablar sobre el tema y sentí la necesidad de revivir esta experiencia. Yo no daba crédito y los miedos que sentía al enfrentarme a este tema se evaporaban.

Los caligramas en el aula estaba terminados. Ahora solo faltaba compartirlos con la comunidad para que los prejuicios y creencias se contrastaran entre el verdadero sufrimiento de sentir la muerte y vivir sabiendo que algún día tocará a nuestra puerta.

Los estudiantes dispusieron colocar un tendedero sobre el pasillo que lleva a la planta baja del edificio. Ahí expusieron durante un

[1] Composición poética en que la disposición tipográfica intenta representar el contenido del poema.

par de días su experiencia con este tema. Muchos de los asistentes observaron la exposición e interactuaron con los caligramas pues para poder leer los textos era necesario acomodar el cuerpo y seguir la dirección del verso.

Sin duda esta experiencia convenció a los estudiantes de enfrentarse a los miedos que implica hablar de la muerte. En la transformación de la práctica docente y el acercamiento que se propició hacia los libros prohibidos entre los estudiantes, el proyecto fue un primer intento para vencer los tabúes que implica la promoción de libros cuyos temas durante muchos años han tenido la etiqueta de peligrosos.

Para finalizar

Con el paso del tiempo he notado que los niños son lectores que entienden propuestas literarias de mayor complejidad. Hablar sobre la muerte fue sanar emocionalmente para todos los integrantes del grupo. Aunque muchos de ellos habían vivido la pérdida de algún ser querido, ya sea cercano o distante, era evidente que en casa no se consideraba un tema recurrente. Por lo tanto, al abordarlo en el aula, lograron identificarse con las experiencias de sus compañeros y con el personaje del libro.

Contrario a lo que pensaban, producto de charlas con sus padres desde un punto de vista religioso, en el aula lograron ir de la mano con el personaje y entender que más allá de la religión siempre hay una luz de resiliencia que brinda esperanza en el desconsuelo.

Muchas veces, la visión que tenemos sobre la muerte es simplemente la carga oral que se ha ido trasmitiendo de generación en generación, donde solo se expresa que morir es partir de este mundo terrenal, pero pocos entienden que aceptar la muerte para muchas personas es más difícil.

Con este libro yo cambié la visión que tenía sobre la muerte. Comprendí el valor de la vida y cómo la muerte es la salvación para muchas personas aunque nuestro sistema de valores indique lo

contrario. Logré vivir una experiencia suelta entre la imaginación de la lectura de un libro-álbum y la concepción que tenemos sobre la muerte, para sentir alivio en las decisiones que las personas toman respecto al curso de su vida y, como siempre, acercar a los niños a identificar sus emociones, ser empáticos con las experiencias de sus compañeros y entender que la lectura no debe ser motivo de censura.

~

Han pasado muchas cosas entre los párrafos anteriores y los siguientes: una pandemia mundial nos tomó desprevenidos, los sistemas educativos tuvieron que adaptarse a las circunstancias y la escuela no volvió a ser la misma. El confinamiento acrecentó el rezago educativo, la población ha vivido bajo la consigna de mantener medidas sanitarias controladas y, efectivamente, los más afectados por esta suma de problemas fueron los niños.

Se ha regresado a las aulas. Y aunque el panorama parece más alentador, las dos generaciones que precedieron al inicio de la pandemia no tuvieron el acercamiento deseado a la LIJ, aun haciendo esfuerzos más allá de lo permitido para acercar el acervo bibliográfico, como la interacción mediante plataformas virtuales y la promoción de la lectura a distancia.

Volver al salón de clase es revivir los encuentros añorados con la literatura, vivificar los espacios huecos de sonido y ausentes de historias, reencontrar aquellos personajes que fueron compañeros de implacables aventuras imaginarias y, sobre todo, contagiar a los nuevos estudiantes el gusto por las letras.

Antes de poner el punto final quiero compartir que he replicado esta actividad con otros alumnos. *El libro triste* puede ser un estandarte de la lucha por la libertad. Nunca nada es igual pero asumo que afrontar una lectura compleja, prohibida y censurada será siempre más sencillo que la última vez.

Referencias

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.

Colomer, T. (2012). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 5

DEVELACIONES

¿CÓMO SERÁN LAS FOTOS DE CARO?

Hilda Jacobo Jiménez

Para iniciar

¿Cómo serán las fotos de Caro? Fue lo primero que pensé cuando me entusiasmé por participar en este proyecto. Hasta ese momento, solo sabía que una historia de abuso sexual infantil estaba plasmada en las páginas de este hermoso y a la vez crudo libro-álbum. Definitivamente, un tema del que se habla poco en familia y en la escuela; un tema escandaloso para quienes no conciben la idea de que un texto de literatura infantil aborde esta cruel realidad social. Porque la obra literaria:

> refleja de alguna manera las creencias, las necesidades, las formas de vida, los valores morales y las ideologías que se integran en la sociedad, en un lugar y en un momento dado, no podemos eliminar aspectos relacionados con la muerte, la discriminación, el asesinato, etc. con la idea de proteger a niños y jóvenes, ya que, aunque nos disguste, forman parte de la realidad humana (Ruiz, 2020, p. 86).

Estas y otras experiencias, reveladas a gritos de auxilio o guardadas bajo llave en el silencio del corazón, precisan ser mostradas y contadas a los niños desde la calidez y naturalidad que solo la lectura literaria puede traernos. Es en estos textos y estas imágenes que niños y niñas logran ver el reflejo propio y del otro para entender todo lo que a su alrededor sucede y así alcanzar a salvaguardarse.

~

La sombra de mis piernas al sol acompañaba mis pasos relajados mientras caminaba por las calles solitarias del mercado de la colonia al regresar de la secundaria. Entre árboles de ramas secas y la inmensa pared trasera de varias casas juntas, que hacían mirar a lo lejos un camino casi interminable, pensaba en las tareas que me esperaban al llegar a casa. Tenía 13 años, solía observar las nubes en aquel trayecto, reconocía las grietas y desniveles de las banquetas que todos los días tocaban mis pies.

Cada vez había más manchas de colores adheridas en aquel delgado tronco, que todos llamaban el árbol del chicle. Una tarde, distraída en esta cotidianeidad, me sobresaltó escuchar el claxon de un coche tras de mí y enseguida mi nombre. Al voltear lo vi, era él, ese chico guapo y mayor de edad que idealizaba en mis sueños; era él, alto, delgado, de cabello negro, mirada penetrante y sonrisa coqueta, quien me llamaba a través de la ventanilla.

Sorprendida sonreí, el corazón latía rápido, mis ojos no sabían hacia dónde mirar. Las mejillas sonrojadas ya habían delatado mi nerviosismo. Sugirió que entrara al carro para llevarme a casa. Lo dudé un segundo. Por mi mente pasó la enseñanza de aquel relato que leía mamá en la infancia. –No debes confiarte de gente extraña, –caperucita roja debía abstenerse de hablar con extraños y el lobo lo es. Pero él era un conocido, vecino, alguien cercano, nada que ver con aquel personaje tan feroz, por lo que accedí olvidando aquel pensamiento.

Y es que, como dicen Cirianni y Peregrina (2007), "las primeras historias nos acompañan desde el inicio y hasta el final de nuestras vidas". Este contacto infantil con la narración oral me dejó huella: una advertencia, que en aquel momento no debí ignorar.

Tomó el volante, avanzamos unas cuadras, de reojo podía percatarme como sonreía. De repente paró el carro y me miró a los ojos. Los nervios se hicieron presentes y solo podía pensar: –qué guapo es. Conversamos algunas cosas irrelevantes para este escrito. Cuando la plática parecía haberse terminado se acercó, me tomó de la barbilla y, mientras veía fijamente mi boca, dijo:

–Y seguramente una niña tan bonita como tú tiene novio, ¿verdad?

Entre risas inquietas yo le contesté que no y me alejé discretamente.

–¡Me tengo que ir! –le dije, y bajé del carro apresuradamente.

Una sensación rara me invadió toda la tarde, un sabor agridulce quedó en mi mente y en mi corazón.

Pronto se hizo una costumbre que él me esperara en esas calles por las tardes después de la escuela. A pesar de aquella confusa sensación, volví a subir a su auto. Hasta ese momento no tenía claras sus intenciones. Disfrutaba platicar con él, me preguntaba sobre mis gustos, escuchaba historias que vivía en casa y en la escuela. Pero poco a poco las conversaciones sobre el amor fueron más frecuentes y me convertí en su "novia de chocolate", como él me decía.

Me invitaba a hacer cosas con las que no me sentía completamente cómoda. Al mismo tiempo me daba pena o miedo decir que no. Pensaba que tenía que comportarme a su altura, por su edad y carisma: no podía parecer una niña. Sentía su lengua en mi garganta cuando me pedía un beso, mientras sus manos subían por mis piernas y me apretaba hacia su pecho. Jamás había hecho nada así con alguien. Muchas veces traté de separarme disimuladamente o retiré sus manos de mí. Aquello no me gustaba pero temía su molestia ante mis "actitudes infantiles", como él solía decir.

De todo lo dulce que vivíamos, este era el sabor amargo que me hacía sentir culpa y vergüenza.

–¡Nadie debe saber que nos vemos! ¡Nadie debe saber que eres mi novia de chocolate! ¡Cada que nos vemos te quiero más! ¡Me encantan tus manos! ¡Puedes ponerlas aquí!

Cosas como esas comencé a probar a su lado hasta que un día ya no pude continuar. El sabor amargo de aquella historia me había ensombrecido. Una de esas tardes le dije que ya no lo vería más. No recuerdo qué pretexto le di y comencé a cambiar de ruta para evadir su insistencia. Aquel chico guapo era en realidad un lobo feroz.

La experiencia

Al igual que muchos niños y niñas lo han sido, tal vez lo están siendo o posiblemente lo serán, yo fui vulnerable ante esa situación que parecía lejana en mi mente. O al menos eso creía.

Al escribir este relato entiendo que esta mortificante experiencia fue lo que motivó a la elección del libro-álbum *Las fotos de Caro* de Christel Guczka, para compartirlo en el aula con mis alumnos, niños y niñas de entre cuatro y cinco años que cursaban el tercero de preescolar. También entiendo que pronto cruzarían un gran abismo para verse inmersos en un nuevo contexto escolar, y verse a lo largo de su vida en otras tantas situaciones de fragilidad corporal y emocional.

Como animadora sociocultural de la lengua, la esencia de esta hermosa estrategia fue sensibilizar a los niños a través de la literatura infantil y la oralidad, con la creación de textos en situaciones lúdicas, artísticas y reales de comunicación para generar un cambio importante que les permita fortalecer su autoconocimiento y el cuidado de su propio cuerpo.

La escuela puede proveer a los niños experiencias literarias que enriquezcan su conocimiento de la lengua y su descubrimiento del

mundo que los rodea. Caiceo y Socias resaltan que el niño en el contexto escolar

> "tiene contacto con la literatura no sólo con fines lúdicos sino con otras intenciones: aprender a leer y escribir, culturales, morales, religiosas y pedagógicas. En este sentido, es oportuno que se contacte con los libros adecuados a su realidad próxima" (2020, p. 4).

Además de reencontrarse con sus emociones, para sentirlas, expresarlas, vivirlas en la inmediatez, para lograr ser empáticos ante una realidad tan dura como el abuso sexual.

¿Cómo serán las fotos de Caro?

Caminaba a prisa para llegar temprano a la escuela donde trabajo, esperando compartir con la directora ideas sobre *Las fotos de Caro* antes de iniciar mis labores.

–¡Maestra! –le dije al entrar a la dirección. –Necesito platicar con usted sobre un libro de literatura infantil muy lindo, que toca un tema fuerte y he planeado algo para trabajar con los niños.

Ella abrió los ojos y me dijo:

–¿Ahora con qué locura me saldrás? A ver, platícame.

Compartí con ella la planificación. Recibí su apoyo para implementar el proyecto en los próximos días y me orientó sobre la importancia de sensibilizar a los padres de familia para tener su autorización por lo delicado que puede llegar a ser el tema. Era evidente que tenía que considerar una junta previa para cumplir con este protocolo escolar y al mismo tiempo evitar la censura. La escuela es un espacio con muchos controles y tabúes, donde prevalecen los miedos y la censura. Para Ruiz:

> "La escuela ha sido la más criticada por ejercer la censura en lo que a la Literatura Infantil y Juvenil se refiere, debemos tener en cuenta que es una institución que está sometida al control, tanto jurídico como administrativo, del estado" (2020, p.85).

Yo comparto estas ideas desde mi experiencia como docente de preescolar.

–Platícame qué harás en esta nueva actividad –me dijo Gloria, la maestra del otro grupo de tercero.

–¡Literatura infantil prohibida! –le dije con una sonrisa graciosa. Después de unos minutos de contarle lo que pasaría en mi aula en los próximos días, se interesó mucho y terminó uniéndose a esta aventura. Ambas coincidimos en el compromiso de brindarles a los pequeños vivencias significativas y herramientas necesarias para enfrentar los desafíos emocionales que les presente su futura vida escolar y familiar.

Para el siguiente viernes, algo nerviosa pero entusiasmada, tenía todo listo e inicié con los papás en punto de las 3:30 pm la reunión donde, a pesar de algunos inevitables contratiempos tecnológicos, logré presentar el libro a través de un video. Un silencio profundo invadió por unos segundos el salón donde nos encontrábamos. Pude percatarme de algunas lágrimas, suspiros y ceños fruncidos entre la comunidad de padres de familia.

Cierto temor se apoderó del lugar:

–¿Y qué tipo de información se manejará?

–¡Yo no quiero que mi hija sepa cosas que no son de su edad!

–¡El tema es muy fuerte, no creo que los niños tengan la edad para saberlo!

Yo sentí preocupación de que el proyecto no fuera aprobado. Y es que la censura de libros de literatura "no solo es llevada a cabo por los gobiernos, todos podemos ser censores, es suficiente con tener unas preferencias o pertenecer a un grupo social determinado y desechar otras ideas por ser diferentes a las que defendemos" (Ruiz, 2020, p. 78).

Afortunadamente otras voces dijeron que era necesario que sus hijos supieran qué hacer ante una situación así y no quedarse callados. Incluso se tocó el tema de la música sexualizada que se escucha por todas partes, que los niños repiten y bailan, los programas, anuncios de televisión, videojuegos, redes sociales, que les dan

bastante información y que es necesario encauzar de manera positiva. "¿Somos los adultos los que tergiversamos a partir de nuestros prejuicios lo que los libros nos quieren transmitir?" (Ruiz, 2020).

En este ir y venir de opiniones, al conocer a detalle los momentos que vivirían sus hijos durante el trabajo con este texto, todos los papás dieron su autorización.

–¡Listo, ya podemos comenzar! –Le dije a Gloria, emocionada. –¿Te imaginas que uno de ellos no hubiera aceptado, todo lo que hubiéramos tenido que hacer?

Definitivamente no iba a quedarme cruzada de brazos. Siempre es necesario atender las necesidades de todos los niños y sus familias, sensibilizarlos para caminar todos juntos hacía el aprendizaje.

Doce de diciembre, poca asistencia por las celebraciones del mes. Estaba dudosa de iniciar hoy, pero al visualizar en mi agenda todas las actividades que se venían en días posteriores por las fiestas decembrinas, definitivamente no podía aplazarlo más. Decidí unir a los dos grupos de tercero para comenzar con la idea de que compartieran al día siguiente con los niños que faltaron esta nueva aventura en el aula y se involucraran naturalmente al avance alcanzado.

Había veintiocho niños y niñas sentadas en círculo, todos un poco sorprendidos por estar juntos.

–¿Les gustan las fotos?

Todos al unísono respondieron que sí. Al cabo de unos minutos, con canciones de fondo, bailaron y posaron al escucharme gritar ¡flash! Abrazos, sonrisas y gritos de emoción se escuchaban más que la misma melodía, subían los brazos, chocaban las manos y ponían caras chistosas. El juego, la música y el trabajo colaborativo son momentos que suelo brindar a mis alumnos en cada una de las actividades que les propongo. Esta por supuesto no fue la excepción.

–Ahora es tiempo de hacer sus cámaras fotográficas y sacarnos fotos –les dije y en parejas con los cartones de leche del desayuno, colores y pegamento las crearon. Una vez terminadas la indicación

fue clara. Los invité a formar parejas, salir al patio y tomarse fotos en el lugar que más les gustara a ambos, para ello era necesario que siempre dialogaran y tomaran acuerdos, ya que al regresar al salón deberían de elegir la foto que más les gustó para reproducirla con la técnica de gis en hoja negra y compartirla con el resto del grupo.

–¡Nosotras posamos en los juegos, nos sentimos divertidas y nuestra foto tendrá muchos colores! –dijeron Valeria y Sofía.

–¡Primero me sentí avergonzada y luego feliz al tomarme las fotos, Argelia y yo hicimos un corazón con las manos! –dijo Zoe.

Con las fotografías de todas las parejas a la vista, concluimos el primer día de esta estrategia, resaltando la felicidad, alegría y diversión como las emociones que experimentaron durante la sesión de fotos. La decoración navideña y los juegos del patio fueron los lugares favoritos para posar y colores variados destacaron en las producciones de la foto que más les gusto. Se comprobó lo que dijeron al inicio: ¡les encanta tomarse fotos!

La asistencia se normalizó al día siguiente, por lo que llevé la segunda sesión a cabo solo con los niños de mi aula. Fue necesario que mostraran al resto del grupo las fotos que habíamos tomado el día anterior. Nuevamente disfrutaron la música y el juego de flash. Eso motivó a todos a participar entusiasmados.

–¡Ayer se tomaron fotos y todos las pudimos ver!… ¿Les gustaría ahora conocer las fotos de una niña llamada Caro? –les pregunté con voz intrigante y, emocionados por conocerlas, caminamos todos juntos hacia la biblioteca.

Les presenté el cuento en formato digital. En un primer momento los invité solo a observar a detalle cada una de las imágenes para poder leerlas, considerando estas preguntas: ¿Cómo son las fotos de Caro? ¡Fíjense bien en los colores, las expresiones de su cara! ¿Qué emociones ven en Caro? ¿En qué lugares está? ¿Qué le estará pasando a la niña?

Todos muy atentos murmuraban entre sí. Al terminar solicitaron ver de nuevo el libro y esto permitió que se expresaran en torno a las fotos de Caro.

–¡Las fotos de caro son oscuras! –dijo André.

–¡Blanco, gris y negro se ven! –comentó Michel.

La voz de cada uno de los niños se escuchaba como gotas sobre el piso. ¡Ella está triste, deprimida, nerviosa, tiene su corazón roto, está asustada porque su mamá la deja sola, tiene miedo, llora mucho, no le gusta sonreír! ¡Llora porque se acabó su fiesta! ¡Tal vez porque le pegó y la regañó su papá! Una lluvia de ideas inundó la biblioteca

–Ella se quiere ir de ese lugar, no está feliz, por eso se imagina que vuela con sus alas de mariposa –dijo Jareny. Ya intuían qué podía estar pasando.

De vuelta en el salón, mientras observaban la galería de fotos del día anterior, les pregunté:

–¿Las fotos de Caro se parecen a las suyas?

Sus voces se unieron para decir ¡no! Era evidente, después de encontrarse con las imágenes del libro y compartir sus ideas al respecto, que las emociones, los lugares, los colores, las situaciones, distaban mucho entre sí.

–Ahora es momento de reproducir con la misma técnica de gis y hoja negra la foto de Caro que más les impactó.

Cuando terminaron, compartieron ante el grupo sus producciones y dialogaron en pequeños equipos sobre ambas galerías. Así cerramos la sesión dos.

~

–¿Hoy veremos el cuento de las fotos de Caro con sonido? –Me preguntó Valentina al llegar a la escuela. Sabía que leer el texto era el segundo momento del encuentro con este libro.

–¡Si, Vale, después del desayuno! –Le dije.

Todos desayunaron más rápido de lo acostumbrado, definitivamente estaban muy intrigados por conocer la historia de Caro, escuchar la narración del cuento y saber si lo que pensaron y dialogaron el día anterior con las galerías de fotos coincidía o la realidad era otra.

Sentados frente al televisor de la biblioteca, comenzaron a escuchar la historia a través del texto y las imágenes que ya habían apreciado a detalle. Un ambiente sombrío inundó el lugar al darse cuenta por qué las fotos de Caro eran así: oscuras y tristes. Veía ojos de preocupación, sorpresa, angustia.

–Caro le tiene que decir a su mamá que su tío la molesta –comentó André.

–Y ¿cómo la molesta? –Les pregunté.

Entonces comenzó una lluvia de ideas melancólicas de lo que percibieron en el relato. –Su tío la hacía llorar, le sacaba fotos sin ropa, veía sus partes privadas en el baño… –Esto permitió comprender la historia desde los ojos y la mente de otros compañeros.

Los murmullos envolvieron el lugar, lo cual me dejó mirar nuevamente sus rostros por unos segundos. Reflejaban sorpresa, pena, desconcierto, rechazo. Las siguientes preguntas, previamente planeadas, me tenían nerviosa, ya que podía darse el caso de que un niño viviendo una situación así lo comentará en ese momento –o tal vez en otro, conmigo, con su familia; –eso no podría saberlo y tal vez el protocolo a seguir marcaría nuestras vidas para siempre. En este sentido Ruiz (2020) menciona que:

> En nuestro afán de proteger a nuestros niños y jóvenes quizás les estamos impidiendo pensar por sí mismos; a veces, confundimos la inocencia con la ignorancia y olvidamos que el conocimiento protege a la inocencia ya que ofrece nociones y recursos para poder discernir lo que está bien de lo que está mal. Debemos permitirles leer todo libro que les interese, darle acceso al conocimiento del mundo tal cual es y si creemos que hay algo que no comprenden, estaremos ahí para ayudarles a entender y a analizar los textos con una mirada crítica (p. 86).

A pesar de eso, yo quería empoderarlos, hacerlos valientes para hablar y en consecuencia aprender a cuidarse y protegerse de cualquier situación que les generase conflicto emocional, por lo que tener valor era mi única opción. El valor que en la infancia no

había tenido y que hoy sé que hubiera significado una diferencia en mi vida. Protegerlos fue mostrarles una obra literaria que les permitió ser críticos de una situación cotidiana de la vida y, en consecuencia, tener algún conocimiento para saber cómo actuar ante ella.

Para finalizar

El proyecto de lengua continuó varios días. Pequeñas hojas de papel con ideas, pensamientos, emociones plasmadas a través del dibujo, marcas gráficas y semi letras propias del nivel preescolar invitaban a Caro a cambiar la realidad que estaba viviendo. Estas hojas permitieron ver lo maravillosa que es la mente y el corazón de personitas que están aprendiendo del mundo del cual forman parte y cuyo cambio les pertenece. La literatura infantil constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, integración de las áreas del saber y la formación de valores (Caiceo y Socias, 2020). La empatía estuvo presente en todo momento.

Afortunadamente todos mis alumnos estaban a salvo. Ningún lobo feroz se había acercado a ellos o a ellas. Pero yo no sabía (y no sé) si esto será para siempre. Lo único de lo que sí estoy segura es de que ellos estarían listos para saber qué hacer, cómo actuar, qué decir al encontrarse en una situación de abuso sexual o estar cerca de alguien que lo fuera.

Hoy sé que es sumamente importante que en casa y en la escuela se les brinde a niñas y niños tiempo y espacio para ser escuchados y escuchadas, para dialogar sobre lo que viven en el día a día. Desde algo tan simple como identificar las partes íntimas del cuerpo por su nombre, y cuidarlas, hasta saber que tienen el derecho a ser respetados y el poder para rechazar las caricias que no son de su agrado –sea quien sea esa persona, incluso aunque forme parte de su familia.

Como señala Ruiz (2020), es imprescindible evitar que:

> la censura de los libros siga causando estragos. No podemos eliminar y meter la cabeza debajo del ala, pensando que de esa manera va a desaparecer la violencia o la maldad a la que se enfrentan los niños y adolescentes en su día a día, lo mejor es que conozcan esa realidad y reflexionen sobre ella, creando espacios para el diálogo donde puedan construir su propia identidad desde un punto de vista responsable y a través de un pensamiento crítico" (p. 87).

Así, resulta ineludible que la comunicación constante, confianza, respeto y empatía, sean aspectos en la vida de un niño, que se fortalezcan para ahuyentar al lobo feroz para prevenir el abuso sexual infantil y otros peligros. La literatura infantil y juvenil resulta ser el camino sensible, delicado, amable, creativo, crítico y amoroso para lograrlo.

Referencias

Caiceo J. y Socías E. (2022). *La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica*. Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 6, p. 1-21, e 020017, 2020.

Ruiz, J. (2020). *La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable*. Voces de la Educación, 5(9), p. 76-89.

Cirianni, G. y Peregrina, L. (2007). *Rumbo a la lectura*. México: International Board on Books for Young People.

GRITEMOS HASTA QUE ALGUIEN NOS ESCUCHE

Diana Ortiz Rodríguez

Para iniciar

Querida C.:

¿Por qué es necesario enseñar a gritar? Es muy común que recuerde ese día que pasamos casi toda la jornada escolar acostadas en el pasto mirando el cielo. Los rayos de sol bailaban en nuestras pupilas cada vez que el viento movía las hojas del árbol que nos arropaba con su sombra. La mínima corriente de aire congelaba nuestro espacio recordándonos que ya era invierno. No sentimos preocupación por la clase que el profesor dictaba en el salón –a la que decidimos no asistir; –ya tendríamos oportunidades para reponer los aprendizajes de ese día, pero no podíamos desperdiciar momentos como ese: absoluta paz y el placer del tiempo que parecía inmóvil.

La plática fue sincera como todas las que tenemos. No sé qué te hizo tener el coraje y la confianza. Pasamos de hablar del estado de ánimo melancólico que nos trae la temporada, a que me contaras esa pieza clave de tu historia que me ayudó a comprenderte mejor. Sin más me dijiste:

–Mi psicóloga me dice que también estoy así por José.

No logré evocar a tu primo. Tuve que ubicar la memoria en la última fiesta en tu casa; así que me tardé varios segundos antes de preguntar:

–¿Por qué por José?

Una familia amorosa, tú siempre como hija consentida de papá, dos hermanas menores que siempre demostraron su admiración hacia ti, no me permitieron predecir lo que dirías a continuación.

–Sí, José me violó muchas veces, no sólo él, también sus dos primos.

Tus ojos se cristalizaron a punto de hacer explotar la rabia y la vergüenza que luchaban por salir, pero al mismo tiempo ese gesto estoico moldeado por años y años de terapia contuvo las emociones.

Relataste cómo hay temporadas en las que no duermes porque tienes pesadillas, que en tu caso son recuerdos de aquellos episodios, el infierno de las reuniones familiares en las que invariablemente él se encuentra. Las interacciones llenas de odio que le diriges a él, y por supuesto el comentario de mamá, constante, preciso, encubridor: "¡Ya! Lo que haya pasado… perdónalo".

Después de que conociera la historia, las fiestas en tu casa no fueron lo mismo. Antes, tu mamá, siempre amable, nos preparaba comida y prefería enojarse antes de que siquiera pensáramos en ayudar a levantar un plato o un vaso sucio; tu papá, siempre de buen humor, haciendo chistes, permitiendo esas reuniones que duraban hasta tres días, me hacían sentir parte de la familia, lograban que mi ansiedad social desapareciera por completo. Sin embargo, después de lo que me contaste los comencé a ver como extraños, cómplices de lo que viviste por tantos años. No logré comprender cómo podían caminar por la vida como si nada, mientras tú has estado destrozada por dentro durante todo este tiempo.

Nuestra amistad se volvió más fuerte, indestructible.

En este tema del abuso sexual me siento tan implicada desde que una parte de mi corazón se desprendió cuando supe lo que te sucedió.

Desgraciadamente esa no sería la única vez que me sentiría impotente ante una descripción así, sólo que en ese momento no podía saberlo.

En comparación con aquellos días de universidad en los que el tiempo parecía detenerse, estos dos últimos años, desde mi ingreso al sistema de educación básica, han corrido a un ritmo vertiginoso. Adaptándome a un sistema contradictorio, que al mismo tiempo sabe que hay muchos casos de abuso sexual en las familias pero coloca una serie de protocolos que dificultan la intervención y seguimiento de los casos. Construye un discurso en donde dice tener a los alumnos en el centro. ¿Se puede tener a un alumno al centro cuando se ignora el abuso sexual que viven algunos? ¿Los protocolos tan referidos sirven para ayudar a las víctimas o para proteger a los docentes de involucrarse en la denuncia?

En estos momentos no tengo la certeza de si mi compañía y cariño te apoyan en algo, pero de lo que sí estoy segura es que puedo trabajar para que los alumnos implicados en mi quehacer docente encuentren la voz para detener los actos que los lastiman. Esto lo haré mientras las autoridades no se den cuenta que estoy interviniendo en estos temas. Al parecer mi trabajo como psicóloga, en versión de las autoridades, debe limitarse a fomentar las habilidades cognitivas implicadas en leer y escribir. No más. Soy una figura dentro de la educación que también debe cerrar ojos y oídos a las víctimas, de lo contrario me esperan algunas sanciones y un sinfín de *advertencias* sobre por qué yo no debo intervenir.

Te quiere

Diana

~

¿Cómo se vive en un lugar silencioso? Cerca de la termoeléctrica del valle de México los días son más grises cuando está nublado en el resto del municipio. Las grandes nubes de vapor que despide la planta hacen que el sol sea tímido hasta antes de las once de la

mañana. La falta de luz y el frío que impregna todo el ambiente, algunas veces parece una mala analogía de lo que los chicos enfrentan a diario en su vida. La neblina que cubre toda la colonia no solo está compuesta de vapor de agua, también de la falta de oportunidades que hacen el panorama un poco más gris, que combina con las fachadas de las casas y el estado de ánimo de sus habitantes.

Esta escuela es una de las seis que visito en mi labor diaria como psicóloga de una unidad de apoyo dedicada a la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje. La naturaleza itinerante de mi trabajo me permite conocer a detalle a los alumnos que tienen alguna discapacidad o dificultad severa para el aprendizaje y, al mismo tiempo, hacerme una idea global de lo que necesita cada escuela. Una de las realidades de este contexto que enfrenta la mayoría de los alumnos es que diariamente son dejados solos o bajo los cuidados de otros familiares al tener los padres de familia la necesidad de salir a trabajar.

Las condiciones de Ecatepec, uno de los municipios más poblados y con el mayor índice de feminicidios del país, donde se ubica este centro escolar, son adversas para mujeres, niños y por supuesto niñas. Fue en este lugar donde sentí nuevamente la impotencia de no poder gritar ante una familia lo que estaba ocurriendo con una de sus integrantes. Una madre de familia obligada por las circunstancias precarias de vida a dejar durante largos periodos a su hija al cuidado de su padre. Sin advertir lo que éste hacía cada vez que ella se alejaba.

Cuando C. contó lo que ocurrió, la madre quedó dividida entre el horror de conocer de lo que su padre era capaz y la impotencia de no tener ningún lugar para vivir porque no cuenta con parientes o amigos que las respalden.

Es evidente que en México el caso de C. no es aislado. Diversos estudios alertan del peligro que corren niñas y niños en las familias. Por ejemplo, un estudio dirigido por Valdés *et al.* (2020) menciona que las mujeres tienen un mayor riesgo de sufrir abuso sexual infantil en comparación con los hombres. Estos casos se dan en

el entorno familiar y los perpetradores por lo general son varones cercanos a la familia.

En esta experiencia se hizo patente la desolación a la que se enfrentan las víctimas de abuso sexual, la mayoría de las veces incrementada por la imposibilidad de denunciar estas agresiones dentro de la familia. Las víctimas quedan atrapadas entre la necesidad de contar lo ocurrido y la incertidumbre de las posibles reacciones de los agresores, miembros de la familia.

La experiencia

Aprender a gritar, pero también a escuchar. Facilitar acciones preventivas que apoyen a visibilizar el acoso, por ejemplo los comentarios que producen incomodidad mediante la expresión de sensaciones y emociones, son herramientas que ayudan a las alumnas y alumnos. Así que cuando tuve la oportunidad de trabajar el tema de abuso sexual con los alumnos más pequeños de la primaria, no la desaproveché.

El camino para abrir el diálogo, enemigo natural de la censura, fue en algunos momentos incómodo para los otros, sobre todo para las autoridades, fieles observadoras del cumplimiento de los límites.

Desde siempre la censura en los libros infantiles ha respondido a demandas morales y concepciones adultas que delimitan lo que se considera apto para los menores. En tiempos recientes estas limitaciones se han visto cuestionadas por medio de títulos literarios que tocan temas considerados tabú. No solo los tocan: "La literatura no solo ofrece espacios simbólicos para tratar esas zonas de la realidad sino que las arropa con la elegancia de muchos recursos para que puedan ser expuestas" (Hanán, 2020, p. 27).

Bajo el cobijo de la literatura infantil y en el marco de este proyecto establecí las bases para trabajar el libro *Estela, grita muy fuerte* de Bel Olid y Martina Vanda, con alumnos y padres de familia.

~

La historia inicia con una niña relatando su vida diaria, la manera en que sus papás la cuidan y las reuniones en familia. A través de un ejercicio en la escuela aprende la importancia de gritar ante situaciones que la ponen en peligro y este nuevo conocimiento que adquiere le ayuda a detener los abusos perpetrados por su tío. Esta historia relatada de una manera bella e ilustrada de forma excepcional forma parte de la colección de Libros del Rincón, pero ha pasado relativamente inadvertida en las escuelas.

Sabía que el reto que me esperaba era enorme porque el libro trata un tema doloroso. Para implementarlo convencí a mi compañera de trabajo social de que realizáramos el proyecto en conjunto. Así serían dos áreas involucradas. Ella aceptó. Lo siguiente fue tratar de convencer a nuestra autoridad inmediata.

El primer superior por persuadir fue la directora de mi unidad. Yo tomé como referente el hecho de que ya sabía que no debemos tratar casos de abuso sexual de forma directa; la convencí de que lo haríamos como acción preventiva y que dos áreas serían responsables. Mencioné además que ya tenemos casos de abuso sexual detectados en todas las escuelas, pero nadie habla del tema con los alumnos, ni antes ni después de que ocurre.

Inmediatamente comenzó la lluvia de preguntas acerca de cómo apoya eso al proceso de lectura y escritura –porque en palabras de las autoridades esa es mi única área de intervención–. La trabajadora social y yo pudimos sortearlas; la directora aceptó con una sugerencia-condición: que al presentar el proyecto a los directores de las escuelas se hablara de abuso, así en general, que no se mencionara la palabra *sexual*.

Aceptamos; de lo contrario, el proyecto estaba en riesgo de no aplicarse en ninguno de los centros escolares que visitamos a diario. Después de hablar con los directivos de las escuelas solo dos

admitieron el proyecto como parte de las acciones de la USAER.[1] En las otras tres no se hizo explícita la censura como el acto en el que una autoridad impone silencio y olvido sobre algunos temas o títulos literarios (Cerrillo, 2016); sino que cobró la forma de varios pretextos que apuntaban a no trabajar el tema con los alumnos. Los comentarios de los directivos incluyeron:

–Maestra, qué le parece si lo dejamos para enero.

Y:

–Permítame hablarlo con los orientadores para ver qué opinan.

Y estos hicieron que el proyecto no se llevara a cabo, por lo menos en el año 2019, pero insistí en el mes de enero del 2020, porque no iba a aceptar un NO tan fácilmente.

Finalmente fueron dos primarias en las que se llevó a cabo la actividad preventiva de abuso sexual. He de mencionar que la directora de la escuela donde se inició fue quien hizo más preguntas acerca de la forma en la que se trataría el tema. Propuso permisos firmados por cada uno de los papás, haciendo así más "prohibido" el tema. Nosotras no estábamos de acuerdo, y argumentamos que entre más se trate el abuso sexual como un tema delicado, los padres de familia pondrán más obstáculos para trabajarlo. Así que sugerimos hacer una lectura en voz alta con los padres y madres de familia, después una actividad para reflexionar. Sin solicitar un permiso explícito.

Este pequeño episodio con la directora se corresponde con lo que mencionan González y Martínez (2009): la censura siempre anticipa la reacción del público receptor del discurso. Así se dio por hecho que los padres de familia se mostrarían en desacuerdo ante el tema del abuso sexual y se propusieron acciones encaminadas a mitigar esa incomodidad aun cuando el tema ni siquiera se había mencionado antes.

[1] Unidades de profesionales adscritos a educación especial que apoyan el aprendizaje de los alumnos de Educación Básica.

Para nuestra sorpresa, aceptó. Nosotras nos dimos por enteradas de que, después de ese argumento, ante cualquier problema legal que se presentara estábamos solas. Decidimos arriesgarnos y darle al tema la mayor naturalidad posible porque no hay mejor estrategia para vencer la censura velada que demostrar que el tema en sí mismo no provoca daños. También decidimos dialogar el asunto con los papás y mamás, alumnos y alumnas de todos los grupos.

Para dar respuesta a las necesidades específicas de la población y establecer el primer canal de comunicación entre padre e hijos con el tema de abuso sexual se planearon dos momentos para la actividad, siempre con la literatura como estandarte. Con los padres y madres de familia primero se dio lectura al libro. Nos dimos el tiempo para que ellos interpretaran las imágenes, los colores que otorgan la atmósfera y describen las emociones de Estela. El azul del cielo, la mar y la inmensidad que evoca cuando se siente protegida, el naranja que se manifiesta en los momentos que enfrenta situaciones difíciles y el grito pintado de rojo que hace se detenga el abuso de su tío.

Llegamos en la lectura a especificar que el abuso fue cometido por el tío durante las reuniones familiares. Al dirigir la mirada hacia los padres de familia, me encontré con veintiocho pares de ojos observándome; algunos tenían una expresión ambigua, difícil de definir. De todos los talleres para padres y madres que he llevado a cabo este resultó particularmente complejo; no dijeron nada, pero me desconcertó la expresión dibujada en sus rostros. Continué la lectura hasta que la concluimos.

Los veintiocho gestos indescifrables seguían ahí. Pensé en comenzar con la dinámica, dar por sentado que todos sabemos de qué trata la lectura sin hacer explícitas las palabras abuso sexual, pero al final decidí dar más apertura al tema y preguntar ¿de qué nos está hablando este cuento? Silencio sepulcral en el salón de clases. Es difícil hacer que los padres participen con cualquier tema porque sienten pena de exponer sus ideas y creencias, pero la falta de participación esta vez fue por razones distintas. Muchos ojos se

llenaron de lágrimas pensando en sus hijos o niños más cercanos, otros reflejaban incomodidad, sin que se atrevieran a formular ninguna pregunta.

Seguí con otra pregunta. ¿Qué le pasaba a Estela? Una madre de familia rompió la tensión provocada por la actividad, describió que el cuento habla sobre el abuso cometido en contra de Estela por su tío. Los y las demás asintieron.

–¿Creen que este tema es importante? –pregunté a todos. Esta vez en colectivo dijeron la palabra sí. Un poco más interesados me di a la tarea de no perderlos. ¿Podría alguien ayudarme a recuperar lo que más les interesó del cuento? Una de las participantes lo hizo en dos frases y resaltó la estrategia enseñada a Estela: gritar.

Aprovechando esa última participación leí la dedicatoria que aparece en la primera página*:* "A mis hijos, para que aprendan a gritar cuando lo necesiten. A mi madre, para que aprenda a escucharme cuando grito" (Olid y Vanda, 2008, p. 1). En esta frase que me hizo temblar de miedo al pensar que, tal vez, alguno de los niños de mi alrededor ha gritado para mostrar su descontento sin que yo estuviera preparada, me ayudó a reflexionar sobre los alcances de la literatura como señala Ruiz (2020): cuando está creada sin restricciones permite abordar todos los aspectos de la vida humana sin decirnos qué opinión debemos tener.

Poner a los padres en contacto con la literatura permitió que reconocieran la importancia de hablar del tema abiertamente con sus hijos. Con más soltura los padres comentaron sobre las siguientes preguntas que lancé: ¿Saben de dónde es este libro? ¿Forma parte de las bibliotecas escolares? ¿Será importante hablar del tema con sus hijos? ¿Han hablado de abuso sexual con sus hijos?

Después de que la mayoría admitió que el tema les resulta difícil de abordar con sus pequeños de siete años, los gestos indefinidos se fueron transformando en confianza, y una vez que creamos este clima se organizaron cinco equipos de seis personas. La actividad consistió en identificar mitos y realidades acerca del abuso sexual infantil. Entre los equipos se repartió una serie de frases que debían

ordenar en la columna de mito y realidad. Parte modular de la actividad fue que los participantes se abrieran al diálogo entorno al abuso sexual, no solo era de interés brindar información, sino que ellos pudieran intercambiar opiniones: arrancarles el miedo a esas palabras prohibidas en la escuela y al interior de las familias.

Cambiar la forma en la que se abordan en las comunidades los temas censurados es de vital importancia si queremos transformar las creencias que construimos colectivamente. Para finalizar la actividad se analizó la forma en que se acomodaron cada una de las frases y por qué las acomodaron en mitos o realidades. Al cerrar la reflexión los padres pensaron en algunas palabras para sus hijos; podían ser para prometerles que los cuidarían, disculparse por alguna omisión, o simplemente para contarles qué estaban sintiendo al hablar del tema.

Aunque se les pidió que escribieran las frases que habían dicho, muchos no se mostraron muy dispuestos a hacerlo, así que decidí darles la oportunidad de que esas últimas palabras fueran verbales. En realidad, no quise crear tensión forzándolos a realizar un escrito que los hiciera sentir incómodos. Construimos un ambiente propicio para hablar del tema de abuso sexual y me pareció pertinente continuar con la atmósfera de compartir y permitir las participaciones como ellos se sintieran mejor. Antes de que los padres de familia se fueran y ya con la plena confianza de que el tema les resultó útil, les informé que ese libro se trabajaría con los pequeños.

La actividad con ellos consistió, al igual que con los padres, en dar lectura a *Estela, grita muy fuerte*. La emoción que muestran siempre que alguien les lee se hace patente cada vez. Esta no fue la excepción. Entre risas y gritos les presenté a Estela, una niña más o menos de su edad, que al igual que ellos, le gusta imaginar; muchas veces tiene conflictos con su amiga que cambia de humor con facilidad.

Al descubrir la historia, una de las situaciones que llamó más la atención fue cuando la protagonista menciona que su tío le hace unas cosquillas que no le agradan; al contrario, la hacen sentir

vergüenza mientras piensa que se convierte en viento. En el salón de clases se escuchó una voz decidida:

–A mí tampoco me gustan las cosquillas –dijo Donovan.

Mi corazón dio un vuelco. Había dos posibilidades, la primera: Donovan comprendió toda la situación y vivió algo así o la segunda, entendió lo de las cosquillas de forma literal. Al indagar, nos enteramos de que se refería a un juego con su mamá que no implica nada sexual y no le gustan porque le falta la respiración.

Nos detuvimos en ese momento para hacer énfasis en que esas *cosquillas* que describió Estela no se parecen a las que ellos conocen y con las que juegan con sus mamás. Continué con el relato para mostrarles que la protagonista vivía una situación distinta. Hicimos varias pausas para recapitular lo que estaba sucediendo, así aseguramos que todos nos conectamos con las emociones de Estela.

Al concluir la lectura realizamos una actividad en la que los chicos identificaron las partes en las que pueden tocar a sus compañeros. En parejas de pie, frente a frente tuvieron que responder rápidamente a la indicación de tocar alguna parte del cuerpo; podía ser la propia o la de su compañero, dependiendo de si se decía *mis* o *sus*. Todas las instrucciones las siguieron muy divertidos, hasta que se dijo: *sus pompis.* Risas nerviosas y protestas se escucharon al instante, reconocieron que hay lugares en los que otros no deben tocar y se reforzó esta idea. Seguimos ese juego, después de varias instrucciones nuevamente: *sus pompis*. Las caras de los alumnos ahora tenían un gesto como de regaño, no ahí no, dijeron con tono molesto, reforzar la idea funcionó. Esta última vez se negaron con mayor decisión.

Posteriormente con algunas etiquetas averiguamos en qué partes sí les gusta que los toquen. Las colocaron en las partes del cuerpo en donde les gusta recibir cariños, por ejemplo: la cara, el cabello, los brazos, los hombros y en general los abrazos.

Entre todos vimos que nadie puso etiquetas en el pene, la vagina o el pecho. Reflexionamos acerca de las partes del cuerpo en las que otras personas no deben tocarnos. Para terminar, elegimos

entre todos una frase para decir cuando alguien hace algo que nos incomoda y también una palabra que podemos gritar si es que la otra persona no detiene su comportamiento que nos lastima. Practicamos las frases y gritar la palabra que los haría sentir seguros. Al final de la sesión todos lograron decir NO cuando otra persona les pide tocar ciertas partes del cuerpo de los compañeros.

Para finalizar

El golpe contundente que sentí en el corazón cuando terminé de leer *Estela, grita muy fuerte,* cuando fui invitada a participar en este proyecto, me recordó todo lo que una de mis mejores amigas sufrió durante la infancia. Siempre me sentí comprometida con su secreto e hice esfuerzos para apoyarla, pero muy pocas veces me sentí con la responsabilidad de realizar algo para evitar que otros niños y niñas pasen por lo mismo.

Cuando ingresé al sistema de Educación Básica di por sentado que lo que me decían mis autoridades acerca de no involucrarme en los casos de abuso era la forma correcta de llevar a cabo mi labor. Dejé de preocuparme por la estabilidad emocional de los alumnos, como si ellos no dejaran de aprender cuando hay un problema que los atormenta. Intenté pensar que se puede separar lo que ocurre en la escuela de lo que se vive a diario en casa. Como es de esperarse, los alumnos no viven en realidades mutuamente excluyentes, sus vivencias se construyen como parte de un todo que afecta sus relaciones, pensamientos y formas de relacionarse.

Por primera vez siento la responsabilidad de no cerrar los ojos ante un problema social latente que puede afectar a mis alumnos. Dejar de normalizar la censura en los temas de educación sexual, y tomar acciones para poder hablar abiertamente es un primer paso para vencer la prohibición.

La presente estrategia estuvo acompañada del poder de las palabras, del valor que tiene la lengua para salvar a la sociedad, y que

los estudiantes puedan *gritar* para salvaguardarse de ser necesario en las diferentes circunstancias que les toque vivir. No obstante, se requiere que haya alguien que *escuche* ese grito o el grito no tendrá sentido. Hay gritos acallados que los docentes y padres de familia debemos aprender a escuchar.

Referencias

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica.

González, V. y Martinez R. (2009). Censura. *Revista de la Universidad de México*, 65, 37-40.

Hanán, F. (2020). *Sombras censuras y tabúes en los libros infantiles*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Olid, I. y Vanda, M. (2008). *Estela, grita muy fuerte.* México: Editorial Fineo.

Ruíz, J. (2020). La censura en literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces de la educación,* 5, 9, 76-89.

Valdés, R., Villalobos A, Moreal, R., Flores K. y Ramos, L. (2020). Abuso sexual infantil en México: conductas de riesgo e indicadores de salud mental en adolescentes. *Salud pública de México*, 62, 6, 661-671.

CAPÍTULO 6

AL ENCUENTRO CON EL CUERPO

El libro que me escogió a mí

Rosario Rivera Cruz

Para iniciar

En una tarde de enero estaba leyendo el libro *El poder de las palabras* de Carlos Lomas, cuando recibí un correo con la invitación a la presentación del libro *Aulas para la imaginación*, en el cual participé con el relato de una estrategia de lectura y escritura. Así fue el reencuentro con la universidad y la maestría de la cual soy egresada. Después de enviar el mensaje de confirmación de mi asistencia a la presentación, la coordinadora me escribió:

–Te quiero invitar a un proyecto. Es para trabajar con tus niños un libro que puede ser cuestionado porque hay imágenes de cuerpos desnudos. Es un libro bello, divertido, pero quiero saber si crees poder trabajarlo. Porque hubo dos maestras que salieron del proyecto, una porque su director no autorizó el trabajo, y la otra por autocensura.

Mi respuesta:

–Es muy interesante la propuesta, claro que me gustaría participar. ¿Podría saber cuál es para conocerlo?

He aquí el inicio de esta historia que leerán en las siguientes líneas.

Acordamos la reunión para conocer el proyecto, y sobre todo el libro, el sábado 18 de enero a las 12:00 pm, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 095 Azcapotzalco. Después del emotivo recibimiento de la coordinadora, me entregó el libro y leo: *TOUS à POIL*, en ese momento no entendí nada, la doctora al ver mi cara de confusión, me explica que es un libro escrito en francés. Me gustan los retos, pero cuando empecé a explorarlo, ver las imágenes y empezar a leerlo, la primera pregunta que vino a mi mente fue: ¿cómo puedo presentar este libro sin tener algún problema con los padres de familia? Esa era mi mayor preocupación. Pero luego pensé que, como Animadora Sociocultural de la Lengua, tenía que enfrentar retos, y no me iba a vencer fácilmente.

Aquel día iba acompañada de una pequeña de 4 años. La doctora me sugirió:

–Puedes leérselo a tu sobrina para conocer su reacción.

Y así lo hice, prestando atención a sus expresiones. Para ella fue un cuento más, comentaba acerca de las imágenes que iba viendo de manera natural. Mi preocupación disminuyó. Una maestra de preescolar ya había declinado trabajar ese libro debido al temor de ser censurada por su director y padres de familia. Yo no podía rechazarlo por segunda vez. Ese día salí de la universidad con el libro bajo el brazo y la firme idea de compartirlo con mis alumnas y alumnos.

Inició la semana de trabajo en la escuela y como profesora de educación primaria del municipio de Naucalpan, Estado de México. Era una oportunidad para acercar a mis alumnas y alumnos a una experiencia enriquecedora y la iba aprovechar.

Sin embargo me preguntaba qué argumentos utilizaría para obtener la autorización de la directora de la escuela. Sabía que lo primero por hacer era solicitar una cita con mi directora, así lo pedí a la secretaria, concluyó la jornada laboral sin recibir respuesta, en realidad aún no tenía claro cómo abordar el tema, por eso no insistí.

Al siguiente día busqué la oportunidad porque era importante empezar por la autorización del proyecto, ingresé a la dirección con dos libros bajo el brazo. Para iniciar la conversación le mostré el libro *Aulas para la imaginación.* Le comenté a grandes rasgos las actividades que se incluyen y que gracias a él tuve un rencuentro con la universidad, desde la cual me habían invitado a participar en un nuevo proyecto de lectura. Lo relevante en este es que los libros abordan temas poco tratados en la escuela como es: la muerte, homosexualidad, violación, y la desnudez del cuerpo humano. En ese momento le mostré *TOUS á POIL. Ella* empezó a hojearlo mientras yo miraba atentamente sus expresiones de sorpresa. En ese momento pasó por mi mente la idea sobre su respuesta que no sería favorable. Fueron segundos en silencio que me parecieron una eternidad. Rompí ese silencio:

–¿Cómo ve el libro?

Me respondió:

–Es interesante. El tema de la desnudez es algo natural, no deberíamos considerarlo como tabú. Pero tú conoces a la comunidad, sabes el tipo de padres de familia que tenemos, su cultura y lo que muchos de ellos piensan sobre estos temas. En lugar de considerarlo como una oportunidad tenemos el riesgo de ocasionar quejas y perjudicarte para seguir ganando reconocimiento dentro de la comunidad. Te puede traer problemas.

Nuevamente me invadió el temor creyendo que hasta ahí llegaría la ilusión de compartir este libro. Entonces mis pensamientos fueron interrumpidos por una pregunta:

–¿Cómo abordarías el tema o cuál es tu plan de trabajo?

Esta pregunta me regresó la confianza de lograr la aprobación, así que le expliqué:

–Hay que involucrar a las madres y padres de familia en las actividades que realicemos en la escuela, primero hacer "nuestro" el proyecto, estar convencidos, porque dependiendo de cómo "vendamos" la idea dependerá su respuesta y la participación de ellos. Y

siguiendo un poco la experiencia de otras actividades, para ellos es importante ser tomados en cuenta e invitarlos a participar.

La directora me contestó:

–Empezar con los padres de familia es buena idea, pues a veces es más fácil presentar estos temas a los niños que a los adultos, porque depende de la forma de pensar, de los prejuicios que tengan sobre la desnudez del cuerpo humano, para algunos puede ser un tema muy agresivo para sus hijos.

–Es correcto. Por ello, la idea es presentarles el libro, pedir su aprobación y autorización por medio de su firma en una lista, aclarando que respetaré su decisión. Habrá quienes pedirán la autorización de sus esposos, en el caso de algunas mamás. Pero antes de todo eso, y como mi autoridad inmediata, siguiendo el protocolo, lo primero es que usted me autorice…

Me contestó:

–Tienes una buena labor con los padres de familia, no dudo que puedas conseguir su autorización, el libro me parece novedoso, y siempre es bueno acercar a los alumnos a estos temas que por cultura se han dejado fuera de la escuela, al pensar que ocasionan problemas con los padres de familia. No tengo inconveniente que lo presentes, pero es importante que manejes con tacto el libro y los comentarios que tengas con padres y alumnos, para evitar quejas y en lugar de una actividad fructífera te traiga problemas.

Me sentí emocionada y a la vez nerviosa porque las palabras de la directora quedaron haciendo eco en mis pensamientos: manejar el tema con tacto.

Estaba por empezar un nuevo reto. Como sostienen Encabo *et al.* (2019), "la lectura se encuentra instaurada socialmente como una herramienta o una convención que desde los sistemas educativos se proporciona a las diferentes generaciones." (p. 201), incluyendo a padres y madres de familia y alumnas y alumnos.

Sabía que en mi papel como mediadora tenía que enfrentar este reto desde mi espacio, mi aula, aprovechando mis saberes y experiencia, porque "la mediación lectora ya no forma parte de un

terreno exclusivo de las bibliotecas o no se concentra en promotores de lectura especializados" (Hanán, 2020, p. 93). El acercamiento de los niños y las niñas a la lectura es tarea en primer lugar de la familia, pero cuando ésta no tiene las herramientas para hacerlo, está la escuela. Los docentes, gracias a nuestra cercanía con los estudiantes, podemos impactar profundamente en sus creencias y concepciones. Y esta es la tarea que decidí enfrentar, aportando para que los niños y las niñas puedan leer en libertad.

La experiencia

¿Y cómo haría la presentación? Trataba de organizar mis ideas para plantear una estrategia adecuada y pertinente para mi grupo de 16 niñas y 15 niños de primer grado. Primero: organizar la reunión con los padres de familia para dar a conocer el libro y obtener su aprobación a la lectura con sus hijas e hijos. Establecí la fecha aprovechando una actividad de matrogimnasia con la promotora de educación física.

Esperaba ansiosa el día. Sin embargo, una tarde antes la directora nos informó que la escuela tenía una demanda ante derechos humanos, que exponía el caso del trato hacia sus alumnos de una compañera maestra. Esto ocasionó que se cancelara la presentación del libro a los padres y madres de familia de mi grupo. Me angustió y preocupó, pero no me desanimó y seguía convencida que ese libro sería compartido.

Dejé pasar dos semanas mientras iniciaba la investigación para aclarar el caso. El martes 25 de febrero de 2020 envíe la invitación a los padres de familia para el jueves 27 a las 8:15 am. Era el principio de la pandemia, y en ese momento desconocía lo que pasaría. Llegó el día de la lectura en voz alta del libro-álbum a las madres de familia, porque no hubo presencia de padres en la actividad.

Por cuestiones de logística, y problemas en la instalación eléctrica de mi salón, solicité a la maestra de primer grado grupo "C"

que me prestara su aula. Después del saludo y la bienvenida, les hice hincapié que mi grupo tenía actividades por hacer, mientras yo trabajaba con ellos. Un poco nerviosa inicié. Les pregunté:

–¿Qué creen que vamos a hacer?

–Vamos a leer un cuento –dijo la mamá de Sofía.

La plática empezó con la presentación del libro *Aulas para la imaginación*, del cual resalté mi participación con una estrategia de lectura y escritura con las mamás de un grupo de tercer grado, cuando me encontraba como estudiante de la Maestría en Educación Básica en la UPN 095 Azcapotzalco. Leí unos fragmentos de la narrativa "Un abanico: Todas las mujeres tenemos una historia que compartir". Continuando con ese mismo discurso, les comenté que, en la presentación de dicho libro, me habían invitado a un nuevo proyecto de lectura para trabajar con mi grupo, y esto las convertía en invitadas. Las mamás mostraban interés, emoción. Fue el momento de revelarles que la característica del proyecto es presentar libros que no suelen ser compartidos en las escuelas por tratar de temas complicados o polémicos como la homosexualidad, violación, muerte o la desnudez del cuerpo humano.

Inicié la lectura que haría a través de la proyección del libro. Al presentar la portada, les recordé que se trataba de un libro francés, pero apoyándose con las imágenes se traduciría en el trayecto. Les pregunté:

–¿De qué creen que trata el cuento?

–De un perro que juega con una pelota –señaló la mamá de Allison.

–Yo creo que no puede ser de un perro, porque la maestra dijo que son temas complicados –dijo la mamá de Roberto.

Mostré la siguiente página, donde hay una imagen de un bebé que se quita el pañal; se generalizaron las expresiones de ternura y las risas inundaron el salón. Esto cambió al mostrar la siguiente página y leer "desnudo de la nana", ocasionando sorpresa, asombro e incluso voltearon la cara hacia otro lado como queriendo evitar ver la silueta de la mujer desprendiéndose de su ropa, dejando al

descubierto parte de sus glándulas mamarias. Las risas subieron de tono cuando leí "desnudo de los vecinos"; ver a niños y mujeres en grupo sin ropa ya no fue tan impresionante, pero cuando vieron a un hombre desnudo, no les hizo gracia.

Les pregunté:

–¿Qué creen que van a hacer estas personas?, ¿por qué se están quitando la ropa?

La señora María Dolores, mamá de Sofía, dijo:

–Se van a una playa.

–Tal vez están jugando en familia –dijo la señora Saraí, mamá de Romina.

Al ver la imagen de la panadera desnuda, su expresión fue más relajada, les pregunté qué veían en el cuerpo de esa mujer.

–La señora ya es grande y no le da vergüenza quitarse la ropa, tiene su pancita como la mía –dijo entre risitas la señora Yareli, mamá de Roberto.

Como fue transcurriendo la proyección y lectura de las imágenes, las mamás se fueron relajando y empezaron a disfrutar del libro. En varias ocasiones dijeron sus predicciones referentes al porqué los personajes se estaban desnudando. Justo a la mitad del libro cuando vieron el perro con la pelota, les pregunté:

–¿Por qué creen que hay un perro aquí?

–Ya entendí, maestra, el perro también está desnudo –dijo la señora Mayra, mamá de Donovan.

–¿Por qué esta imagen la vemos sin prejuicios o como algo "normal"? –les pregunté al tiempo que con las manos hacía el movimiento de entrecomillar la palabra "normal", enfatizándola para que las mamás se fueran apropiando del tema de la desnudez como parte de nuestra vida y cotidianidad, –cuidar y respetar nuestro cuerpo es parte de la responsabilidad de cada ser humano.

–Los perros no necesitan ropa para cubrirse su cuerpo, somos sus dueños que les compramos ropa para protegerlos del frío –argumentó la señora Sara, mamá de Vania.

–Hay personas que les ponen moñitos también –dijo la señora Mayra.

Para cerrar la actividad les entregué las siluetas del cuerpo de una mujer, la indicación que escribieran sobre la silueta que representa las partes del cuerpo, qué les gusta o desagrada de su cuerpo. Hice hincapié que no le pondrían nombre ni se leerían sus respuestas en voz alta. Pude percibir que esto favoreció la confianza para escribir.

–¿Qué opinan de la presentación del libro? –les pregunté mientras entregaban sus hojas.

–Me gustó la forma en que nos lo presentó, creo que a les gustará a los niños –compartió la señora Mayra.

–Nunca había visto un libro así –dijo sorprendida la abuela de Jonathan.

–Aprendimos algo nuevo y es importante enseñar estos temas a nuestros hijos –se escuchó decir a la señora Yareli.

Para finalizar les expliqué que, por el tema del libro, si aceptaban que lo leyera a sus hijos, era importante la autorización con su firma. Por ello sus respuestas serían por escrito en las hojas que les entregaría. Agradecí su presencia y se retiraron.

En las frases que escribieron las mamás en las siluetas, se puede leer que les gusta de sus cuerpos: mis piernas, pechos, cara, nariz, manos, busto, pestañas, pompas, pies. También escribieron: "todo de mi cuerpo", "cada parte de mi cuerpo", "a mí me gusta mi cuerpo como estoy gordita", "me gusta mi cadera", "a mí me gusta todo mi cuerpo porque creo que soy única", entre otros comentarios.

Sobre lo que no les gusta de su cuerpo, escribieron: "mis dedos del pie derecho", "mi abdomen", "mi nariz", "mis lonjas", "no me gustan las manchas que tengo en la cara", "no me gustan las estrías que tengo en la panza", "mis pies", "lo que no me gusta son mis nalgas que no tengo nada, me gustaría tener más", "lo que no me gusta es que tengo muchas estrías", "mis manos que están flacas", "mis cejas y mi lonjita". Claramente esta actividad les había permitido a las madres de familia reflexionar sobre su cuerpo y que es importante valorarlo y cuidarlo.

En la hoja de autorización obtuve un unánime sí como respuesta. Todas las mamás que asistieron firmaron aprobando la lectura. Ahora sólo quedaba revisar si las actividades ya planeadas para la presentación del libro a los alumnos era la adecuada.

Ya se tenía el día asignado para realizar la presentación, sin embargo, por otras actividades que debíamos atender de manera inmediata se fue posponiendo, mientras en las noticias se escuchaba la presencia de un nuevo virus que se estaba expandiendo de manera acelerada. Para el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de COVID-19 como pandemia. Con esto solo esperábamos que de manera oficial nos indicaran la implementación de estrategias que sugería la OMS –entre ellas era la suspensión de clases presenciales. Iniciamos la tercera semana de clases el 17 de marzo con el rumor que se trabajaría a distancia.

En medio de la incertidumbre recibimos la indicación de que solo asistirían a la escuela alumnos que no manifestaran ninguna enfermedad respiratoria. Esto reafirmó mi idea de ya no posponer más la lectura del libro álbum. Ahora que me encuentro escribiendo la experiencia, reflexiono que quizás prolongaba la actividad por temor a no saber cómo manejar las reacciones de los niños. Creo que les tenía más miedo a los niños que a sus mamás.

Ya no podía postergar más, así que sin más preámbulos planeé para el miércoles 18 de marzo la presentación del libro. En ese momento no sabía que aún me esperaban sorpresas y nuevamente tuve que posponerlo. Un llamado urgente a dirección para indicarnos que debíamos reunirnos las profesoras de primer grado para planear las actividades que los estudiantes podrían realizar en casa durante las siguientes dos semanas antes de las vacaciones de Semana Santa sería el inicio de la cuarentena como medida preventiva para evitar la propagación de la COVID-19. Así que solicité a los alumnos que siguieran con sus actividades, mientras realizaba con mis compañeras el plan de trabajo. Otra vez se pospuso la lectura del libro.

El cuento que fue rechazado una vez, no quería ser yo quien lo volviera a hacer, mis alumnos tenían que conocer la historia. Pero quedaba claro que ese día no sería posible.

Luego, el jueves 19 de marzo, por fin llegaron el día y la hora. Empecé con la instalación del proyector, computadora, cerrar cortinas… Todo estaba preparado, así que les dije:

–¿Qué creen? Hoy sí leeremos el libro que les había prometido.

Para iniciar a explorar acerca de sus conocimientos sobre el tema pedí que pasaran al frente de sus compañeros una niña y un niño, los que quisieran, entre varias manitas que alzaron, el grupo decidió por Karina y Brayan. Una vez que estaban a la vista de todos sus compañeros, pedí que me dijeran las partes del cuerpo según iba señalando al mismo tiempo y así se escucharon sus voces:

–Cabeza, orejas, ojos, nariz, boca, hombros, manos, cintura, piernas, pies.

Entonces pregunté:

–¿Cómo saben qué es una niña o niño?

Brandon contestó:

–Porque Dios así lo dice.

Naybi intervino:

–Porque lo dice el doctor.

Yo señalé:

–Ok, el doctor, pero ¿cómo sabe el doctor que es niña o niño?

El silencio se hizo presente en el salón, viéndose unos a otros. Era momento de continuar con mi intervención:

–Ustedes nombraron las partes del cuerpo de sus compañeros y dijeron que son iguales, entonces ¿cuál es la diferencia entre niñas y niños?

–Yo sé, maestra, pero me da pena –dijo Saraí, sonrojándose al mismo tiempo que se cubría la cara con las manos.

Niñas y niños sabían la respuesta pero necesitaban motivación para sentirse cómodos y expresar sus ideas:

–Veo en sus caritas que saben la respuesta, pero les da pena por alguna razón. Solo quiero que sepan que no deberíamos sentir

vergüenza, es natural y parte de nuestro cuerpo. ¿Se acuerdan del día que platicamos sobre lo que hacían antes de bañarse y que todas las personas lo hacíamos, desde los bebés, niños como ustedes, sus papás, abuelitos?

Entonces escuché varias vocecitas que contestaron con un sonoro ¡Siiiiií! Yo continué:

–Y como esto es parte de nuestra vida de todos los seres humanos, por ejemplo, como cuando vamos al baño, o ¿acaso hay alguien que no va al baño?

Los niños empezaron a reír. En ese momento la incomodidad en el grupo se había desvanecido.

–Ay, maestra, pues es fácil, las niñas tienen vagina y los niños pene – aclaró Daniel.

Algunos niños asistieron con la cabeza, mientras otros se cubrieron la cara con las manitas. Para seguir con la plática, les comenté:

–Conocer las partes del cuerpo humano no debe ser motivo para sentirnos incómodos, porque como lo dije antes, es parte de nosotros.

Cerrando con este comentario, consideré que era momento de presentarles el cuento:

–Bueno, vamos a ver un pequeño cuento, pero, ¿qué creen?, este cuento no es cualquier cuento. Pero no les diré más, ustedes lo descubrirán.

Les presenté la portada y pregunté:

–¿Qué me pueden decir de la portada?, ¿qué ven?

Se escucharon varias voces a la vez:

–Un perro, una pelota, un perro que está jugando con la pelota.

Espontáneamente Saraí se acercó al pizarrón para leer el título:

–*Tous á Poil!*, no le entiendo nada maestra.

–Ahí está la sorpresa, es un libro que está escrito en otro idioma –les dije.

–¿Está en inglés maestra? –preguntó Mari Carmen.

Las voces de los niños se escucharon: ¡Nooooo! A tal ovación le respondí: –Es un libro escrito en francés. Los niños mostraron sorpresa al escucharme.

Gustavo preguntó:

–¿Entonces cómo vamos a entender? ¡No sabemos francés!

Ante esa inquietud hice la observación de que tenía unas notas que nos ayudarían a leerlo, además, no tenían de qué preocuparse porque incluso nosotros podríamos interpretar las imágenes como lo habíamos hecho con otros cuentos que les había presentado. Los alumnos iniciaron la descripción de lo que observaron en la portada del libro-álbum para realizar predicciones sobre el cuento.

–Trata de un perro al que le gusta jugar a la pelota –intervino Brayan.

–El perrito no tiene pelo y el mío si tiene –continúo Vania.

Entonces varias voces se escucharon decir que tenían perros y no se parecían al que estaban viendo. Les dije que encontrarían la respuesta si empezábamos a leer el cuento. Al pasar a la siguiente página y escuchar "Todos en pelos, todos desnudos", las caras y voces de los niños fueron de sorpresa. Pero al continuar y ver el bebé que se estaba quitando el pañal, algunos niños se empezaron a reír y otros se cubrían la cara, entonces Fernando dijo:

–Tiene su pilín.

Todos rieron a carcajadas. Vania explicó:

–No se llama así, dijo la maestra que es pene.

–Sí, pero mi mamá dice que es pilín –le contestó Brayan.

–Así dice mi mamá también –argumentó Fernando.

Intervine explicándoles que a veces los adultos se refieren al pene o a la vagina con diferentes nombres porque sienten vergüenza, pero que nosotros podíamos empezar a cambiar esas cosas. Entonces Daniel intervino diciendo:

–¡Qué asco!

Escuchar sus palabras me sorprendió, porque no asimilaba que se expresara así. Le pregunté por qué le parecía asqueroso, y su respuesta fue:

–Porque se quitó el pañal y puede tener popó –se empezó a reír.

La respuesta me sorprendió y tranquilizó porque no hablaba del aparato reproductor sino a lo que podía haber en el pañal.

Regina mencionó que se quitaba el pañal porque era travieso, porque se veía que se estaba riendo. Les pregunté por qué creían que se lo estaba quitando a lo que contestaron que tal vez porque lo iban a bañar.

La historia continuó. Mientras la nana se quita la ropa, comentaron que se iba a cambiar porque detrás de ella había una bolsa con ropa y que era verde como sus zapatos, mientras que, para la imagen de los vecinos al desnudo, refirieron que todos se veían muy alegres y que el niño hasta aventó su ropa interior.

Sofía dijo:

–Maestra, la niña está asustada.

–Yo creo que tiene pena porque está volteando para otro lado, no quiere ver que todos se están quitando la ropa –mencionó Roberto.

–Yo digo que ella no quiere hacer lo que sus vecinos están haciendo –Donovan comentó.

–Maestra, tal vez no la quieren llevar –dijo Carol.

Les expliqué que cada uno es libre de decidir qué hacer y qué no, debemos de aprender a respetar las ideas de las personas.

En la imagen del desnudo de la panadera, les solicité observar a detalle para identificar si veían algo diferente de las anteriores. Emili mencionó que parecía que estaba embarazada.

Nancy dijo:

–Maestra, está gorda. Tiene mucha panzota.

Los niños empezaron a reír. Yo intervine:

–Es una señora con un cuerpo diferente, pero ¿qué está haciendo?

–Se está quitando la ropa –contestó Saraí.

Retomando las ideas que habían expuesto, les expliqué que, como habíamos escuchado en las opiniones de sus compañeras, la

señora igual se está quitando la ropa y demostraba no tener pena por la forma de su cuerpo. Nosotros podríamos aprender a querer y cuidarlo para mantenerlo saludable, como lo habíamos visto en un tema de la asignatura de Conocimiento del Medio. Entre las voces de los niños se escucharon ideas como: alimentarse bien, comer frutas y verduras, ir al doctor cuando se enferman, bañarse y cubrirse cuando hace frío.

Pasamos a la página donde se muestra al policía quitándose la ropa, donde se ve el pene. Para ese momento la mayoría de los niños lo veían de manera natural. Comentaron que él era moreno, que era una persona un poco mayor pero no se veía su cara si estaba avergonzado o feliz. Llegó la imagen de la abuelita en la cual solo comentaron que era una señora ya ancianita como sus propias abuelitas, pero a pesar de eso no le daba pena mostrar su cuerpo.

Cuando vieron la imagen del perro, Dylan dijo:

–Ya sé, maestra. El perro no tiene ropa y juega sin preocupación con su pelota.

En ese momento pude notar que Dylan, quien antes parecía sentirse incómodo o con cierta inquietud, se sintió más en confianza.

En la imagen de los futbolistas al desnudo, los niños opinaron que se veían contentos porque aventaban la ropa, se veía como si estuvieran jugando, no tenían prisa. Les pregunté qué más podían notar en esas personas. Mía comentó:

–Maestra, todos son flacos y güeros, solo uno es moreno.

Retomando esta participación, expliqué que ellos compartían el gusto por el futbol y no importaba el color de piel que tuvieran. Porque en ocasiones hay personas que discriminan o hacen menos a otros por ser morenos, gordos o de estatura baja.

Hicimos el recuento de las personas que habíamos visto en las imágenes y les pregunté:

–¿A dónde creen que van todas esas personas que hemos visto?

Varias voces contestaron a la vez diciendo que se irían a bañarse; el policía había regresado de trabajar y era para que pudiera

descansar; los futbolistas porque sudan mucho después de jugar; y así los demás personajes que habían visto, que necesitaban bañarse.

Con la imagen del mago, los niños gritan ¡un mago! La mayoría dirigió la mirada directamente hacia el acto de magia que dijeron que estaba haciendo.

Juan intervino:

–El mago está viendo la paloma de arriba y no se da cuenta que la de abajo se va a llevar su pantalón.

–Hay un conejo en un sombrero que está viendo qué le va hacer el mago a la paloma. –agregó Diego.

–Tiene una varita mágica para desaparecer a la paloma –dijo Saraí.

–Es un mago como el que le ayudó a Aníbal –aseguró Daniel refiriéndose al cuento de *Aníbal y Melquíades* que habíamos leído en diciembre.

La siguiente imagen correspondía a la maestra. Cuando leí "¡Al desnudo la maestra, ah no, en traje de baño!", los niños empezaron a reír y dijeron que eso no se valía, porque todos estaban desnudos, por qué ella no. Saraí dijo:

–Se parece a la maestra porque tiene el cabello cortito como ella.

Y varios niños contestaron al mismo tiempo, sí es cierto y es flaca como ella.

Para la imagen de la mujer cantante, dijeron que parecía chinita, que era joven y flaca, y que la flor de sus zapatos era roja como la de su cabeza. Andrés dijo:

–Maestra tiene los ojos cerrados porque le da pena quitarse la ropa.

En la imagen del médico al desnudo, Fernando mencionó:

–Tiene su panzota.

–Ya dijo la maestra que debemos respetar a las personas –le contestó Nancy.

En la imagen donde se muestra al presidente, los niños dijeron que era un abuelito y por eso usaba lentes, les pregunte:

–¿Qué observan en el piso?

Se escuchó a varias voces decir: su ropa y zapatos. Volví a cuestionar:

–¿Qué ven de diferente en la ropa?

Alan contestó rápidamente:

–¡Está doblada la ropa! Los demás siempre la aventaban nada más.

Me había dado cuenta que los niños, poco a poco y a través de las imágenes, prestaban atención a todos los detalles. Llegó el momento de las señoras de la cafetería, sin preguntar los niños empezaron a alzar la mano para dar su opinión.

Areli:

–Hay mujeres gordas y flacas.

Naomi:

–Hay mujeres jóvenes y viejitas.

–Unas son güeras y otras morenas –dijo Gustavo.

–Casi todas tienen el cabello corto –mencionó Sara.

–Otra vez todas tiran la ropa al piso –Donovan señaló.

"Al desnudo, vamos abuelita ¡Apresúrate!" Al ver la imagen los niños comentaron que la señora se ve feliz porque está sonriendo. Les pregunté –¿a dónde creen que van?, ¿por qué le dicen que se apresure?, ¿creen que la dejen? –Roberto dijo:

–Tal vez van a una fiesta y se tienen que bañar rápido porque ya se les hizo tarde.

–Alguien quiere entrar al baño y la abuelita no se apura –comentó Sofía.

–Ya sé a dónde van, maestra. Van a la playa –djo Saraí.

Donovan interrumpió diciendo que no podían ir a la playa porque allá no se va sin ropa. Entonces le pregunté a Saraí:

–¿Por qué crees que van a una playa?

–Porque hace rato usted dijo que la maestra va en traje de baño.

Había llegado el momento de saber qué iban a hacer todos nuestros personajes o a dónde irían. Llegamos a la imagen final. Los niños gritaron: ¡Todos están desnudos! ¡Van a nadar al mar! Algunos se empezaron a acercar a la pantalla y empezaron a señalar los personajes que habían visto antes.

Roberto dijo:

–Ya vieron, aquí está la señora de la cafetería.

Sara:

–Ya encontré al bebé con su sombrero.

Iker:

–Todos van corriendo para meterse a nadar.

Brayan:

–Hay muchas personas, vean: gordos y flacos como dijo la maestra, no les da pena.

Retomé el comentario de Brayan para continuar con la actividad, explicando la importancia de querer y respetar nuestro cuerpo. Les pedí que en una silueta del cuerpo humano escribieran lo que quisieran decirle a su cuerpo. Al recibir las siluetas y ver los órganos sexuales de niña o niño, empezaron a escribir sin hacer comentario alguno.

Saraí preguntó: –¿Maestra puedo colorear mi cuerpo?, –Emili: –Sí, maestra, ¿se puede, para que se vea bonito? –Y otras voces pedían lo mismo, así que les dije que lo podían hacer, pero de manera muy suave para que se pudiera leer lo que habían escrito. Para cerrar la actividad, alumnas alumnos compartieron una frase de lo que habían escrito para su cuerpo, para animarlos a participar les dije que solo sería la que ellos decidieran.

Fernando compartió:

–Mi cuerpo es bueno y cariñoso.

Naybi alzó la mano y dijo:

–Mi cuerpo es bonito.

Mía mencionó:

–Mis pies son olorosos.

Brandon exclamó:

–¡Mi cuerpo es chido!

Roberto intervino:

–Es bueno y lo amo.

Y así sucesivamente siguieron comentando uno a uno hasta que participaron todos los que iban alzando la mano.

Para finalizar

En ese momento cualquier temor o duda que tuviera sobre la reacción de los alumnos se había desvanecido por completo. Les pregunté qué les había parecido la actividad, algunas respuestas fueron:

Daniel:

–Me gustó porque aprendimos a respetar el cuerpo.

Allison:

–Aprendí que todos somos iguales.

Andrés:

–No debemos juzgar a las personas si están gordas o flacas.

Gustavo:

–El cuerpo de nosotros lo debemos querer.

Sara:

–El cuerpo es bonito.

Saraí:

–Primero me dio pena ver a las personas sin ropa.

Fernando:

–Que debemos decirle por su nombre al pene.

Más alumnas y alumnos expresaron comentarios. Escucharlos me permitió reflexionar sobre la importancia que tiene el rol del docente para acercar a los estudiantes temas que estigmatizamos. En ocasiones, hacemos suposiciones sobre las reacciones que pueden tener los niños cuando nos atrevemos a llevar esos temas de manera lúdica por medio de cuentos y compartir nuestras experiencias. El propósito es inspirar a más compañeros docentes a leer literatura infantil sin temor a la censura. Coincidiendo con lo planteado por Galindo, *et al.* (2019): la "lectura, escritura y oralidad constituyen tres habilidades discursivas esenciales en la formación de todo ciudadano en cualquier contexto social" (p. 168). Solo hay que agregar la escucha como parte de esta cuádrupla de competencias comunicativas que permiten la transformación del lenguaje desde la perspectiva sociocultural.

Referencias

Encabo Fernández, E., Hernández Delgado, L., y Sánchez Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación, 0* (23), 199-212. *doi:https://doi.org/10.18172/con.3496*

Galindo-Lozano, D. P., y Doria-Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, *10*(1), 163-176. *https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020*

Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras, y tabús en los libros infantiles*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Leer imágenes polémicas en el aula

José Luis Camacho González

Para iniciar

Cuando conocí el libro tuve la impresión que había algo en él relacionado con mi propia historia. Identifiqué imágenes que reflejaban varias etapas de mi vida. Este fue el vínculo impulsor para emprender la aventura de realizar la Lectura en Voz Alta (LVA) con niñas y niños con este polémico texto.

La apuesta es que las imágenes que presenta no sean parte de lo cotidiano y que por ello resulte censurable ante cualquier mirada de la comunidad escolar. En este caso resaltó la curiosidad y para algunos niños y niñas desató juicios que caminaron entre extremos: las visiones naturales *versus* posturas conservadoras.

Aun durante esta experiencia docente, por sorprendente o por arriesgada que fue, la perspectiva pedagógica implicó seguir aprendiendo para la vida desde la lectura y bajo el puntual impulso que todo Animador Sociocultural de la Lengua encuentra entre los acervos de la Literatura Infantil y Juvenil, incluidos los textos prohibidos. Vestir el aula sin ataduras y dentro del ambiente lúdico y reflexivo abrió paso a diferentes comentarios de alumnos y alumnas

que discurrieron entre la libertad y la limitación por reservarse lo que detonaba por dentro de su ser.

Todo inició cuando llegó la invitación a participar en este proyecto, ya que generaba un reto diferente respecto a la labor cotidiana de mis compañeros. Como docentes frente a grupo de educación básica temían la censura por parte de sus autoridades educativas: directores, supervisores, además de los padres de familia. En cambio yo, como supervisor escolar, no temía la censura de mis autoridades pero sí de los directores y maestros que estaban bajo mi responsabilidad.

El libro que tenía en mis manos, *¿Qué hacen los niños?* (2011), me enfrentaba a una situación que no había tenido antes la oportunidad de realizar: leer en voz alta a los niños un libro polémico. Sabía que LVA en el aula representa abrir múltiples posibilidades para dar una cálida bienvenida a los vaivenes de la imaginación y forjar como necesidad inaplazable la promoción de la la lectura entre niñas y niños.

Como subraya María Teresa Andruetto (2021): "Así, leer/escuchar/escribir es abrir para nosotros y para otros un camino de libertad" (p. 112). Además, también invitaba a apropiarse de los libros y sus posibilidades para navegar en el extenso océano de las letras y las palabras. Y llevar a los alumnos y alumnas de las escuelas donde trabajo algún libro sorprendente se había convertido en una práctica que disfruto con ellos, aun cuando tengo cinco escuelas que supervisar en dos turnos, con un total de 60 grupos y cerca de mil estudiantes.

A los alumnos del quinto grado grupo "A", ya les había leído el año pasado el libro *El enmascarado de lata* de Vivian Mansour (2001). Pero leerles un libro prohibido como éste ya eran palabras mayores, como se dice, pero no precisamente por las palabras, sino por las imágenes que podrían alarmar a maestros y padres de familia.

Entre del vasto glaciar del mundo de los libros de carácter informativo, los textos literarios abren las puertas hacia lo inimaginable,

a los diversos géneros y a un gran abanico de posibilidades creativas. Porque los libros literarios son lo más cercano a la magia.

La experiencia

Llegué al grupo con el libro en la mano, dentro de un sobre amarillo. En cuanto me vieron entrar, supieron que les iba a leer. La idea pretendía, como señala Michèle Petit y para decirlo en solo dos palabras: "construir sentido" (2021 p. 28) con lo que estábamos por iniciar.

Pero antes de regalarles la lectura en voz alta de un libro polémico, quise hacer una actividad para construir un vínculo entre las actividades del programa y el tema que trata el libro, un tema constantemente censurado: el cuerpo de los niños y el despertar de su sexualidad. Reconozco que temía el reproche de docentes y padres de familia. Por eso pensé en este truco pedagógico.

Iniciamos este viaje con un singular preámbulo, con la introducción sobre el tema de sexualidad, al mostrar una gran parte del libro de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública, el de Ciencias Naturales para quinto grado, que aborda estos contenidos de aprendizaje. Esta acción previa significó para los estudiantes la movilidad de las ideas y la predisposición ante la actividad que vendría a continuación. Aunque en un principio no provocó mucha inquietud ni gran incomodidad, despertó la curiosidad por el libro que íbamos a empezar a leer en un ambiente de cierta zozobra.

Pregunté a niñas y niños si sabían el abecedario, todos dijeron que sí, y los más hasta pretendían recitarlo en ese momento. Eso fue porque el formato del libro que les iba a leer tiene en cada página del lado izquierdo, las letras ordenadas del alfabeto, y también el nombre de un niño que empezaba con la misma letra.

Cuando abrí el libro, vi el curioso rostro de una niña con sus ojos como queriendo ingresar físicamente a las páginas, mientras que sus compañeros de clase estaban muy alertas.

Presenté la contraportada del texto y la lectura del párrafo que allí aparece. Esta acción no generó ninguna inquietud, ni sobresalto en niñas y niños. Señalé que este texto es de origen alemán y la impresión había sido en la ciudad de Barcelona, España.

Abrí el libro a la vista de niñas y niños, mostrando la ilustración completa de la portada y contraportada, que muestra una larga hilera de niños, que quizá coincidían en edad con los escuchas. Les pedí que observaran los detalles de las ilustraciones, y algunos se llevaron las manos a los ojos, abriendo lo más posible sus elásticos párpados, como picaresca respuesta a mi petición. Aquí, surge efervescente ese aroma de que "los libros no eran una canción que se cantaba con la mente, como ahora, sino una melodía que saltaba a los labios y sonaba en voz alta" (Vallejo, 2021, p. 61).

Al iniciar la lectura, les extrañó que estuviéramos reunidos en su salón la Maestra de grupo, el Director del plantel y el Supervisor Escolar. Los perspicaces niños supusieron que se trataba de un libro especial, un libro que detonó esa incertidumbre que sólo puede ser causada al leer algo tan especial.

Esta condición de inquietud entre niños generó mayor predisposición al inicio de la lectura. Las palabras y las ilustraciones del libro fluyeron sin interrupción alguna a la vista de los enormes ojos que no parpadeaban, mientras yo leía en voz alta y hacía pausas para que observaran los detalles de las ilustraciones.

Las sorpresas iniciaron cuando leí: "Gregorio reflexiona" y compartí a la vista y sobresalto de niñas y niños, quienes gozaron la ilustración de ese cartel publicitario diseñado para vender ropa interior para dama, mientras que el personaje Gregorio, pensativo, analizaba las medias femeninas de la chica en medio del anuncio. Este niño admiraba el cuerpo femenino de la modelo en el cartel, con la posición cruzada de sus manos en su espalda. Serían tres o cuatro de los estudiantes que identificaron dicha señal. Pero los más estaban sorprendidos por la imagen en general. Por ahí se escuchó una tenue voz que trémula expresó:

–¿Pues qué estará observando ese niño?

Y la duda sembró y dio pie a toda una serie de cuchicheos, algunos imperceptibles al oído. Incluso una niña que estaba sentada del lado de las ventanas que dan a la calle sentenció:

–¡Eso es muy normal!

Y con esta sentencia silenció hasta al más ávido observador.

Continuamos leyendo las frases del lado izquierdo del texto y complementando con las ilustraciones del lado derecho.

Pero llegando a la letra J, la frase: "Jonás debe estar soñando" y su correspondiente ilustración, las reacciones de los alumnos se multiplicaron y más de tres se llevaron las dos manos a la boca, como una gran impresión, ya que mostraba a un niño portero lanzándose para contener el imparable fuerte disparo sin lograr detenerlo en su portería, sólo que singularmente lo hacía sin pantalón, mostrando de manera abierta y natural sus genitales. Hubo niñas que incluso soltaron una leve sonrisa pícara, sin ir más allá de expresiones de sorpresa, ni mayores preguntas sobre esta ilustración. Incluso, a uno de los niños le pasó desapercibido esta condición de los genitales, es decir, seguramente observó de manera global la ilustración, no estos detalles.

Y así avanzaba la lectura y la observación de las imágenes; a veces como si trajeran lupa, otras de manera superficial. Pero llegando a la letra O, con la frase "Orlando gana una apuesta" y su correspondiente ilustración, varios niños soltaron abiertas carcajadas, como rompiendo la fragilidad de los ecos del silencio del aula. Quizás les recordó haber hecho este tipo de apuestas en los sanitarios de la escuela o en otros espacios abiertos. En la ilustración se observaba a niños trepados cada uno, en tres grandes rocas, compitiendo para ver quien lograba lanzar su chorro de orina lo más lejos posible. El que estaba a la izquierda de la imagen, levantaba la mano con la señal retadora de la victoria. Aquí sorprendió el silencio de las niñas, que literal se quedaron pasmadas ante el contraste de los alardes de los niños.

Las letras del alfabeto seguían su marcha, las páginas volaban una a una, y demostraban de alguna manera respuestas a la pregunta del título del texto: ¿Qué hacen los niños?

Entonces apareció la S de "Silvestre hace un descubrimiento", y prácticamente todos los niños, que seguramente ya habían hecho sus propios encuentros en casa, en los sanitarios o en la soledad de sus recámaras, se llevaron ambas manos a la boca para contener su impresión, como si la ilustración los hubiera fotografiado y reflejado a algunos de ellos; y todos los varones se sintieron *Silvestres.* A algunas niñas, en cambio, su imaginación no les alcanzó a determinar el tipo de descubrimiento que Silvestre había hecho, incluso una de ellas expresó con serenidad y cierta incredulidad:

–¡Está viendo sus zapatos!

Mientras que otro tenaz compañero reviró:

–Y… ¿cuándo te has dormido con los zapatos puestos?

Con este comentario ¡la invitación a imaginar se desbordó!

La ilustración mostraba a Silvestre, recostado en su cama y ya con el pijama puesto, quien levantaba muy sonriente los extremos de la cobija, sujetando con cada mano, a manera de hacer *casita*, para sin temor ni holgura, dirigir su juguetona mirada hacia sus genitales. Esta soledad en la habitación de Silvestre motiva para hacer éste y otros descubrimientos propios de la etapa preadolescente. Tanto que confirma lo expresado por Evelio Cabrejo: "La lectura individual en voz alta y los relatos orales alimentan las capacidades lingüísticas precoces y favorecen el desarrollo cognoscitivo y cultural" (2020, p. 132).

La lectura y la observación de las ilustraciones continuaron, como dependiendo una de la otra, una especie de maridaje perfecto que es característica de los libros-álbum. Luego apareció la U: "Ulises ensaya", y las dudas no se dejaron esperar. Las niñas y los niños se quedaron perplejos de cómo Ulises ensayaba *al muertito,* justo en el panteón y entre varias tumbas. Ulises diseñó, con varios cortes de ramas de árbol, un rectángulo sobre el piso terroso y colocó su nombre en su cabecera, adentro su cuerpo como la de un menor fallecido. Un par de niñas ingenuas leyeron o interpretaron a su manera esta ilustración, argumentando lo bonito de las cuatro tumbas, situación que se respetó plenamente.

Y avanzó la lectura, cuando casi en la parte final del polémico texto, leímos: "Xan desearía ser otro", las múltiples lecturas de esta simbiosis entre texto e ilustración, propias del libro-álbum, no se hicieron esperar: "quiere ya ser grande"; "quiere tener el pelo rizado"; "desea ya tener bigote y barba", y así algunas otras, pero ninguna relacionada con pretender ser otro, u otro de género distinto, como indica la ilustración.

Mientras avanzaba la historia se veían rostros sorprendidos y confundidos de algunos estudiantes, incluso se escuchaban voces que expresaban ciertas palabras que reflejaban incomodidad por ver, aparentemente, su moral vulnerada; otros observaban con naturalidad el arte de las ilustraciones. Esto sucedió en una escuela primaria pública, en el grupo de quinto grado, acompañados de su docente de grupo, ella una profesional de mentalidad abierta y sobre todo con disposición para tender puentes y abrir su aula a la lectura. El mismo Director del plantel, ni expresó limitación alguna ni impidió el desarrollo de esta actividad inusual o poco frecuente de leer un libro polémico.

Para terminar llegamos a la Z y "Zacarías se ha enamorado perdidamente". Zacarías y su amigo observaban el lento y coqueteo caminar de una chica que pasaba felizmente frente a ellos, mientras ella, sin tapujos, mostraba las lánguidas costuras que bordeaban su prenda interior, debajo de su pantalón en forma de overol, mientras que su mano derecha desocupada tiraba, a propósito o sin querer, algo al piso, en señal de pretexto para que el buen niño Zacarías, corriera tras él, para levantarlo y devolver, nítida señal del mensaje como primer contacto amoroso. Ahora, ni tardo ni perezoso, como promotor de lectura, lancé la frase final: ¡y colorín, colorado, este cuento se ha acabado!

Los niños, algunos contentos, otros sorprendidos con el tipo de libro, mostraron su gusto por esta grata experiencia lectora, alejada de toda malicia que la polémica aterra a los poderosos.

Pero hubo una potente voz que, a manera de reclamo, dijo:

–¡Salieron puros niños!

Y con ello cimbró al aula y comprendí la injusticia.

Al final de la actividad, y para fundamentar que lectura, escritura y oralidad son potente tridente, se señala: "que se aprende de esta forma de leer" (Smith, en Cassany, 2022, p. 76), y en consecuencia, pasamos alegremente a la escritura, cuando cada niño recibió una hoja blanca tamaño carta.

En ella anotaron, entre otras, la fecha: *Ciudad de México a 17 de enero de 2020. Quinto grado "A".* Y por un lado la pregunta: ¿Qué tiene de bueno el libro?, mientras que al reverso su contraparte: ¿Qué no tiene de bueno el libro? Ellos y ellas, de su puño y letra, dieron respuesta a las dos interrogantes y aquí los contrastes salieron a flote, demostrando, en parte, su marco ético propio y la influencia de la familia. Que entre mirar y expresar en voz alta o baja y la capacidad de escribir, hay una amplia distancia por el compromiso que implica dejar fijas las ideas sobre papel.

Las evidencias escritas de este ejercicio tuvieron dos vertientes claramente diferenciadas. Por un lado, los comentarios sobre lo que tiene de bueno el libro, que son menores en calidad y en cantidad, y por el otro lado, sobre lo que no tiene de bueno el libro, y de aquí fueron mayores los comentarios. De estas observaciones de los niños y niñas se desprenden, como ya señalé, dos concepciones: la conservadora y su contraparte, la liberal. Veamos.

La primera vertiente y para abrir apetito a las respuestas cómodas y libres para las consideraciones del alumno que olvidó escribir su nombre en su producción escrita, pero no dejó pasar la oportunidad para señalar que lo bueno del libro fue: –que te enseña muchas cosas. –¿A cuántas y cuáles cosas se referirá este anónimo alumno?

Otro, que sí anotó su nombre, comentó: –*Lo que nos dice de los niños la protección y la forma en la que la dice.* –¿En qué términos estará utilizando la palabra protección?

–*Nos enseña a ser nosotros y a imaginar y a jugar con nuestros amigos.* –Así se posicionó una niña, reflejando apertura en sus ideas, al ser y al hacer. Su respuesta refleja que esta lectura le proveyó de herramientas para fortalecer la convivencia.

Un menor expresó que lo bueno del libro se centró en cosas chistosas, orgullosas y emocionales. Lo que implica que rescata el sentido humorístico del libro.

Vayamos al lado oscuro de la luna, donde hay interpretaciones duales, es decir, que giran en torno a dos posturas, una libre y sin ataduras, mientras que la otra pisa los terrenos de lo conservador. Señalo en qué consisten.

Dentro de lo que no tiene de bueno el libro, los niños se expresaron opiniones valientes: un menor señaló que "el libro no censuraba las partes íntimas"; otra niña dijo sin temor: "que nos enseña las partes de los niños"; otro más hizo relevante que "son las cosas privadas lo que no tiene de bueno el texto". En una postura directa, un niño dijo: "me gustó el libro".

Tres voces se agrupan en las posturas conservadoras. Hubo una niña que observó en una página cosas de mujeres. La segunda, quizá la más conservadora, dijo que "el texto tiene partes no aptas para niñas" e incluso otra voz de un menor sorprende al decir que "el libro tiene partes feas" (sin especificar cuáles). Otro menor matiza y refiere que "son las cosas privadas lo que contiene el libro polémico". En la tercera sección hay dos voces que son al parecer contundentes en esta ala conservadora: *–lo que soñó el niño que no dejó meter gol con una imagen muy extraña,* –dijo la voz de una menor; fue otra niña que de manera por demás clara enfatizó que *–hay imágenes muy raras.*

Para cerrar este apartado de opiniones de niñas y niños, dentro de lo que no tiene de bueno el libro, muchas voces manifestaron su postura al escribir la sencilla palabra de "nada". Y esto habla de la necesidad de llevar más lecturas comentadas aen el aula para que los niños puedan desarrollar su capacidad de reflexión y de crítica.

Para finalizar

Al terminar la lectura me quedó una pregunta: ¿es posible transformar las creencias de los estudiantes a partir de lecturas literarias? Interrogante a la que ya han dado respuesta expertos como Pedro Cerrillo (2016), y que los propios estudiantes respondieron con sus expresiones corporales, como la que habla de una pequeña muralla que autocensura, pero también una puerta abierta hacia la libertad.

Sin embargo, en mi mente sonaba de manera intensa e intermitente aquel reproche genuino que me hizo una niña cuando acabé de leer el libro:

–¡Salieron puros niños!

Para reparar esta injusticia, y sabiendo que había otro libro del mismo autor y temática similar llamado ¿Qué hacen las niñas?, que no estaba considerado en este proyecto porque no lo habíamos conseguido con el equipo de trabajo, aunque ya lo habíamos solicitado a través de una aplicación digital. El libro llegó vía correo quince días después, noticia que les hice llegar a los estudiantes con la promesa de que iría a compartírselo. Pero la pandemia nos recluyó en nuestros hogares, y se canceló la actividad y las clases presenciales.

Un pequeño ejemplo más de todo lo que perdimos como humanidad.

Sin embargo, no todo está perdido. Como sentencia Irene Vallejo: "Lo imposible debe ser soñado primero, para algún día hacerlo realidad" (2022, p. 19).

Al tiempo.

Referencias

Andruetto, T. (2021). *La lectura, otra revolución.* México. Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.

Cabrejo, E. (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños.* México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.

Cassany, D. (2022). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* México: Paidós.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.

Heidelbach, N. (2011). ¿Qué hacen los niños? Barcelona: Libros del zorro rojo.

Mansour, V. (2007). *El enmascarado de lata.* México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* México: Océano Exprés.

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo.* España: Siruela.

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura.* España: Siruela.

ANEXO FOTOGRÁFICO

BAJO EL MANTO OSCURO DE LA DISCRIMINACIÓN

SOMBRAS DE COLORES, UNA OPORTUNIDAD PARA LA DIVERSIDAD

Sombras de colores con mensajes contra la discriminación

Fig.1

Fig.2

Historias creadas a partir de las imágenes

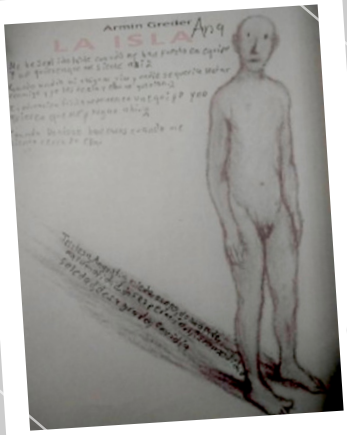


Fig. 3

Sentimientos identificados a partir de la lectura

Fig. 4

Siluetas vestidas con sentimientos positivos

Fig.1

Reunión con padres de familia
donde leímos el libro Juul

Niños escuchando
la narración de Juul

Fig.2

Fig.1

Lectura en voz alta
a los estudiantes

Fig. 2

Agradecimiento al directivo
por su asistencia a la lectura

Fig. 1

El interés estuvo presente

Fig. 2

Los colores y las frases
daban vida a su propia voz

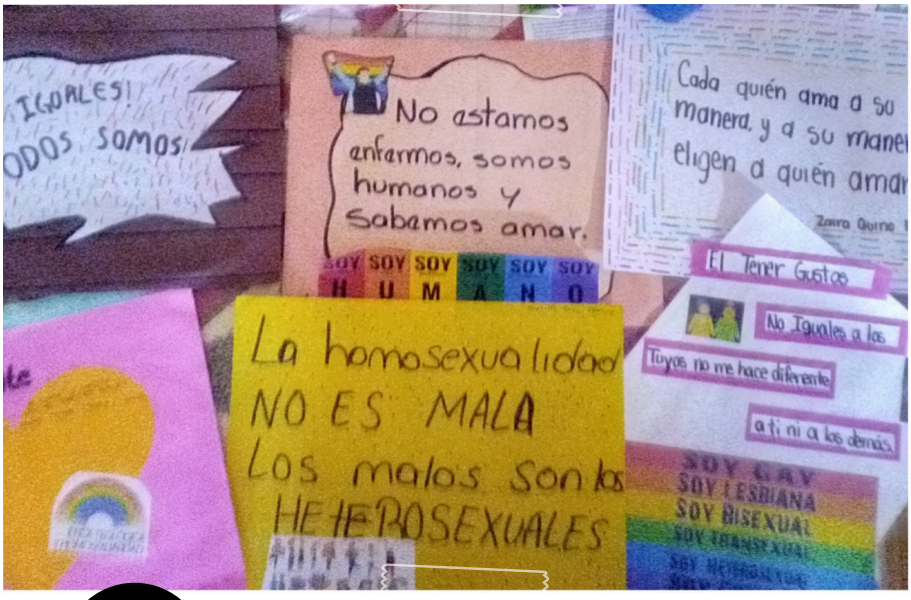


Fig. 3

Un mural libre de expresión

Fig. 1

En el proceso de escritura de los álbumes

Fig. 2

Los álbumes familiares terminados

Fig. 1

Leyendo el libro
nuevamente en el año 2021

Fig. 2

Los estudiantes aportando
a la construcción del significado

CAPÍTULO 5

DEVELACIONES

¿Cómo serán las fotos de Caro?

Fig. 1

Los y las niñas iluminando

Fig. 2

Las producciones individuales

Fig. 3

El trabajo grupal que se presentó

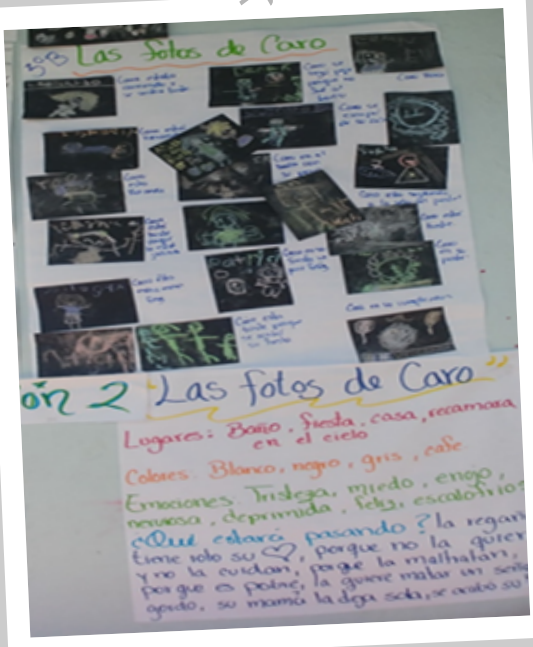


Fig. 1

Los niños interactuando

Fig. 2

Madres y padres de familia ordenando las frases sobre los mitos y realidades del abuso sexual

CAPÍTULO 6

AL ENCUENTRO CON EL CUERPO

EL LIBRO QUE ME ESCOGIÓ A MÍ

Fig. 1

Inicio de la animación lectora.
Las interrogantes apenas empezaban

Fig. 2

Descubriendo detalles
ante miradas traviesas.

Fig. 3

La avidez ante ilustraciones
poco frecuentes
pero sorprendentes

Fig. 1

Después de la lectura del cuento, las madres de familia escriben sobre una silueta del cuerpo humano que les agrada y desagrada de su cuerpo

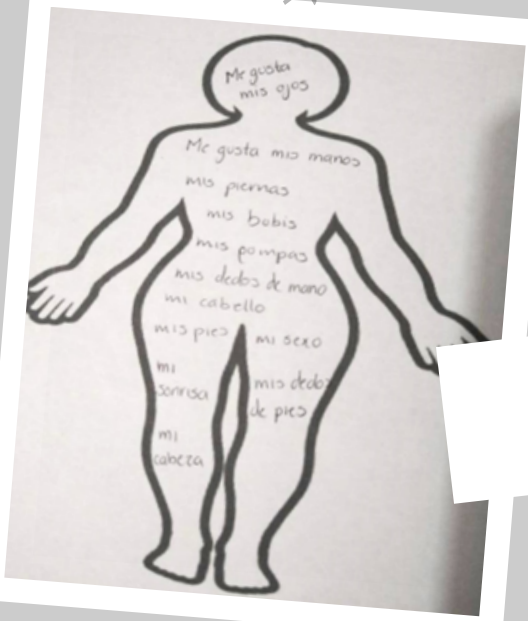


Fig. 2

Silueta con frases escritas por una mamá sobre lo que le gusta de su cuerpo

Fig. 3

Los alumnos están atentos y comentando sobre las imágenes del cuento

ACERCA DE LAS AUTORAS Y AUTORES

Angélica Jiménez Robles
Animadora sociocultural de la lengua egresada de la Escuela Nacional de Maestros, trabajó en educación básica 23 años. Es doctora en Pedagogía por la UNAM. Docente de la UPN, Unidad 095. Autora de libros y artículos. Sus líneas de investigación son la cultura escrita, la alfabetización académica e inicial y la literatura infantil. Tiene el reconocimiento SNI1.

Antonia Cruz López
Egresada de la Escuela Normal Superior de México en la licenciatura de Lengua y Literatura con maestría en Educación Básica en la UPN, Unidad 095. Actualmente es docente de nivel secundaria, licenciatura y maestría. Uno de mayores intereses académicos ha sido el trabajo con la lectura enfocado en el gusto de los estudiantes y la fascinación desde la adolescencia.

Diana Ortiz Rodríguez
Licenciada en psicología por la UNAM, trabaja en escuelas de educación básica en el departamento de UDEEI, egresada de la Maestría en Educación Básica, en la especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Entre sus líneas de trabajo está la violencia.

Guadalupe Karla Flores Espejel
Docente frente a grupo en nivel preescolar. Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional donde realizó la Maestría en Educación Básica, especializándose en Animación Sociocultural de la Lengua. Apasionada de la Literatura Infantil y Juvenil.

María Guadalupe Luna Fragoso
Docente frente a grupo en educación secundaria de la asignatura de Lengua Materna. Maestra en Educación Básica, egresada de la UPN, Unidad 095. Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hilda Jacobo Martínez
Docente frente a grupo de educación preescolar. Maestra en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua, egresada de la UPN, Unidad 095.

José Luis Camacho González
Profesor normalista, egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con 41 años de servicio en escuelas públicas. Supervisor de educación básica. Desde 2009, lector en voz alta para niños y docentes. Comprometido con la animación sociocultural de la lengua. Estudió la Maestría en Educación Básica en la UPN, Unidad 095.

Rosario Rivera Cruz
Docente frente a grupo de educación primaria en el Estado de México. Originaria de Puebla. Estudió la Maestría en Educación Básica con la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua egresada de la UPN, Unidad 095. Egresada del doctorado en Educación.

Manuel Iván Cruz
Originario del estado de Veracruz, egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la Ciudad de México y posgrado

en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095. Actualmente labora como profesor de educación primaria y promueve desde el aula espacios de acercamiento a la Literatura Infantil y Juvenil mediante el libro-álbum.

María Esther Torres Rivera

Maestra en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la lengua por la UPN, Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de México. Profesora frente a grupo desde hace 15 años y desde hace cuatro años integrante del cuerpo académico de la UPN Unidad 095 Azcapotzalco. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Desde 2016 forma parte del grupo de especialistas del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

María Magdalena Dueñas

Maestra en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua por la Universidad Pedagógica Nacional, académica en UPN Unidad 095 Azcapotzalco. Licenciada en Educación Primaria y Especialista en la enseñanza del Español en la Educación Básica. Profesora frente a grupo con 20 años de experiencia en Educación Primaria. Integrante de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES). Miembro activo del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA
Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS
Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación*
Jorge Núñez Silva *Diseño de portada y Diagramación de fotos*
Alonso Ruvalcaba Rojano *Edición*
Josué Daniel Martínez Cruz *Corrección de estilo*

Esta primera edición de *Libros prohibidos. ¿Se pueden leer en educación básica?* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 25 de noviembre de 2023.