Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y construcción identitaria

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta Especialización

Presenta

Marleys Patricia Meléndez Moré

Directora:

Dra. Celia Del Palacio Montiel

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto de 2019.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutora: Dra. Celia del Palacio
Escritora y profesora de la Especialización
en Promoción de la Lectura
Universidad Veracruzana

Lectora y sinodal 1: Dra. Sagrario Cruz
Carretero
Investigadora del Instituto de
Antropología de la Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Dr. Edgar García
Investigador
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación
Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dr. José Andrés
Castillo Hernández.
Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos
Universidad Veracruzana.

Algunos datos de la autora

Marleys Meléndez Moré, conocida bajo el seudónimo de Mar de Cartagena, es profesional en lingüística y literatura de la Universidad de Cartagena; cofundadora del taller permanente de escritura creativa de Relata, Cartagena; primer lugar en el concurso de cuento de la Universidad de Cartagena, en 2010; y ganadora del concurso internacional de relatos eróticos *Latin Heritage Foundation* en Washington, también en 2010.

Ha participado en diversos talleres de escritura con escritores como Óscar Collazos, Alfredo Bryce Echenique, Senel Paz, Cristina Fernández Cubas y Alessandro Baricco.

En el año 2012 fue nominada Afrocolombiana del Año en la categoría Joven, por Fundación ColorColombia y el Espectador.

En el año 2015 fue escogida como una de las narradoras jóvenes para aparecer en la publicación *Gestación, Nuevos Narradores y Poetas del Caribe Colombiano*, antología que reúne autores asociados a la Red nacional de escritura creativa (Relata), así como de aquellos cuya obra se destaca por su valor literario.

En noviembre del año 2016 en el marco del II encuentro México-Colombia para la promoción de la literatura y la escritura, fue invitada por la Secretaría de Educación de Veracruz para dictar talleres y conferencias en torno a la creación de hábitos lectores dentro y fuera de contextos escolarizados.

En diciembre del 2017 impartió un Curso Estrategias para formar lectores, dentro y fuera de contextos escolarizados, en Veracruz, México. Desde octubre de 2016 hasta diciembre de 2017 fue directora de la Megabiblioteca Juan José Nieto, en la ciudad de Cartagena, la biblioteca pública más grande del caribe.

En el año 2018 recibió un reconocimiento por parte del Gobierno Nacional de Colombia a través de la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior, en la categoría Líderes que Educan, por el aporte a las comunidades afrocolombianas, mediante la educación y la formación para fomentar el autorreconocimiento de las poblaciones afrodescendientes a través de metodologías de enseñanza aterrizadas a los contextos y territorios, que permiten la apropiación de textos y la creación de hábitos lectores; la promoción de la historia de la diáspora tanto a nivel nacional e internacional; y por impulsar el modelo de gestión pública asertiva de la Mega Biblioteca Juan José Nieto que ha logrado posicionarse como un ejemplo de región en un corto tiempo.

En el año 2018 estuvo participando en la Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil FILIJ 38 en Ciudad de México, representando al Ministerio de Cultura de Colombia en el Stand Alianza del Pacifico, realizando talleres de promoción a la lectura con los libros de la Colección del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento y la estrategia de comunicación digital con los portales Maguaré y MaguaRED.

En el año 2019 estuvo como invitada de la Feria Internacional del Libro Universitario FILU en Xalapa, Veracruz, México, conversando con el escritor de literatura infantil y juvenil colombiana, Ivar Da Coll y presentando el libro *Capullo rojo*, de Kobo Abe, ilustrado por Mauricio Gómez Morín, editado por el Fondo de Cultura Económica.

Actualmente, cuenta con 10 años de experiencia como promotora y animadora de lectura, incluyendo coordinación y dirección de proyectos literarios tanto a nivel nacional como internacional. Realizó una movilidad académica en la Universidad de Cádiz en España como parte de su profesionalización en la Especialización en Promoción a la Lectura, de la Universidad Veracruzana, en México.

Dedicatorias

A Salvador Peña y Lucia Hernández, quienes me abrieron las puertas de su casa y de su corazón, permitiéndome la realización de este proyecto en la comunidad.

Agradecimientos

A mi madre por la incondicionalidad de siempre.

A mi padre por hacerme creer que puedo con todo.

A Aldan, Lunette, Said, Solette, Chiara y Jafette, esas constelaciones que me iluminan.

A mis amigos, esos ángeles clandestinos que creen y me impulsan.

A Oscar Corona, por su permanente fe en mí.

A mi tutora y directora, Celia del Palacio, por su guía paciente y certera.

A mis lectores, por su apoyo, dedicación y guía.

A Isela Carrasco, por su disposición y apoyo.

A la comunidad de San Francisco de Mata Clara que me abrió las puertas y llenó de tanta alegría.

Al director de la Escuela Francisco I Madero, el Maestro Luis Carlos Baraja, que siempre mostró apoyo y disponibilidad.

Al cuerpo académico de la EPL por compartir parte de su conocimiento.

A los niños y adultos que participaron del proyecto y dejaron que la literatura entrara a sus vidas.

Al Universo que siempre conspira.

Contenido

Algunos datos de la autora iii
Dedicatorias v
Agradecimientos vi
Resumen 1
Introducción 2
Capítulo 1. Marco referencial 5
1.1 Marco conceptual 5
1.1.1 La lectura, su promoción y animación. 5
1.1.2 La literatura infantil y reconocimiento de la diversidad. 7
1.1.3 Etnicidad: prácticas culturales y perspectivas 8
1.1.4 La identidad cultural y su estrecha relación con la historia y el patrimonio 8
1.1.5 Sentido, cultura y lenguaje dentro del concepto de representación. 9
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión 10
1.2.1 Acercamiento a la lectura desde el reconocimiento del territorio africano. 10
1.2.2 El contexto de las producciones literarias afro y su necesidad de discusión. 12
1.2.3 Experiencias latinoamericanas: imaginarios racializadores, estereotipos y categorías de inferiorización. 16
1.2.4 Niños y niñas sin acceso a libros que coincidieran con sus realidades. 21
1.2.5 Esfuerzos por fomentar la lectura entre la población infantil en Veracruz, México. .. 24
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico 27
2.1 Las teorías que sustentan la intervención 27
2.1.1 La semiótica 27
2.1.2 La relación entre texto y recepción. 28
2.1.3 La teoría transaccional del proceso de lectura 30
2.2 Metodología 33
2.2.1 Contexto de la intervención 33
2.2.2 Planteamiento del problema 35
2.2.3 Objetivos 38
2.2.3.1 Objetivo general. 38
2.2.3.2 Objetivos particulares. 39
2.2.4 Hipótesis de intervención 39

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención 39
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos 42
2.2.7 Metodología de análisis de datos. 44
2.2.7.1 Elección de la comunidad y los participantes. 44
2.2.7.2 Inmersión en el campo. 47
2.2.7.3 Recolección de datos 48
2.2.7.4 Identificación de unidades de análisis y categorías. 49
2.2.7.5 Elaboración del reporte final 49
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados 50
3.1 Diagnóstico del grupo 50
3.2 Diseño de la estrategia 51
3.3 Implementación de la estrategia 52
3.3.1 Descripción de la implementación de los talleres y las sesiones. 52
3.3.1.1 Taller lectura y escritura creativa “Yo soy, yo leo” 52
3.3.1.1.1 Primera sesión. 52
3.3.1.1.2 Segunda sesión. 56
3.3.1.1.3 Tercera sesión. 58
3.3.1.1.4 Cuarta sesión. 60
3.3.1.1.5 Quinta sesión. 62
3.3.1.1.6 Sexta sesión. 63
3.3.1.1.7 Séptima sesión. 64
3.3.1.1.8 Octava sesión. 65
3.3.1.1.9 Novena sesión 66
3.3.1.1.10 Décima sesión. 67
3.3.1.1.11 Décima primera sesión. 67
3.3.1.1.12 Décima segunda sesión. 68
3.3.1.1.13 Décima tercera sesión. 69
3.3.1.1.14 Décima cuarta sesión. 70
3.3.1.1.15 Décima quinta sesión. 70
3.3.1.2 Taller Como leer a mi conejito (dirigido a madres, padres u otros adultos significativos de los niños pertenecientes al grupo a intervenir). 72
3.3.1.2.1 Primera sesión. 72
3.3.1.2.2 Segunda sesión. 73

3.3.1.2.3 Tercera sesión. 74
3.3.1.3 Taller Estrategias para formar lectores dentro de contextos escolarizados: dirigido a docentes. 75
3.3.1.3.1 Primera sesión. 75
3.3.1.3.2 Segunda sesión. 77
3.3.1.3.3 Tercera sesión. 78
3.3.2 Resultados de las técnicas y estrategias de promoción de la lectura y la escritura. 79
3.3.2.1. Principales problemas enfrentados. *79*
3.3.3. Resultados positivos de las intervenciones 81
3.3.3.1 Sesiones del Taller Yo soy, Yo leo. 81
3.3.3.2 Sesiones del Taller Estrategias para formar lectores. 85
3.3.3.3 Sesiones del Taller Cómo Leer a Mi Conejito 86
3.4 Experiencias significativas en general 86
3.5 Talleres adicionales como valor agregado 88
3.5.1 Primera sesión del Taller para padres Cómo Leer a mi Conejito 89
Lugar: Casa del maestro Salvador Peña Cadeza 89
Comunidad de Mata Clara. 89
3.5.2 Primera sesión del Taller de lectura “Yo soy, yo leo”. 91
Lugar: Casa del maestro Salvador Peña Cadeza 91
Comunidad de Mata Clara. 91
3.5.3 Primera sesión del Taller Diversidad desde la primera infancia 91
Lugar: Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil FILIJ 38 91
Ciudad de México. 91
3.5.4 Talleres La diversidad en la realidad y la ficción. 92
Lugar: Colegio Argantonio 92
Cádiz, España. 92
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones 94
4.1 Discusión 94
4.1.1 Los resultados y los objetivos del proyecto de intervención. 94
4.1.2 La hipótesis de intervención y los resultados 96
4.1.3 La propuesta de intervención y el marco teórico 98
4.1.4 La propuesta de intervención y los antecedentes 101
4.2. Recomendaciones 102

4.2.1 Lo que podría mejorarse. 102
Capítulo 5. Conclusiones 105
Referencias 107
Bibliografía 117
Apéndices 119
Apéndice A. Cartografía lectora 119
Apéndice B. Evidencias Taller Yo soy, Yo leo 121
Apéndice C. Evidencias de la Maratón Literaria 123
Apéndice D. Evidencia del Taller Estrategias para formar lectores 124
Apéndice E. Evidencias del Taller Cómo leer a tu conejito. 125
Apéndice F. Evidencia de Talleres realizados como valor agregado al proyecto 125
Apéndice G. Reuniones con líderes y miembros de la comunidad en Mata Clara 127
Apéndice H. Evidencias de actividades creativas. 128
Apéndice I. Encuesta Hábitos lectores en el hogar 131
Glosario 132

Resumen

El presente proyecto de intervención, a partir de diversas actividades de promoción a la lectura, pretende potenciar las prácticas lectoras de algunos miembros de la población y resaltar en cada uno de sus talleres, las apuestas estéticas o literarias que están intentando mostrar nuevas formas de representación de lo afro dentro de la literatura infantil, dando sentido a una nueva construcción cultural del discurso, de ideología e incluso de conocimiento de mundo que lleve a niños, niñas, jóvenes y adultos a referenciarse e interesarse en la lectura por placer de estos libros, y esto, a su vez, los lleve a otros.

Introducción

A finales del siglo XX se hizo evidente la irrupción de apuestas en las que a partir de la imaginación y el universo ficcional del texto literario se pretende más que crear un conjunto de imágenes alternas, ofrecer un acercamiento a nuevas formas de ver y entender el mundo real y sus otros sistemas de representación. Desde esas fechas hasta nuestros días han surgido diversos libros infantiles tanto en países anglosajones como latinoamericanos, que les permiten a niños y niñas con características fenotípicas africanas reconocerse, pues las dinámicas sociales y culturales de los personajes son ubicados mucho más cerca de su realidad.

En el acervo literario de las bibliotecas escolares a las que deberían tener acceso los niños y las niñas de comunidades afrodescendientes socioeconómicamente menos favorecidas de países en vías de desarrollo como México, se encuentran presentes algunos de textos literarios, aunque de manera escasa. Sin embargo, el público en cuestión no tiene fácil acceso a estos, pues hay factores sociales, educativos, etnográficos, culturales, económicos y políticos que afectan la apropiación de estos recursos y dificultan las prácticas lectoras.

De acuerdo con un perfil elaborado por el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (Conapred), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en los 100 municipios donde los pueblos y comunidades afrodescendientes representan al menos 10% de la población: una de cada seis personas afrodescendientes [15.7%] es analfabeta; esto es, casi el triple que la tasa a nivel nacional [5.5%]. Casi ocho de cada diez [76%] personas afrodescendientes están afiliadas al Seguro Popular y no al IMSS o al ISSSTE, cuando la proporción a nivel nacional es de cuatro de cada diez [41%]. La proporción de personas afro que gana más de tres salarios mínimos es la mitad que el porcentaje a nivel nacional [15.2 versus 30.4%]. (Conapred, CNDH e INEGI, 2017).

En el caso particular de la localidad de San Francisco de Mata Clara en el municipio de Cuitláhuac, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012) el porcentaje de la población de 15 años o más analfabeta en el año 2005 era del 15.26% y en el 2010 de 10.84%. El porcentaje de la población de 15 años o más sin primaria completa paso de ser en el 2005 de 37.75 a 32.97 en el 2010, con un grado de marginalización medio en este último año. No hay una encuesta con relación a un porcentaje exacto en referencia al nivel de prácticas lectoras de esta localidad. Sin embargo, durante la ejecución del presente proyecto se evidencio que es bajo, lo que se relaciona con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018) que reveló la disminución del índice de la población lectora: mientras que en el 2015 el porcentaje de lectores era de 84.2% en el 2018 es sólo del 76.4%; de cada 100 mexicanos sólo un 45% dijo haber leído un libro en 12 meses.

Comunidades como San Francisco de Mata Clara, tan invisibilizadas en el país, aparte del alto índice de analfabetismo, deben cargar con un gran vacío identitario en torno a reconocerse como afromexicano en un país en el que siguen luchando porque se reconozcan e incluyan dentro de la historia colonial y contemporánea todos sus aportes. Compartimos la idea de Aguado y Olmo (2009) que “el reconocimiento de la diversidad tiene que ser la base de la educación y no la excepción” (pág. 10). La literatura es una de las herramientas más importantes para narrar ese reconocimiento; lo creemos aún más cuando hablamos de literatura infantil, ya que es precisamente en la edad de la infancia en la que se construyen y potencian significados que más tarde se van a reflejar en la interacción social de nuestros niños.

Debido a lo anteriormente expuesto, nace la inquietud de realizar un proyecto de intervención con talleres de promoción a la lectura que permitan el acercamiento de las nuevas apuestas literarias con personajes afrodescendientes a las distintas franjas poblacionales (niños,

niñas y adultos) pertenecientes a las comunidades de Mata Clara y El Manantial, y que contribuya tanto a la creación del hábito lector como a la construcción de identidad a partir de la representación positiva dentro de estos textos literarios.

El presente documento, ofrece un marco conceptual que guía al lector a lo largo del tema y un marco teórico que fundamentó su desarrollo y contribuyó a darle solución a las inquietudes claramente expuestas en el planteamiento del problema. Los casos similares estudiados corroboran cómo diversos países en Latinoamérica han intentado disminuir esta problemática a través de diferentes aportes desde la academia, las publicaciones y el trabajo directo con las comunidades. Se presenta la estrategia metodológica que permite al lector tener conocimiento del contexto, las características de participación y los resultados obtenidos a partir del cumplimiento de los objetivos propuestos, tanto generales como particulares, a través de cada sesión, las cuales se describen en su totalidad, dando cuenta de las experiencias positivas y con posibilidad de mejora suscitadas durante su aplicación. Por último, algunas recomendaciones, conclusiones y anexos derivados de la propuesta de intervención.

Cabe mencionar que los nombres de los sujetos mencionados en la intervención no son reales.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 La lectura, su promoción y animación.

Actualmente, al preguntar a un grupo de personas en Latinoamérica si saben leer, probablemente la respuesta en la mayoría de los casos será positiva y corresponderá a la lectura como decodificación mecánica de signos gráficos. Pero la lectura es un proceso que va más allá de identificar y nombrar correctamente unas palabras y frases; implica una interpretación, significación y comprensión. Una dinámica de interacción permanente entre lector, texto y contexto. Donde el lector al recibir la información que le proporciona el texto hace una relación con sus conocimientos previos, sus factores afectivos y emocionales (vinculados a sus experiencias personales con otras lecturas anteriores) y los estímulos del medio social, para construir significado (Pernas, 2009, p. 262).

La promoción y la animación a la lectura son dos conceptos que se entrecruzan y en la mayoría de los casos se confunden. No son sinónimos, aunque es clara la fuerte relación existente entre ambos, hay que dejar mucho más en claro la diferencia entre los mismos.

Intentando contribuir a esta claridad y para efectos del presente proyecto, definiremos aquí el concepto de promoción de la lectura, desarrollado por el investigador Didier Álvarez junto con Edilma Naranjo:

> La promoción a la lectura es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, debe entenderse como un *trabajo de intervención sociocultural* que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello, intenta fortalecer

> a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos. La promoción de la lectura parte del reconocimiento de la problemática de la vida individual y de la vida colectiva, dando a la lectura el valor histórico que le corresponde, y enfatizando en su íntima relación con la escritura. (Álvarez Zapata & Naranjo Vélez, 2003)

El concepto de animación a la lectura al que nos apegamos en el presente proyecto es la convergencia entre dos definiciones, la primera desarrollada por Carmen Olivares (1994): "La animación a la lectura es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros" (Garralón, 1991, p. 44).

Y la segunda, corresponde a lo desarrollado durante una investigación conjunta entre Yepes, Betancur y Álvarez (1994) "Cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo/grupo. Para ello se requiere indispensablemente de la lectura silenciosa, la lectura en voz alta o la narración. En ella pueden o no estar involucrados otros elementos, como por ejemplo algunos medios didácticos" (Yepes Osorio, 1997, p. 20).

En esta última definición se menciona el término *medios didácticos* que puede ser sinónimo de estrategias, juegos, dinámicas, entre otras acciones que suelen emplearse durante las sesiones de talleres de animación a la lectura, e incluso antes, como el caso de diálogos o preguntas de predicción. Sin embargo, el protagonista siempre debe ser el libro, las actividades alrededor de este deben estar encaminadas a su lectura, incluso después de la desaparición de las actividades y la ausencia del mediador (Yepes Osorio, 2013, p.29).

De esta manera, recalcamos que no es lo mismo promocionar y animar la lectura, porque lo primero es una necesidad de incluir la lectura dentro de las dinámicas diarias de los individuos,

que puede incluir creación de programas, proyectos, infraestructuras y políticas públicas que permitan el acceso de los ciudadanos a los libros, y lo segundo, las acciones que se realizan al interior de estos programas, proyectos, infraestructuras y políticas públicas, valga la redundancia, para que este acercamiento permee en la mejora de prácticas lectoras. Ambas acciones (promover y animar) deben contribuir a transformar permanentemente los hábitos lectores de los ciudadanos.

1.1.2 La literatura infantil y reconocimiento de la diversidad.

Según Soussa de Silva (2008) "La literatura infantil todavía provoca la discusión sobre su verdadera función. Si es puro arte y sirve para el deleite de los lectores, o si sirve como herramienta pedagógica en la transmisión de normas y valores de la sociedad" (párr. 1).

La característica pedagógica con la que fue concebida la literatura infantil aún prevalece; aunque, se han visto ciertas modificaciones en torno a servir sólo a tales fines, ya que las situaciones recreadas dentro de sus relatos permiten al infante la adquisición de conocimientos, pero también dan espacio al juego, al reconocimiento, a la risa, a la lúdica y a la creación de un vínculo emocional con el texto que lee. Se podría decir entonces que la literatura infantil es una expresión del arte dirigida a un público en construcción de criterios, autonomía y en pleno desarrollo de capacidades y potencialidades.

Sin embargo, esta definición que aquí se propone, termina siendo parte de un arsenal de definiciones en torno a la literatura infantil, entre las que aún no se encuentra una que pueda definir cabalmente al género. Esta indefinición podría estar mediada por el cómo ha sido concebido el niño desde el siglo XVII hasta nuestros días, donde al fin "ha conseguido un mundo autónomo, su mundo, y ha dejado de ser mera esperanza de hombre adulto" (López, 1990, p. 13). La definición más cercana a los intereses de este proyecto es "conjunto de producciones de signo artístico-literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias (también con

producciones de otros códigos semióticos) a las que se tiene acceso en tempranas edades de formación lingüística y cultural" (Mendoza, 2008, párr. 1).

1.1.3 Etnicidad: prácticas culturales y perspectivas.

Si bien es cierto que biológicamente no hay nada que sustente la existencia de la raza, se podría decir que históricamente a partir de las variantes físicas se han hecho constructos que permanecen en el imaginario colectivo, e incitan a ver no sólo razas sino a crear ciertas categorías de superioridad e inferioridad entre los distintos grupos étnicos (Bello & Rangel, 2002), e incluso a atribuir, según las características fenotípicas de los individuos, la pertenencia a estos, independientemente de si el sujeto señalado se identifica dentro de las prácticas culturales o el sistema de valores que se le atribuye. Es aquí donde hacemos referencia a la etnicidad como las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales, y son percibidos por los demás de igual manera (Giddens, 2000, p. 2).

Estas diferencias son aprendidas y en muchas ocasiones hacen alusión a prejuicios o estereotipos en torno a la atribución arbitraria de adjetivos negativos o positivos de un grupo u otro, lo que puede influir también en la identificación o no del sujeto dentro del mismo, como mencionan Bello y Rangel (2002) “se considera que la etnicidad es situacional, ya que la pertenencia a un grupo étnico sería una cuestión de actitudes, percepciones y sentimientos del sujeto” (pág. 44).

1.1.4 La identidad cultural y su estrecha relación con la historia y el patrimonio.

Un individuo al identificarse con una cultura participa activamente al interior de ésta, tiene “sentido de pertenencia y comparte rasgos culturales, valores, y creencias” (Molano, 2017, p. 73) reconoce su presente y también el pasado que asume como propio, obteniendo herramientas para

construir su futuro. La identidad cultural guarda una estrecha relación con la historia y con el patrimonio, lo que a su vez hace que ésta no sea estática pues como menciona Bákula (2000) “ésta puede estar sujeta a cambios o condicionada por factores externos y por la continua retroalimentación con el patrimonio cultural” (pág.169).

1.1.5 Sentido, cultura y lenguaje dentro del concepto de representación.

Hacer referencia a una cultura, remite inmediatamente al concepto de representación y la manera como los sujetos, encuentran sentido a lo que los rodea y logran establecer contacto con los otros, a través del lenguaje. Por ende, sentido, cultura y lenguaje encuentran una clara conexión dentro de la representación, que como menciona Hall (1997) “es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje” (pág. 15).

A partir del entorno, el sujeto establece un vínculo entre concepto y lenguaje, que incluye signos e imágenes que están allí para representar cosas y lo capacitan para la comprensión del mundo. De esta manera, el sujeto comprende que el concepto puede representar algo diferente al sujeto o al objeto al que se hace referencia, y es el lenguaje el que puede ayudarlo a darle sentido, por tal razón, recrea representaciones mentales que pueden pasar del plano real al ficcional, e incluso de lo abstracto a lo nunca visto, como el caso del amor o de Dios. El sujeto crea un sistema de representaciones, pero este sistema debe ser compartido por otros miembros de la cultura, para que lo ayuden a sentirse parte de ésta y faciliten su estancia dentro de la misma. Por ello ‘la cultura’ es definida a veces en términos de ‘sentidos compartidos o mapas conceptuales compartidos’ (Hall, 1997, p.5).

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 Acercamiento a la lectura desde el reconocimiento del territorio africano.

El proyecto de creación e investigación de Herrera y Grosso en Bogotá, Colombia (2017) permitió por medio del lenguaje, generar espacios de participación y reflexión en torno a las problemáticas que surgen en el aula, ante la confluencia de diferentes culturas derivadas en distintas formas de ser y actuar.

La construcción de un libro-álbum y el manejo de una serie de actividades de reconocimiento del cuerpo y del territorio africano, fueron la oportunidad para acercar a los niños a la lectura, pero también propiciar procesos de socialización donde niños y niñas pudieron identificarse y reconocerse dentro de los contenidos de cada uno de los talleres.

Durante este trabajo los asistentes pudieron evidenciar los hechos históricos relacionados con la trata trasatlántica, a partir de la vida de un personaje llamado Olaudah, lo que también posibilitó un acercamiento hacia el sentido de los peinados elaborados por las mujeres afrodescendientes en relación con la memoria ancestral y colectiva, y el reconocimiento de la mujer afrodescendiente como precursora de resistencia a partir de su pelo. Se identificaron problemáticas racistas y se le pudo dar un tratamiento pedagógico oportuno que contribuyó al fortalecimiento de la identidad y la autopercepción de niños y niñas.

Las investigadoras Duque de Souza y Oliveira de Vasconcelos (2018), como parte de la investigación de Iniciación Científica del Centro Universitario Salesiano de São Paulo/Americana/ Brasil, realizaron, analizaron y sistematizaron el “Proyecto Ubuntu”, una propuesta de educación en africanidades desde la Educación Infantil, identificando elementos de expresión del cuerpo-infancia afrodescendiente.

El proyecto fue realizado en la Escuela de Educación Infantil en la ciudad de Americana/SP/Brasil, con aproximadamente 300 niños de 05 a 06 años, entre 2016 y 2017. El objetivo principal fue el desarrollo humano del niño, con expresiones como: corporeidad, oralidad, sociabilidad, musicalidad, ritmo; y la comprensión de la importancia del continente africano en relación con la formación del pueblo brasileño (Duque del de Souza & Oliveira de Vasconcelos, 2018, p. 128).

Dentro de la propuesta, tematizaron la cuestión afro-brasileña y africana con diferentes actividades lúdicas, de las cuales, según los intereses de este proyecto de intervención resaltaremos sólo algunas:

1. La rueda de conversación, a partir de la cual pudieron percibir que el conocimiento que tenían los niños de África estaba relacionado con ciertos animales como: león, cebra, jirafa, hipopótamo, lémur, suricato, entre otros. Percepción, según palabras de las autoras, ligada a ciertas películas infantiles en las que África es retratada como un continente salvaje con animales “humanizados” y cuerpos blancos “animalizados” (p. 129).
2. La lectura con valoración permitió ampliar la lectura de mundo de los niños. Les presentaron algunos libros, principalmente una colección “Abayomi” (Hilckner, 2016). A partir de los cuales los niños fueron entendiendo que tales historias, aunque ficticias o inventadas, no eran falsas, pues ocurrían de manera semejante en el plano de sus propias experiencias personales. “Esas lecturas promovieron amplias reflexiones sobre la cuestión

   étnica, racial y cultural como un carácter formador de la afro-brasilidad.” (Pág.130).

Los niños a partir de las lecturas pudieron conocer la historia de los negros en Brasil, también el concepto de esclavización frente a la esclavitud y la historia de Abayomi, que es el símbolo de la fortaleza de las madres africanas.

3. Las talleristas enseñaron a los niños cómo hacer la muñeca negra “Abayomi” cuyo nombre significa ‘encuentro precioso’ y fue tal la emoción de los niños que por iniciativa propia crearon otra muñeca llamada “Ayo” y cuyo nombre significa Felicidad.

La muñeca Ayo se hizo muy popular entre ellos y hacía parte de su cotidianidad escolar, y según podemos constatar en el análisis, se le dio a cada niño la oportunidad de llevar la muñeca Ayo a su casa y pasar un día con ella. Al día siguiente de su paseo con Ayo, se hizo un registro con las siguientes preguntas: ¿Le gustó llevar a Ayo a casa? ¿Sabes que viene de África? ¿Qué sabes sobre África? ¿Qué hicieron juntos? ¿Alguien más jugó con ustedes? ¿Qué fue lo que más le gustó ese día que pasó con Ayo?

A pesar de la inmensa receptividad, los registros de campo comprobaron que el 35% de los familiares relacionaban el color de la muñeca con “vudú” o con “hechicería”; 15% de los niños dijeron no querer dormir con la muñeca porque ella era negra y tenían miedo; El 10% de los familiares no dejaron la muñeca entrar a la casa por relacionarla con algo del maligno. (Pág.131) En palabras de Duque del de Souza y Oliveira de Vasconcelos:

> Las actividades desarrolladas por dos años con aproximadamente 300 niños, entre 05 y 06 años, demuestran que es posible construir alternativas en la propia institución escolar, con enorme potencial en lo que se refiere a su capacidad de dar significado a las vivencias de los niños, desarrollando la creatividad, valorando la diversidad y, sobre todo, despertando su conciencia corpóreo-histórico cultural (2018, p. 131).

1.2.2 El contexto de las producciones literarias afro y su necesidad de discusión.

En el año 2016 la revista Literarte de la Universidad de Sao Paulo, publicó un artículo del doctor Bernardo da Silva (2016) en el que manifiesta:

> Discutir la temática afro en el contexto de las producciones literarias para niños y jóvenes es urgente y necesario. El advenimiento de la Ley 10.639 de 2003, sacó a la luz una serie de demandas que se revelan principalmente en los contextos editoriales y educativos. Si, por un lado, las visiones de expertos y eruditos en las diversas áreas de este sentido están presionando, por otra, son necesarias la presencia de voces que están directamente relacionadas con los procesos de creación artística de los libros de literatura infantil y juvenil, las voces de los autores (pág. 51).

Bernardo Da Silva (2016) planteando preguntas en torno a la mediación de lectura, el papel de la literatura infantil en el contexto afrobrasilero, cuestiones de identidad y reconocimiento dentro de la literatura infantil y juvenil, entre otras, entrevista a 4 escritores brasileños de literatura infantil con personajes afro: Heloisa Pires Lima, Júlio Emílio Braz, Lia Zatz e Rogério Andrade Barbosa.

Dentro de sus respuestas los entrevistados nos presentan a gran escala el panorama nacional de la literatura infantil y juvenil en Brasil, ligado con los procesos de reivindicación de lo afro, y el autorreconocimiento de los niños y jóvenes. Al igual que la necesidad que tuvieron en su infancia de verse reflejados dentro de la literatura como seres que han hecho aportaciones importantes a la sociedad en la que viven.

Colombia ese mismo año a partir del proyecto fortalecimiento de los grupos étnicos afrodescendientes vinculados al sistema educativo en el Municipio de Santiago de Cali, presenta Entrénzate con tu historia.

Esta cartilla elaborada y pensada por escritores y académicos especializados en estudios afrocolombianos, ofrece diversos recursos conceptuales y didácticos, en torno a la historia de África, sus diásporas en Colombia y sus expresiones culturales. Es una herramienta para que

maestras, maestros y estudiantes tengan el conocimiento como arma de lucha contra la discriminación racial y la invisibilización, manteniendo viva su identidad y ancestralidad.

Panamá es uno de los países donde la literatura infantil afro es inexistente. A pesar de que se habla de que es un país multicultural, muy pocos habitantes se autorreconocen afrodescendientes y en el caso de estas producciones literarias, son inexistentes, como consecuencia de la complejidad de la relación del Afroantillano con respecto a sí mismo, con el mundo blanco y el hispanohablante. Los niños y los jóvenes afrodescendientes carecen de textos literarios que rescaten sus valores o costumbres, no tienen un espejo en el que puedan verse reflejados (Moreno, 2016, párr.1).

Franco (2014) explora la trayectoria de la literatura infantil latinoamericana y manifiesta que Ecuador es uno de los países que tiene más debilitada su identidad nacional, por lo que se hace necesario que los integrantes de una nación se identifiquen con ella, para que luchen por sacarla adelante (pág. 237).

Por tal razón, asegura que la literatura infantil aparece como el mejor recurso para inculcarle a los jóvenes el amor de su nación a partir del reconocimiento de sus raíces; sin embargo, considera que es una labor difícil porque el género literario no se toma muy en serio y los hábitos de lectura tampoco son un aliciente.

En Perú en el año 2011, la Escuela de Literatura de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal y el Grupo de Estudios Literarios Latinoamericanos “Antonio Cándido” (GELLAC) organizaron el Congreso Internacional sobre Literatura Afroperuana y Afrolatinoamericana en homenaje a Antonio Gálvez Ronceros.

Este evento, auspiciado por la Casa de la Literatura Peruana, revisó las maneras cómo dentro de la literatura peruana y latinoamericana se presentan una serie de manifestaciones

discursivas que se ocupan de lo afro y se constituyen como elementos claves para entender la heterogeneidad cultural que significa el Perú y Latinoamérica. Cuya reflexión ha sido poca en relación con los mecanismos de representación de las culturas afrodescendientes existentes en el Perú y Latinoamérica, y sus implicaciones en los imaginarios sociales y nacionales del continente americano (GELLAC, 2011).

Gortázar (2016) en un artículo titulado Literatura afro en Uruguay: fuera del sistema, plantea:

> La literatura escrita por los afrodescendientes en Uruguay es un objeto de estudio absolutamente indiferente para la crítica cultural. Al contrario de lo que sucede con críticos estadounidenses, por ejemplo, es una literatura que se escribe a espaldas del *mainstream* y que está presente, sin embargo, desde 1830 en el país. Se trata de una literatura alternativa porque siempre circuló en la prensa y las revistas de organizaciones afrodescendientes, con un público acotado y lejos de los ámbitos de legitimación del campo literario, así como de la industria editorial (párr. 1).

Menciona además tres dimensiones, entrelazadas, que influyen en la invisibilización de esta literatura: la influencia de la situación socioeconómica, el autodidactismo y la falta de estímulo estatal a su producción.

El artículo permite reflexionar en torno a la existencia de la literatura afro uruguaya, y el cómo esta literatura se divide entre un siglo XIX en el que los escritores estaban condicionados por su complejo de inferioridad a expresarse según lo establecido por lo blanco y con cierta discreción que no les permitía mostrar su rebeldía, y un siglo XX en el que ya se pueden encontrar ciertos gestos rebeldes en su escritura, ligados al legado africano y a la denuncia social.

Resalta también que tanto en la literatura como en otros aspectos de la vida, los afrodescendientes tienen graves problemas, debido a las brechas sociales, educativas, laborales y

demás que los separan del blanco que goza de mayores privilegios, lo que se ve en evidencia en el Censo Nacional de 2011, pero, sin embargo, recalca Gortázar (2016) “No hay Censo Nacional que ponga en evidencia la invisibilidad de los escritores y escritoras afro en la cultura hegemónica uruguaya, ni la indiferencia de la crítica ante su producción” (párr. 12).

1.2.3 Experiencias latinoamericanas: imaginarios racializadores, estereotipos y categorías de inferiorización.

En 1940 el escritor costarricense Joaquín Gutiérrez Mangel crea Cocorí, una novela infantil ambientada en Puerto Limón, Costa Rica, lugar donde se instalaron los esclavizados traídos a la fuerza de África.

Esta obra obtiene el primer premio del concurso de la Editorial Rapa Nui en 1947 y posteriormente es traducida a más de 10 idiomas e incluso al sistema braille con el patrocinio de la UNESCO. Adaptada al teatro estuvo de gira por diversos escenarios dentro y fuera de Latinoamérica y fue seleccionada entre las diez obras infantiles más significativas de la literatura infantil latinoamericana en el Primer Congreso Iberoamericano de la Lengua y la Literatura Infantil desarrollado en Santiago de Chile en febrero del 2010 (Biblioteca Nacional de Chile, 2018, párr. 5).

Cocorí fue por muchos años parte de la lectura obligatoria dentro de la educación básica de Costa Rica, pero en 1996, Lindley Powell y Epsy Tanisha Swaby Campbell (hija de la diputada Epsy Campbell) ambas afrocostarricenses y menores de edad, impusieron un recurso de amparo contra el Ministerio de Educación Pública argumentando que la lectura obligatoria de Cocorí les causaba problemas escolares, siendo motivo de burla y comparaciones degradantes por su color de piel. Los magistrados fallaron en contra de las menores alegando que no encontraron ningún elemento discriminatorio o racista en el libro.

En el 2003 el diputado Federico Malavassi Calvo, presentó el segundo recurso contra el presidente de la República, Dr. Abel Pacheco de la Espriella, y el viceministro de Educación Pública, Wilfrido Blanco Mora para incorporar Cocorí al grupo de lecturas obligatorias del programa de estudios de escuelas y colegios costarricenses, pues argumentaba que, alegando que la obra era racista, la habían retirado de la lista de lectura obligatoria por presiones de la entonces diputada Epsy Campbell, el escritor costarricense Quince Duncan, la ministra de la condición de la Mujer, Esmeralda Britton, la escritora Eulalia Bernard y la Asociación Proyecto Caribe.

Federico Malavassi perdió el recurso de amparo, y si bien se había quitado el carácter obligatorio dentro del currículo escolar, esto desató una gran polémica entre los que consideraban al libro multiplicador del discurso racista y los que no (Madrigal, 2015, párr.7).

En el 2015, se reactivó la polémica debido a la puesta en escena de Cocorí como obra musical de la Orquesta Sinfónica Nacional del Ministerio de Cultura y Juventud para al público adolescente en el Teatro Nacional, ante lo cual, la presidenta de la comisión de Derechos humanos de la Asamblea Legislativa, Epsy Campbell y la presidente del Partido Liberación Nacional, Maurren Clarke, expusieron ante la Ministra de Cultura Elizabeth Fonseca, que la obra en mención reproduce estereotipos y connotaciones racistas, por lo que solicitaban no aceptar su presentación, la ministra aceptó (Campbell, 2015, párr.8).

En la obra en mención y en palabras de Duncan (2015):

"El narrador hace caricatura sobre el aspecto externo de Cocorí: tiznado, hollín que no se le quita, encías de papaya, se ruboriza como berenjena, color caimito" (pág. 9). La niñita blanca, inspira otro enfoque. No es pálida, blancuzca o fantasmagórica. Por lo contrario: se resalta, en contraste, las características físicas asociadas a la poesía, "puñado de bucles" y "rubia" (pág. 72). Pero el narrador para completar la descripción recurre a adjetivos que le permiten poetizar aún

más. Agrega otras características subjetivas tales como “sol”, “miel” “rodaja de cielo” “suave” (párr. 15).

En 1943 aparece por primera vez un personaje negro dentro de una serie de historietas infantiles en la revista Pepín con el título Almas de niño y bajo la autoría de Alberto Cabrera. Posteriormente, Yolanda Vargas Dulché, nombra a este personaje como Memín Pinguín y recrea una serie de historias a las que le agrega otros personajes.

Memín, se vuelve un personaje popular, de lectura obligatoria en las escuelas y sus aventuras se reproducen en diversas versiones:

> primero un reinicio [en la revista] Pepín 1954 de la mano de los mismos autores y posteriormente varias cabeceras propias con el dibujante Sixto Valencia, que lo popularizó aún más, publicando una nueva colección de forma ininterrumpida entre 1963 y 1982, una nueva edición redibujada a partir de 1986 y varias reediciones posteriores más (López, 2015, párr.1).

Dicho personaje que representa a un niño afrodescendiente con características simiescas derivadas de la exageración de sus atributos físicos: labios prominentes colorados, orejas sobresalientes, mejillas infladas, ojos agrandados, y cuya madre, responde también a cierto estereotipo presente en torno a los afrodescendientes, incluyendo, aparte de lo físico, la promoción de las actividades hogareñas llevados a cabo con una agradable sonrisa y complacencia.

A mediados de 2005, con el fin de conmemorar el género de la caricatura en México, el Servicio Postal Mexicano emitió una serie de estampillas con la figura de Memín Pinguín, lo que suscitó una gran controversia entre este país y Estados Unidos, dónde este último acusaba de racismo al primero y a su presidente, Vicente Fox Quesada.

Mientras algunos mexicanos defendían la historieta y se sumaban de manera efusiva a su adquisición, rechazando las acusaciones de racismo, los afroamericanos e hispanos en Estados Unidos levantaban la voz y los tildaban de racistas, pues, el presidente mexicano Vicente Fox, meses antes había hecho una observación poco diplomática en Estados Unidos. Un discurso público en el mostraba su frustración y defendía la necesidad de mano de obra mexicana en Estados Unidos, declarando que "los mexicanos están haciendo trabajos que ni siquiera los negros quieren realizar". (Williamson, 2006).

Parody y Gutiérrez (2012) en Colombia y Argentina, hacen una revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o *films*, con el fin de identificar el modo como estos productos son presentados ante los niños, dentro y fuera de contextos escolarizados: Multiplicando imaginarios racializadores en los diversos grupos sociales, reproduciendo estereotipos y categorías de inferiorización que niños y niñas interiorizan incluso antes ingresar a la escuela.

En Colombia se realiza el IV Seminario de literatura infantil y juvenil (LIJ) colombiana del Grupo de Investigación SEMILIJ, que se centra en la configuración de una identidad nacional en la LIJ colombiana. Rengifo (2012), inicia su ponencia manifestando que los resultados preliminares del informe ejecutivo de "Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela" patrocinado por la Alcaldía Mayor de Bogotá arrojaron la idea de lo afrodescendiente ligado al tema de la esclavitud, sin mencionar sus aportes sociales, económicos, gastronómicos a la sociedad, al estar bajo ciertos estereotipos que los relega a ciertas aficiones, ocupaciones o talentos ligados al deporte, la música o la cocina.

Esta ponencia revisa algunas obras de la literatura infantil y juvenil afrocolombiana, para evidenciar el cómo presentan un modelo identitario a los niños a través de sus historias y si

permean estereotipos racializadores inmersos en el imaginario colectivo o, por el contrario, rompen con estos paradigmas.

Ese mismo año se publica El Módulo 8 titulado Infancias Afrodescendientes; Una mirada pedagógica y cultural, como resultado del Proyecto de Formación de Agentes Educativos desde Pautas de Crianza y Saberes Ancestrales Afrodescendientes. Consta de seis capítulos y pretende brindar a los agentes educativos nuevas habilidades pedagógicas para impartir una educación pertinente y de calidad, que promueva una primera infancia afrodescendiente, identificada con su origen y con su herencia afro.

Todo el módulo es un gran aporte a nuestro proyecto de intervención, pero el capítulo 5 al tratarse de Literaturas orales para las infancias afrocolombianas, es una gran herramienta que nos pone a la mano fábulas, rondas, cuentos, relatos y canciones que ayudan a promover la oralidad y el conocimiento de las cosmovisiones de la cultura afrodescendiente; y además, a partir de las actividades sugeridas dentro del texto, permite crear espacios de socialización con la primera infancia.

Un año antes, Balsas (2011), había planteado algunos aspectos significativos sobre la negritud en Argentina, pero sobre todo cómo lo negro figura de manera escasa dentro de los textos escolares, y las menciones que se hacen no distan de ser derivadas de imaginarios alienantes que sitúan a lo negro en condiciones de estigmatización e inferiorización (pág. 655).

Balsas (2011) especifica que escoge negro para mencionar a las personas traídas de áfrica en condición de esclavizados, y no utilizará otros términos como: de color, afrodescendientes, entre otros, esperando no ser políticamente incorrecta sino entendiendo que la discriminación existe no cuando se señala la diferencia sino cuando se inferioriza y se degrada a partir de esta (pág. 651)

1.2.4 Niños y niñas sin acceso a libros que coincidieran con sus realidades.

En 1962, un año antes de que Martin Luther King pronunciara su discurso *I have a dream* a favor de los derechos civiles y la igualdad de los afroamericanos, apareció Peter, un niño afroamericano protagonista de *Un día de nieve*, un libro álbum ilustrado en Estados Unidos. Era la primera vez que se les permitía a las minorías étnicas tener presencia en la literatura infantil afroamericana. Su autor, Ezra Jack Keats, un hombre blanco nacido en Brooklyn en 1916, ilustraba los libros de autores de literatura infantil, cuando se dio cuenta de la escasa participación de las minorías en estos cuentos.

Como el mismo señala al recibir en el año 1963 el premio Caldecott, otorgado anualmente por la Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos al artista del libro de imágenes para niños más distinguido de los Estados Unidos: "En ninguno de los manuscritos que había estado ilustrando aparecían niños de color; excepto como testigos en el fondo. Mi libro lo tendría allí como protagonista simplemente porque él debería haber estado allí todo el tiempo" (Donoso Enriquez, 2016, párr.2)

El libro, publicado en pleno periodo de las agitadas luchas por los derechos civiles y cuando la cultura afroamericana comenzaba a fortalecerse a nivel social y político, constituye así un hito en la literatura infantil, gracias también a la editorial estadounidense *Viking Press*, que tomó una decisión arriesgada para la época, convirtiéndose en fiel reflejo de los cambios que estaban gestándose (Carvajal, 2016, párr.1).

Traducido en más de veinte idiomas fue considerado en 1996 como uno de los mejores libros para niños y jóvenes del siglo por la Biblioteca Pública de Nueva York; y en 2015 como el segundo de la lista de los 100 mejores libros infantiles de todos los tiempos por la revista *Time*.

Peter será protagonista de otros seis libros más. Keats, agregará a otras minorías, como a Juanito, un niño de ocho años que llega desde Puerto Rico a Nueva York e intercala palabras en español mientras recorre los distintos barrios de la gran manzana, sirviendo de referente para obras posteriores al visibilizar la cotidianeidad de las minorías étnicas, propiciar la multiculturalidad y su inclusión dentro de la literatura infantil.

En el año 2008, Deborah Ahenkorah, como miembro fundador de una organización estudiantil que enviaba libros de cuentos desde Estados Unidos a bibliotecas de toda África, descubre un libro con personajes africanos y cae en cuenta de que, si bien los niños en África estaban teniendo acceso a libros, éste era el único que los representaba. Comprende entonces que el problema que tuvo ella desde la infancia: el no contar con libros que reflejaran su identidad cultural, permanecía. Los niños africanos no tenían acceso a libros que narraran sus historias o coincidieran con sus realidades. Decide entonces lanzar en julio de ese mismo año en Estados Unidos, el premio literario *The Golden Baobab Prize*, cuyo objetivo es fomentar la escritura de literatura africana para niños y jóvenes.

La maestra, narradora oral y poeta afrocolombiana, Grueso (2011) inicia con la publicación de su libro *La muñeca Negra*, una revolución con la que pretende que se incluya a personajes afrodescendientes y sus historias dentro de los textos escolares, la literatura y los juguetes. En palabras de la maestra Grueso (2011):

> Si los niños negros ven textos como estos, si se ven reflejados, ellos los quieren leer, se sienten motivados, sienten que forman parte del entorno social. Es que es increíble ver cómo hemos estado marginados desde el aula. Nosotros, siendo negros y estando dentro del aula con todos los parámetros del Ministerio de Educación, no estamos realmente ahí: yo estudié, siendo una mujer negra en una comunidad negra, y no estábamos los negros en

> los textos, únicamente estábamos en los de sociales para indicar que habíamos sido traídos de África como esclavos y mostrar que éramos feos, trompones, ñatos y no es así, porque hay de todo. Además, nosotros tenemos nuestra propia belleza (Maguared, 2015, párr.7).

Adicional a eso, manifiesta que aparte de aparecer representados en los libros, también es necesario que las comunidades puedan compartir conocimientos, tradiciones y cultura, porque los niños y adultos están recibiendo de otras comunidades, pero no han podido dimensionar la riqueza de sus aportes desde épocas inmemoriales hasta hoy en día. Razón por la cual, la maestra imparte talleres y escribe, pero también declama poesía, resaltando la riqueza y sabiduría que están inmersas dentro de las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano.

En 2015 en Estados Unidos, Marley Días, una niña de 10 años cansada de leer sólo libros infantiles con protagonistas blancos, decide lanzar una campaña titulada *#1000BlackGirlsBooks*, cuyo objetivo era recolectar, para después donar, mil libros en los cuales el personaje principal fuera una niña negra. La campaña la convirtió en un ícono de la lucha social. Acompañada de diversas figuras educativas, sociales y políticas, logró recolectar 10.000 mil ejemplares.

En el 2018, a la edad de 13 años publicó su primer libro titulado *Marley Días lo logra y también podrás lograrlo tú*, y fue incluida en la lista Forbes de jóvenes talentos ocupando el número 12 (Drummond, 2018, párr.2).

En España, la Editorial PotoPoto (2016), se ha planteado que el respeto a la diversidad puede ser posible a través de cuentos que visibilicen a las comunidades afrodescendientes, ofrezcan una visión de sus referentes culturales y los acerquen a la diversidad de las personas que habitan el planeta.

Por esta razón, PotoPoto (palabra que significa “barro” en Guinea), pretende “ensuciar” la blancura presente en la literatura infantil. Así nace el libro *El viaje de Ilombe*, una recopilación de

diversas historias originarias de Guinea Ecuatorial. Su autora, Ntutumu (2016), nos lleva a la ficcionalidad a través de una niña llamada Ilombe, quien emprende un recorrido tras las pistas de su madre y se encuentra situaciones en las que descubre cuentos de la tradición oral del África central. (Talégon Ramos, 2017, párr. 2).

Sumado a la historia se encuentra el maravilloso trabajo de la ilustradora, Mba (2016), quién lejos del estereotipo ridiculizante, salvaje y, por ende, negativo que se tiene de lo afro, hace unas ilustraciones cuya representación estética contribuye de manera positiva a la referenciación de los lectores afrodescendientes. Este libro ha sido tan querido por los lectores, quienes a través de una campaña de micromecenazgo lo han financiado, lo que a evidencia la necesidad que el público tenía de estas nuevas apuestas. A su vez, abre las puertas a más propuestas de este tipo, llamando la atención de algunas editoriales que no estipulaban la promoción de literatura infantil cuyos protagonistas fueran negros (Talégon Ramos, 2017, párr. 12).

1.2.5 Esfuerzos por fomentar la lectura entre la población infantil en Veracruz, México.

La Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y la Escritura (EEFLyE), surge en la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Veracruz, con fundamento en el Plan Veracruzano de Desarrollo.

La EEFFLyE, busca la incorporación de actividades de lectura y escritura en la Ruta de Mejora Escolar, donde se integren Libros del Rincón; tecnologías de la información y comunicación; espacios y momentos de lectura con la participación de Promotores de Lectura, autoridades educativas, docentes, padres de familia y comunidad en general, a fin de incidir en el desarrollo de competencias comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) para coadyuvar en la mejora de los logros educativos **(**SEV, 2016, párr.2).

La Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), adscrita al Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación (CECC) de la Universidad Veracruzana (UV), ha contribuido al fomento lectura en el estado de Veracruz, específicamente en Xalapa, Córdoba y Veracruz

Los proyectos de intervención diseñados a partir de las herramientas y competencias adquiridas durante las actividades académicas e implementados en distintas instituciones y localidades, han permitido a los grupos beneficiarios, mejorar sus habilidades escriturales y lectoras, pero además la creación de hábitos de lectura.

Cada vez son más los individuos que a partir de estas intervenciones dejan de ser sujetos alfabetizados para volverse lectores que comprenden, interpretan y producen a partir del texto escrito. La tecnología también se ha incluido dentro de estos programas, pues no se puede negar su importancia en esta época de ciudadanos digitales, en el que las prácticas lectoras también incluyen los formatos digitales. De esta manera, se han creado propuestas para interesar a los jóvenes y adultos a partir de plataformas tecnológicas.

En la Sierra de Altotonga, Veracruz, la Maestra Gabriela Hernández Gómez y otros docentes preocupados por el tedio que los jóvenes a través de palabras y actos demostraban hacía la literatura, implementaron El planeta de los libros.

Este proyecto incluía la reorganización y revisión de la biblioteca escolar, juegos, escritura creativa y lecturas desde el placer. Vinculaba a jóvenes, docentes y padres de familia dentro de las actividades. Fue aplicado a lo largo de todo el año escolar, a excepción de diciembre, el periodo de vacaciones y el mes de julio. Se realizaba fuera del horario de clases con el fin de que los alumnos desvincularan el taller con las actividades escolares.

Entre los principales logros se encuentra la mejoría de la relación entre los docentes y los padres de familia. Incluso, algunos padres les solicitaron que aplicaran el proyecto con los niños

de primaria. Otro de los cambios en la comunidad estudiantil se vio reflejado en las producciones escritas de los alumnos, además del talento en torno a la creación poética observada. El interés por la lectura se ha evidenció en los prestamos bibliotecarios que realizaban asiduamente los jóvenes, por el simple gusto, sin la imposición del docente.

Uno de los mayores logros, fue que por primera vez en la historia de la telesecundaria una alumna ingresó becada a la Preparatoria Agrícola de Chapingo, ubicada en Texcoco, México. Lo que sirvió de inspiración para los demás (PNLE, 2017, pp. 91-98).

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 La semiótica

Considerando la importancia de las obras artísticas en nuestro trabajo, y que estas, según Mukarovsky (2000) "actúan como signos de la cultura que expresan valor y estructura a la vez y que, como todo signo, contienen su propio significante y su significado que les permite convertirse en herramienta para la comunicación humana" (Borja, Galeano & Ferrer, 2010, p. 159). Se ha escogido la semiótica, como una de las teorías literarias que sustentarán este proyecto, en especial, las teorías de Pierce (1974) por su gran aporte al desarrollo de esta.

A pesar de que existen ciertas generalizaciones en torno a la semiótica de Pierce (1974) y la semiología de Saussure (1994), ambas terminologías no significan lo mismo; esta última, "ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social" (Zecchetto, 2005, p. 19), se enfoca en el signo con relación al funcionamiento de la lengua en dependencia binaria de significado y significante, mientras la primera es más general y relaciona el modo en que el hombre conoce su realidad a través del signo y su relación tríadica: Representamen, Objeto e Interpretante (Zecchetto, 2005, pp. 57-59).

Pierce (1974) concibe el signo o representamen como aquello que está en lugar de una cosa en algún sentido para alguien: 1) el signo implica a todo aquello dotado de sentido (posibilidad, cualidad, esencia y por ello un primero), 2) el objeto (inmediatos o dinámicos) es la relación del signo con algo, sea real o imaginario, o como aquello que es lo representado por el signo (por ello una posibilidad hecha objeto), y 3) por su parte para el interpretante (inmediatos, dinámicos y finales) son los esquemas mentales los que provocan la relación del signo con el objeto (García Martínez, 2014, p. 105).

Según palabras de García Martínez (2014) “La semiótica de Charles Sanders Pierce provee un marco referencial para entender las relaciones sociales formadas por signos, envueltas en procesos de significación” (pág. 131).

Por esta razón, se considera que la semiótica de Pierce (1974) se ubica más en el plano de la obra de arte, en este caso específico; la obra literaria, que como signo teje un entramado de signos que, al ser reconocido por otros, permiten no sólo su recepción sino su interpretación, volviéndola así un conjunto de significación.

De esta manera, la obra de arte es signo, pero para darle forma a lo leído o a una oración mediante la escritura, se hace necesario el uso de una cierta combinación de signos que estén en consonancia con otros signos que a su vez nos remitan a otros, porque “todos los signos son interpretados sólo en términos de otros signos, y esos, en términos de otros, y así, *´ad infinitum”*” (García Martínez, 2014, p. 464).

> Todo signo necesita de un interpretante que lo entienda, ante lo cual, Pierce (1974) plantea: Cada interpretante es signo de su objeto y, a su vez, requiere otro signo para su interpretación. De modo que un signo sólo significa dentro de un sistema de signos y sólo en virtud de que los demás signos del sistema también significan. … el interpretante es determinado por el signo, y se da dentro de un cuarto elemento indispensable que es el intérprete (el que emite o recibe el signo) (García Martínez, 2014, p. 464).

2.1.2 La relación entre texto y recepción.

Como se ha hecho evidente, el interés del proyecto recae en el papel del niño como un protagonista activo al interior de la literatura, como un lector, pues gracias a él pueden verse realizados los procesos que reafirman la existencia de la obra; su lectura e interpretación. Como plantea Jauss (1970)

> En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario (pág. 69).

Por tal razón, en cada intervención estableceremos un diálogo que permita que el significado del texto encuentre sustento con otros sistemas de significación presentes en la literatura, pero también en la sociedad.

Como menciona Sánchez Vásquez (2005)

> un grupo de investigadores encabezados por Jauss consideran necesario orientar los estudios literarios hacia una nueva estética que atienda a la función social de la literatura, no ya desde la perspectiva del autor o de la obra, sino de la del público o del lector (pág. 40).

y este propone tres aspectos medulares de la estética de la recepción en la tesis de su discurso, la historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria (1970*)* la relación entre texto y recepción; el papel del "horizonte de expectativas" y la función social de la literatura.

Sin la intermediación del lector, la obra literaria no sería más que un cúmulo de garabatos negros a la espera de ser interpretados. Si bien es cierto que la obra está allí, sólo cobra vida cuando el lector interpreta los signos que esta ofrece, estableciendo un diálogo que permite su concreción. Sin embargo, este acercamiento del lector a la obra no es del todo inocente, ya que éste dispone de un “horizonte de expectativas” que ha nutrido a partir de conocimientos previos sobre esta u otras obras ya leídas. Lo que le permiten situar su lectura en un horizonte del presente y establecer un diálogo con el horizonte del pasado; un sistema de referencias con las que el autor contaba al escribir la obra (Jauss, 1970, p.68).

Sánchez (2005) menciona que al horizonte del lector (presente) y al horizonte del autor (pasado) agrega Jauss (1987) un tercero: el horizonte extraliterario que llama "horizonte del mundo de la vida", que está constituido por las experiencias sociales, culturales, vitales que han mediado sus comportamientos, intereses y necesidades. “De este modo, la experiencia literaria del lector "entra —dice Jauss-- en el horizonte de expectativas de su práctica vital"” (Sánchez Vásquez, 2005, p. 47).

Vinculado a este horizonte práctico-vital, se halla otro aspecto fundamental: la función social de la literatura. En contraste con la concepción que sólo ve esa función en la obra, Jauss la encuentra, como lo señala en la tesis séptima de su recepción: al “integrarse el horizonte literario en el horizonte del mundo de la vida, produciendo con esa integración un efecto en el comportamiento social” (Sánchez Vásquez, 2005, p. 47).

Lo anterior, nos hace pensar en los niños como lectores activos que encuentran sentido al mundo que los rodea a través de lo literario. El cúmulo de significaciones le permiten relacionar situaciones de su cotidianidad con lo que experimentan imaginariamente. Interactúan activamente con el texto, incluso pueden pretender cambiar el destino de estos, al considerar que merecen un final mejor. El niño lector ve los textos literarios como ese puente de fantasía que en algún momento se mezcla con su realidad y lo hace partícipe.

2.1.3 La teoría transaccional del proceso de lectura

El horizonte de expectativas de nuestro grupo de intervención no está relacionado con otras obras leídas con anterioridad, pues no tienen prácticas lectoras muy arraigadas, pero sí cuentan con un horizonte del mundo de la vida, y son esas experiencias, intereses y relaciones con su día a día, lo que permitirán que ciertas obras literarias presentadas a ellos contribuyan a mejorar sus dinámicas sociales, y se cumpla lo que Eagleton (1998) afirma

> Lo que verdaderamente importa en la lectura es que profundiza la conciencia de nosotros mismos, cataliza un concepto más crítico de nuestra propia identidad. Es como si lo que hemos estado "leyendo" al abrirnos paso a través del libro, se convirtiera en "nosotros [Sic]" (p. 100).

Lo anterior, remite a la teoría transaccional del proceso de lectura, desarrollada por la profesora Louise Rosenblatt en 1978, quién plantea que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto (Dubois, 1995, p.2).

Las dotaciones de libros en la escuela pública Francisco I. Madero, permanecen en los estantes, casi que a la espera de ser utilizados para poder cobrar vida. Son entidades inertes que, si bien guardan un mundo de significaciones, no pueden ser descubiertos hasta que uno de los miles de lectores potenciales que existen, sea seducido a abrir sus páginas y transactúe con el texto y con su medio social, cultural y personal. Rosenblatt (2002) plantea que "el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos" (pág.51).

En este sentido, el acto de leer es una operación compleja que exige una capacidad física e intelectual, ante la que un niño debe estar emocionalmente preparado. En palabras de Rosenblatt (2002) "debe tener una experiencia bastante rica como para que las palabras sean signos de cosas y de ideas" (pág. 51). Es en este proceso donde la labor de maestro, como mediador de lectura es fundamental, pues debe ser quién propicie ese acercamiento entre los libros y los lectores potenciales, pero a su vez debe brindar las herramientas de apropiación de estos contenidos y significados.

> Procurar ayudar a seres humanos particulares a descubrir las satisfacciones de la literatura.
>
> Enseñar llega a ser una cuestión de mejorar la capacidad del individuo para evocar

> significado a partir del texto, llevándolo a reflexionar de manera autocrítica acerca de este proceso. (Rosenblatt, 2002, p. 52).

Este proyecto de intervención involucra dentro de su campo de acción a maestros, padres y niños en un proceso transaccional con la lectura, un proceso que va más allá de la interacción con el libro, porque siguiendo el pensamiento de Rosenblatt (2002).

> La lectura se ha concebido demasiado a menudo como una interacción: la página escrita imprimiendo su significado en la mente del lector, o el lector extrayendo el significado incrustado en el texto. En realidad, la lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y un contexto particulares. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro (pág. 53).

El lector no es inocente en su aproximación a un texto, sino que lo hace guiado por ciertas expectativas, propósitos e ideas, en el caso de nuestra intervención, es el mediador lector el que escoge su cartografía lectora mediada por ciertas expectativas, propósitos e hipótesis en torno a lo que se espera lograr con su público; sin embargo, si el proceso transaccional no es efectivo, los resultados no serán los esperados y no propiciarán el acercamiento a los libros fuera del taller. Por ende, no estará potenciando el acto de leer de manera efectiva, dónde el mundo de significaciones del texto se encuentra con las experiencias del lector y se enlazan para que una palabra sea verdaderamente significativa. “Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado” (Rosenblatt, 2002, p. 54).

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención

El grupo de intervención del presente proyecto se ubica en San Francisco de Mata Clara, localidad perteneciente al municipio de Cuitláhuac, en el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave en México. Se encuentra en las coordenadas GPS: Longitud (dec): *-96.745833* Latitud (dec): *18.816667* y a una mediana altura de 412 metros sobre el nivel del mar. Figura. 1.1 Mapa de San Francisco de Mata Clara (Cuitláhuac)

Según datos del INEGI (2010) hay un total de 2131 habitantes, entre los que se encuentran 1014 hombres y 1117 mujeres. La ratio mujeres/hombres es de 1,102, y el índice de fecundidad es de 2,40 hijos por mujer. El 7,74% de la población es analfabeta (el 6,80% de los hombres y el 8,59% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 6.63 (6.52 en hombres y 6.73 en mujeres).

Cruz Carretero (1989) informa que dicha localidad cuenta con una población afro mexicana producto de los asentamientos de esclavizados durante los procesos de libertad gestados en la época colonial. Las encuestas de medición poblacional han sido insuficientes para lograr un porcentaje de la presencia afro en esta localidad, mediado a su vez por el no autorreconocimiento de algunos miembros de la comunidad y la falta de políticas públicas que reconozcan la existencia de esta minoría y sus derechos sociales. “En 1921, el cuestionario censal no contenía ninguna pregunta sobre auto adscripción racial, pero los resultados del Censo sí presentaron porcentajes acorde a la raza; se presume que fueron los encuestadores, quienes adjudicaron la raza del entrevistado” (Cruz Carretero, 2012, p. 13).

En la Encuesta Intercensal de 2015 se incluye por primera vez una pregunta que permite la auto adscripción identitaria como afrodescendientes, dando como resultado el porcentaje del 1.16% de la población nacional que se identifica como afromexicana (CONAPRED, 2017, p.3).

Cruz Carretero (2017) en el Coloquio Nacional organizado por la PUIC-UNAM, África A.C. y Púrpura A.C. en Ciudad de México, informó que existen 18 etnónimos dentro de la localidad de San Francisco de Mata Clara: negro, moreno, no sabe, blanco o charro, mestizo, indígena, de color, charro/ negro, cruzado, revuelto, mediado, indígena/negro, criollo, negro/mestizo, claro, oaxaqueño, güero, mexicano. Concluye que afrodescendiente no es un etnónimo que la gente entienda, por lo que espera, que el INEGI en las próximas encuestas haga caso al preguntar por negros o moreno, pues van a ser etnónimos más cercanos a la realidad de estas comunidades.

Las actividades se llevaron a cabo en la Escuela Francisco I. Madero de la Localidad El Manantial del municipio de Cuitláhuac, Veracruz, que se encuentra al lado de la localidad San

Francisco de Mata Clara, debido a la disponibilidad de espacio y por contar dentro de su población escolar con el mayor número de niños fenotípicamente afro del grupo de intervención.

El grupo de intervención perteneciente a esta localidad contó con 20 niños cuyas edades oscilaban entre los 8, 9, 10 y 11 años, sus padres, madres y 8 docentes.

En torno al tema de identidad y autorreconocimiento durante las visitas y las conversaciones sostenidas con algunos pobladores de las comunidades El Manantial y Mata Clara, se evidenció baja autoestima por su color de piel, ligado al pensamiento de superioridad eurocéntrica y el endorracismo. Estas visitas de trato directo con la comunidad fueron gracias a que se estableció contacto con miembros del Consejo Afro mexicano de Mata Clara, Raquel Peña Virgen, Salvador Cadeza Peña y Rosa María Fitta.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñaron y realizaron los talleres de intervención descritos en la estrategia metodológica de la intervención, que, según los análisis de los objetivos logrados, contribuyeron en un 70% a la construcción identitaria y al fomento de los hábitos de lectura entre los miembros de los grupos de intervención.

2.2.2 Planteamiento del problema

Latinoamérica históricamente ha cimentado su desarrollo sobre la base de grupos indígenas y afrodescendientes que, pese a siglos de discriminación y exclusión social (Bello & Rangel, 2002) mantienen vivo un universo cultural que enriquece los procesos identitarios nacionales, aunque no es muy evidente su reproducción en los textos literarios (pág.41).

Las poblaciones afrodescendientes en México conforman aproximadamente el 1.16% de la población del país, según resultados de la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) y un 2.7% como resultado de la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (INEGI, 2017). Y la invisibilización a la que han estado sometidas invita a reflexionar sobre cómo asumen y construyen su identidad y

configuran elementos de autorreconocimiento que tradicionalmente no han coincidido con los imaginarios estéticos radicados por ejemplo en el universo literario y que no reconocen la diversidad como una cualidad intrínseca al ser humano y han encerrado y limitado ciertas prácticas culturales a ciertos grupos sociales.

En los últimos veinte años se observan en algunos libros infantiles, personajes afrodescendientes representados comúnmente desde la exotización, la esclavitud, la ignorancia, la fuerza, la pobreza, la sumisión y la caricaturización. Como señalan Galkin y Domínguez (2014) en una investigación realizada en Argentina "al igual que en los relatos cotidianos y de sentido común– la temática afro figura en los textos de los libros analizados, pero asociada fuertemente al pasado" (pág. 114). Estas representaciones estéticas, si bien es cierto que hacen parte de su memoria histórica, no permiten que los niños con características fenotípicas africanas puedan reconocerse o dialogar en nivel de paridad con ellas, pues sus dinámicas sociales y culturales son ubicadas mucho más cerca de la tradición eurocéntrica, lo que construye una radical otredad.

Los textos literarios tienen entonces el poder de reconstruir imaginariamente lo real, y el hogar, a través de los padres, y las escuelas, a través de los maestros, tienen la capacidad de acercar a los niños a este tipo de libros, permitiendo la adquisición de prácticas lectoras y convirtiéndose en mediadores dentro de espacios de tensión y debate sobre cómo son representados y se auto representan los sujetos culturales.

En México, los bajos índices de lectura y el alto índice de analfabetismo afectan a toda la población. Entendiendo al Analfabeta(o) como la persona de 15 o más años que no sabe leer ni escribir (INEGI,2015). De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, 4 de cada 100 hombres y 6 de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir. Y según la misma encuesta en el estado de Veracruz de la Llave el 9.4% del total de la población es analfabeta. La mayoría de las

personas alfabetizadas, incluyendo padres, madres y maestros no son lectoras, entendiendo la lectura como el proceso que va más allá de la decodificación y que permite encontrar sentido a lo leído.

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015), aplicado a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria arrojó unos datos sobre el desempeño lector en el ámbito nacional, que son poco alentadores: en 6° de primaria el 49.5% de los estudiantes alcanzó el nivel 1 de logro en el área de lenguaje y comunicación y 33.2 % el nivel 2. En el primer caso, los estudiantes apenas pueden seleccionar información sencilla que se encuentra de manera explícita en textos descriptivos. En el segundo caso, los alumnos, cubren los requisitos del nivel 1 y comprenden la información contenida en textos expositivos y literarios. (Márquez Jiménez, 2017, p.11).

PLANEA (2017) lanza otra encuesta, pero según se puede confirmar en las reflexiones finales del informe, los resultados del 2015 no distan mucho de los primeros, pues en palabras textuales “Al comparar los resultados de cada entidad consigo misma entre 2015 y 2017, sólo en tres entidades se encuentran diferencias significativas, tanto para Lenguaje y comunicación (Sonora, Zacatecas, Tamaulipas) como para Matemáticas (Sonora, Tabasco, Zacatecas)” (PLANEA, 2017, p. 9).

El hábito de la lectura se adquiere principalmente en el hogar, y luego como papel secundario se fortalece en la escuela. Existen casos en los que la disfuncionalidad del núcleo familiar, la excesiva carga laboral, la falta del hábito que no le inculcaron en la infancia, el analfabetismo de los padres o de los abuelos, tíos o padrinos que están a cargo de los niños, impiden que dediquen tiempo de calidad en la formación lectora de los infantes. Esto hace que la escuela

tome el papel primario en la educación lectora de niños y niñas; sin embargo, existen en éstas un alto porcentaje de docentes que no leen.

La Encuesta Nacional de Educación Básica del Instituto de Fomento e Investigación Educativa realizada en el 2012 a 1.602 maestros de primaria y a 1.554 de secundaria, con relación a la cantidad de libros leídos por ellos en el último año, arrojó los siguientes porcentajes: en primaria pública el 29.6% declara no haber leído ninguno, 10.7% cuatro libros y más, 16.6% tres, 19.8% dos y 23.2% uno. En primaria particular, 30.3% dijo no haber leído ninguno, 9.8% cuatro libros y más, 18.9% tres, 24.6% dos libros y 16.4% un libro. En secundaria pública, 27.9% declara no haber leído ninguno, 11.7% cuatro y más, 20.3% tres, 22.3% tres libros y 17.9% un libro. En secundarias privadas el 18.9% declara no haber leído ninguno, el 18.1% haber leído cuatro y más, el 31.5% tres libros, el 11% dos libros y el 20.5% sólo han leído uno. (IFIE,2012),

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema que abordará este proyecto serán las pocas prácticas lectoras de 20 niños de la comunidad afrodescendiente de las localidades El Manantial y Mata Clara, y de sus padres, madres y docentes. Ya que la carencia de hábitos lectores no les permite un acercamiento a la literatura por placer y el aprovechamiento de las obras literarias que llegan a las instituciones y pueden aportar a la construcción identitaria y al desarrollo social, emocional, personal e intelectual de los mismos.

2.2.3 Objetivos

2.2.3.1 Objetivo general.

Contribuir a la construcción identitaria de los niños de la localidad San Francisco de Mata Clara y la adquisición de hábitos de lectura desde la escuela y el hogar, a través de estrategias de promoción a la lectura que fortalezcan sus prácticas lectoras, potencien sus habilidades escriturales, motiven

la lectura por placer y muestren representaciones positivas de personajes afrodescendientes en la literatura infantil.

2.2.3.2 Objetivos particulares.

1. Contribuir al reconocimiento identitario positivo de niños y niñas.
2. Fomentar la creación de hábitos de lectura desde el hogar.
3. Fortalecer las prácticas lectoras entre los docentes y sus alumnos.
4. Potenciar habilidades escriturales en el grupo de niños y niñas.
5. Motivar la lectura por placer en los grupos de intervención.
6. Mostrar la representación positiva de las comunidades afrodescendientes en los textos literarios.

2.2.4 Hipótesis de intervención

La implementación de talleres de promoción a la lectura con las nuevas apuestas en torno a la literatura infantil con personajes afrodescendientes contribuirá al reconocimiento identitario y a la representación positiva dentro de los textos literarios de la comunidad de San Francisco de Mata Clara. Incrementará el interés en la literatura, fomentará la creación de hábitos de lectura, fortalecerá las practicas lectoras y potenciará las habilidades escriturales de la población, entre la cual existe un bajo nivel de lectura.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

Para la ejecución de los talleres de intervención se escogió una cartografía lectora que, desde nuestro punto de vista, representa un corpus interesante en el contexto de la literatura infantil y juvenil contemporánea, ya que a partir de sus propuestas estéticas ofrecen nuevas formas de ver y entender los sistemas de representación étnica en la cotidianidad, dando sentido a construcciones

alternas culturales del discurso y de reconocimiento de mundo. (Ver Apéndice A Estructura de talleres de intervención)

Cada taller estuvo dividido por momentos, lo que permitió tener un mayor control del tiempo y las actividades, pero, sobre todo, mayor claridad sobre los resultados que se debían obtener en cada sección.

Razón por la cual, se establecieron tres tipos de talleres. (Ver Apéndice A. Estructura de talleres de intervención):

El taller dirigido a 20 niños y niñas entre los 8 y 11 años se tituló Yo soy, yo leo. Se realizaron 15 sesiones, cada una dividida en tres momentos o secciones que se relacionaban entre sí con el fin de garantizar los resultados deseados; durante el primero y con un tiempo estimado de 20 minutos se implementaron siempre dinámicas introductorias que permitían romper el hielo y motivar la socialización del grupo.

El segundo momento, con un tiempo estimado de 40 minutos daba espacio a la lectura en voz alta de uno o dos libros de la cartografía escogida con anterioridad. La cantidad de libros leídos dependía de la participación del público o la extensión de los estos. En torno a la participación se procuraba motivar a los escuchas a crear inferencias, conclusiones e incluso otros finales, a establecer un diálogo con su libro interno e incluso a establecer críticas sobre si estaban de acuerdo o no con alguna situación; en general, se procuraba la producción cognitiva y el desarrollo de la imaginación entre los miembros del grupo. En esta sección los asistentes que pedían hacer una lectura en voz alta para sus compañeros podían hacerlo, pero ésta debía ser concertada y practicada con antelación con el tallerista.

El tercero, fue de creación. En un tiempo estimado de 40 minutos, se les permitió a los asistentes a través de lo pictórico, oral o escrito dar rienda a su imaginación. De esta manera, a

partir de lo leído, escribían poesía, dibujaban sobre lo comprendido, cambiaban finales, creaban sus propias historias, escribían sus pensamientos, etc. Este punto potenció las habilidades escriturales de los asistentes, pero sobre todo les permitió expresarse a través de la imaginación y la creatividad.

A medida que los niños iban terminando las actividades de esta sección, se les invitaba a escoger un libro de la estantería y leerlo mientras los demás terminaban las actividades, para al final, y de manera voluntaria compartir con el grupo lo que había hecho.

El taller para los 8 docentes de la institución educativa, se tituló Estrategias para formar lectores dentro de contextos escolarizados. Se dividió en 4 momentos, de los cuales, los dos primeros tuvieron la misma funcionalidad que en el taller de niños, aunque se presentaron algunas modificaciones debido a la edad de los asistentes.

El tercer momento con una duración de 40 minutos fue de introducción a la temática, se les explicaron diversos temas en torno al porqué es importante fomentar el hábito lector y el cómo hacerlo, a la vez que se les brindaron las estrategias y herramientas para potenciar las prácticas lectoras y escriturales en el aula.

El cuarto momento, titulado Mi espacio lector con una duración de 20 minutos permitió a los asistentes el acercamiento a Libros del Rincón, colección de títulos que la Secretaría de Educación Pública distribuye y son instaladas para su desarrollo en bibliotecas escolares y de aula, para leerlos, disfrutarlos y crear actividades de promoción a la lectura para los alumnos (SEP, 2013).

El taller Cómo leer a mi conejito dirigido a madres, padres u otros adultos significativos para los niños pertenecientes al grupo infantil, tuvo una duración de 2 horas. Esta sesión se dividió en 4 momentos similares a los anteriormente descritos en el taller para docentes, la única diferencia

fue que los temas estuvieron enfocados a la importancia de crear vínculos afectivos a través de la lectura desde el hogar y las estrategias para incluir la lectura a las actividades cotidianas de niños, niñas y sus padres.

Cada intervención tuvo una duración de dos horas y se realizaron los 5 primeros días de octubre, noviembre y diciembre; para un total de siete sesiones al mes; cinco (5) con niños y niñas, una (1) con docentes y una (1) con padres, dando un total de veintiún (21) intervenciones en tres meses.

La selección de los 20 niños del grupo de intervención principal se realizó teniendo en cuenta las edades, las características fenotípicas afro o que en su defecto alguno de los dos padres fuese afrodescendientes y su pertenencia a la localidad de Mata Clara.

Los adultos participantes de los talleres debían tener relación directa con los 20 niños y niñas del grupo principal (padres, madres, adultos cuidadores o docentes).

Dentro del proyecto no hubo políticas de exclusión, sin embargo, se resaltó la libertad de pertenecer o no al mismo.

Como fase final del proyecto, cada grupo poblacional realizó una actividad que se presentó al interior de la escuela.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

Previo a la primera intervención se realizó un diagnóstico que permitió medir las prácticas lectoras de los grupos poblacionales a abordar: ¿Te gustan los libros? ¿Cuáles son tus cuentos favoritos? ¿Lees fuera de la escuela? ¿Lees en casa con tu familia? ¿Qué pensarías si Papa Noel te regala un libro como obsequio? ¿Qué piensas de la lectura, es divertida o aburrida y por qué lo crees?

El diagnóstico inicial del taller con docentes también se realizó mediante una conversación amena en la que manifestaron su afición o desagrado por la lectura, además de lo que pensaban sobre si era importante o no crear hábitos de lectura desde el aula de clases; también se indagó en la manera como ellos promocionaban la lectura entre sus alumnos e hijos, pero, sobre todo, si tenían un hábito lector que los impulsara a leer libros por placer.

Con el grupo de padres se intentó el primer día hacer un diagnóstico oral, pero no fue posible, debido a que les costaba mucho trabajo socializar y se mostraron bastante tímidos, por esta razón en la segunda sesión se les realizó una encuesta escrita de sí y no, en torno a sus hábitos de lectura. (Apéndice I. Encuesta Hábitos lectores en el hogar)

En cada una de las sesiones se llevó un formato de lista de asistencia y una bitácora que dio cuenta de lo sucedido en la misma, las observaciones, evaluaciones y contingencias.

Se estableció un acuerdo con los maestros con el fin de motivar a los alumnos a llevar libros a casa para disfrutar en familia.

En cada sesión se les motivó a los adultos a llevar libros a casa y contar su experiencia en la próxima sesión, esto permitió hacer un seguimiento de lectura en el hogar.

La escritura de cuentos durante las sesiones permitió comprobar el desarrollo escritural de niños y niñas. Algunos de los asistentes, al no saber escribir, creaban historias a través de ilustraciones, lo que permitió evidenciar su creatividad y atención durante las actividades.

Se realizaron pequeños registros en audios que dan cuenta de las experiencias más relevantes durante las intervenciones.

Como cierre del proyecto se realizó una evaluación oral con cada grupo, en la que se pudo conocer sus impresiones, mejorías y recomendaciones. Finalmente, toda la información obtenida fue sistematizada.

2.2.7 Metodología de análisis de datos.

Este proyecto de intervención pretende describir el aporte a la creación del hábito lector y la construcción identitaria de la literatura infantil con representaciones afro en 20 niños y niñas entre los 8 y 11 años, pertenecientes a la comunidad afromexicana de la localidad de Mata Clara y El Manantial en el Municipio de Cuitláhuac en el estado de Veracruz, por tal razón, se considera la utilización de la metodología de Investigación Cualitativa de Trayectoria Fenomenológica.

2.2.7.1 Elección de la comunidad y los participantes.

Según el perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México hecha por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía (INEGI, 2015, pp.6-10), los estados con mayor población afrodescendiente son Guerrero con 6.5%, Oaxaca con 4,39%, Veracruz con 3.3%, Estado de México con 1.9% y Ciudad de México con 1.8% de su población.

El doctor veracruzano Gonzalo Aguirre Beltrán fue pionero en investigar sobre los afrodescendientes presentes en México como resultado de la trata trasatlántica. Su obra *La Población Negra en México* (Aguirre Beltrán,1946), difundió el hecho de los que afrodescendientes estaban presentes en varias zonas del país desde el periodo virreinal y eran parte constitutiva de la nación mexicana (Vinson & Vaughn, 2004, p. 54). Con la publicación de *Cuijla* (1958), también de su autoría “se inauguran los estudios etnográficos sobre las poblaciones afrodescendientes de México, bajo marcos de reflexión teórica y un método de investigación etnohistórico” (Velázquez, 2016, p.178).

Después de *Cuijla* (1958), Aguirre Beltrán escribió algunos textos sobre las poblaciones afrodescendientes, especialmente de Veracruz. A las que al pasar el tiempo se han sumado otros trabajos de investigación y acción cultural al interior del estado (Velázquez, 2016, p.179). Como, por ejemplo: la obra de Rolando Pérez sobre la herencia africana en tradiciones musicales

mexicanas (Pérez Fernández,1991, 2008); los trabajos de Antonio García de León acerca de Veracruz (García de León, 2002, 2006). Los trabajos etnográficos de Alfredo Delgado y Sagrario Cruz sobre MataClara y Yanga (Cruz Carretero, 1989; Cruz Carretero et al., 1990) y la publicación del libro *Circulaciones culturales. Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y La Habana* de la autoría de Freddy Ávila Domínguez, Ricardo Pérez Montfort y Christian Rinaudo como resultado del trabajo colectivo llevado a cabo en el marco del programa internacional de investigación Afrodesc-Afrodescendientes y esclavitudes: dominación, identificación y herencias en las Américas (siglos XV-XXI).

De los trabajos mencionados anteriormente, la publicación de Ávila Domínguez, Pérez Monfort y Rinaudo (2011), conocida con antelación en la ciudad de Cartagena, Colombia, al establecer vínculos históricos entre el puerto de Veracruz, Cartagena de Indias y la Habana, suscitó el interés por conocer estas ciudades hermanas de gran importancia y similitud por la presencia de poblaciones africanas llegadas desde la época colonial, cuyos aportes han contribuido a su transformación cultural. Sin embargo, lo afro, se ha visto sometido a reflexiones sobre su aceptación en torno a la mercantilización de las expresiones culturales y su exclusión a nivel social, político y público (Pérez Montfort, 2011, p. 118).

. Al respecto Pardo Rojas (2011) menciona lo siguiente:

> Al predominio de la cultura expresiva musical, lingüística, estética y estilística se adiciona ahora la realidad sociocultural de la exclusión, el marginamiento, la discriminación y la pobreza. Las expresiones culturales “afro” se problematizan al vincularlas con los grupos humanos concretos y sus condiciones socioeconómicas dentro de la ciudad misma (pág. 85).

Al arribar a la Universidad Veracruzana la doctora Celia del Palacio (2017), profesora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, proporcionó información de la localidad de Coyolillo ubicada en la cañada de Actopan a una hora de la ciudad de Xalapa, donde se mantiene viva la herencia africana en la región a través de un carnaval en el que sus habitantes participan bajo disfraces con máscaras de madera interpretando a diversos personajes: Los negros, los viejitos y los disfrazados (Cruz Carretero, 2013).

El personaje de los negros originalmente guardaba una relación con su color de piel, pero en la actualidad esta relación no existe, lo que mantiene la interpretación del personaje es la túnica, las máscaras de madera y los gorros de papel con espejo. Representaciones vacunas, venados y diablo. Máscaras con cuernos como símbolos fálicos que representan fuerza y parten de la herencia africana que mantiene la localidad y se hace evidente en su carnaval. (Cruz Carretero, 2013).

Yanga, fue otro de los lugares referidos por la Dra. Del Palacio (2017). El municipio fue fundado en 1931 y nombrado el primer pueblo libre de América Colonial por la labor del cimarrón Gasper Yanga, que guío a los esclavizados hacia la libertad (Velázquez, 2010, párr. 2). Información que contrarrestaba con lo hasta entonces se sabía sobre el Palenque de San Basilio, en Colombia, como el primer pueblo libre de esclavos en América. Luego de unas lecturas, la confusión fue aclarada, ya que existe documentación histórica sobre otros lugares del nuevo continente que antes de San Basilio habían adquirido la condición de palenques libres; Esmeraldas en Ecuador y Yanga en el estado mexicano de Veracruz, ambos a principios del siglo XVII (Gorostiza, Solé Ilussà, y González Martí, 2015, p. 5).

Con el interés en las comunidades afrodescendientes en Veracruz, se estuvo investigando sobre posibles contactos dentro de las mismas que permitieran su acercamiento. De esta forma, se inició la comunicación con Salvador Peña Cadeza; sonero veracruzano, fundador del grupo

musical Chava Peña y los negritos de Mata Clara, catedrático de la Universidad Veracruzana donde dirige el Grupo Musical Nematatlin y miembro de la comunidad afrodescendiente de la localidad de San Francisco de Mata Clara en el municipio de Cuitláhuac, a 7 km del municipio de Yanga. Informó sobre los procesos de empoderamiento y autorreconocimiento que se llevaban a cabo al interior de ésta, así como del recién VIII Encuentro de Pueblos Negros, Unidos por el Reconocimiento Constitucional**,** realizado en Mata Clara, los días 17 y 18 de noviembre de 2017, lo que claramente era motivo de orgullo; por primera vez un encuentro de gran importancia para las comunidades afrodescendientes tenía como sede una comunidad del estado de Veracruz.

El maestro Peña consideró importante la implementación del presente proyecto de intervención en la comunidad. Estableció el contacto con la maestra Rosita Fitta para el apoyo en la selección de los participantes y la consecución del espacio para la aplicación de los talleres.

El primer acercamiento a la comunidad se realizó el día siguiente a este primer encuentro. Gracias al cariño y la confianza de la gente hacia el maestro, los miembros de la comunidad permitieron la entrada al interior de sus hogares para la explicación del proyecto y a su vez, el diálogo, donde confiaron aspectos de su vida, sus sentimientos y experiencias vividas debido a color de piel. Esto permitió adquirir una mayor sensibilidad y empatía con la comunidad, que, sumado a la compañía, amabilidad y hospitalidad del maestro y su esposa, Lucía Hernández, hicieron posible su ejecución. Siendo los participantes escogidos con el apoyo y acompañamiento de líderes sociales de la comunidad, junto a las directivas académicas de la Escuela Francisco I. Madero, comunidad educativa del grupo de intervención.

2.2.7.2 Inmersión en el campo.

Durante la primera inmersión en el campo, se estableció contacto con varios miembros, quienes contaron sus experiencias en torno a la identidad afro y el cómo se sienten discriminados

e invisibilizados. Además, contaron anécdotas de lo mucho que fueron señalados y maltratados verbal y físicamente por su color de piel. En referencia a los niños, hicieron preguntas sobre mi nacionalidad, y al enterarse que era colombiana, me preguntaron si en Colombia todos eran oscuros y tenían el cabello chino (cabello rizado u ondulado), a lo que respondí hablando sobre la diversidad étnica de mi país.

Se realizó una búsqueda de antecedentes históricos entre los miembros, y estos manifestaron que durante mucho tiempo se les llamaba "Los negritos de Mata Clara", cuando los veían llegar les gritaban "allí viene la negra de Mata Clara" o "Cuidao, que allí vienen los negros de Mata Clara". Todo de manera despectiva, así que desde pequeño les tocó con rabia aprender a defenderse verbal y físicamente. Manifestaron haber escuchado algo de la esclavitud, pero no tenían claridad sobre esto, lo que sí sabían era que se sentían menos porque los que eran más claros, siempre los molestaban. O también por tener más traseros que el resto, o el tipo de cabello. Pues lo que se decía era que el de las güeras era más bonito y las negras con los pelos chinos siempre andaban despelucadas. Algunas mujeres contaban que como se casaron con alguien güero, a veces no creen que sus hijos son sus hijos, porque no se les parecen.

El endorracismo, fue evidente en muchas de estas conversaciones; algunos se mostraban orgullosos de que sus hijos ya estuviesen más blanqueados. El pensamiento europeizante imperaba, la superioridad de lo blanco era evidente. Algunas frases como: Yo soy negra, pero… Fueron permanentes.

2.2.7.3 Recolección de datos.

La recolección de los datos sobre las experiencias vivenciadas en torno al tema investigado se hizo a través de entrevistas en algunos casos grabadas en audio y en otras, escritas en un diario de campo, pero en ambos casos, permitieron una participación permanente entre el entrevistador

y el sujeto entrevistado, lo que dio como resultado descripciones y narrativas que dieron una mayor comprensión de los sentimientos, emociones, percepciones y cosmovisiones de este último.

Durante la ejecución de cada uno de los talleres la observación participante y los registros escriturales de los participantes en forma de cuentos, poemas, etc., permitieron ir completando el panorama para su estudio; ligado esto a algunas grabaciones de audio, fotografías y bitácora o diario de campo en el que se transcribían las experiencias derivadas de cada sesión. Al final, todo fue consolidado en una base de datos cualitativa que permitió organizar la información para su análisis e interpretación.

2.2.7.4 Identificación de unidades de análisis y categorías.

A partir de la lectura de los datos y la identificación de ciertos patrones recurrentes en las descripciones y narrativas de los participantes, se identificaron unidades de análisis tales como: Niños, niñas, padres, madres, adultos cuidadores y docentes, y crearon variables o categorías como: Nivel de lectura y escritura, Opiniones, Participación en las sesiones, Asistencias, Identificación con los personajes referenciados dentro de los libros, hábito lector, entre otras, que al calcular la medida los porcentajes en negativo o positivo, permitieron descubrir los temas centrales comunes, medir los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

2.2.7.5 Elaboración del reporte final

Como fase final del proyecto, se desarrolla un Reporte, cuya narrativa general, responde a la descripción sucinta de las experiencias, descubrimientos, implicaciones, desarrollo, aciertos, desaciertos y resultados de la aplicación del proyecto.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Diagnóstico del grupo

Antes de la ejecución de actividades se realizaron entrevistas y encuestas con los grupos focales:

En el grupo de los 20 participantes de la franja niños y niñas, se realizaron una serie de entrevistas que nos permitieron comprobar que un 25% de los participantes se había acercado a la lectura por placer, mientras que 25 % no sabía leer, 40% sabía leer, pero no le gustaba y 10% se había acercado a algunos libros por obligaciones escolares.

En torno a la escritura y el dibujo se evidenció que a 35% le gustaba escribir cuentos, a 45% le gustaba pintar y a 20 % no sabía lo que le gustaba.

En el grupo de la franja docente, se realizó una entrevista, en relación con los hábitos de lectura y la utilización de estrategias para promocionar la lectura en el aula. De los 8 participantes del taller (los 6 docentes de la institución educativa más el director y el encargado de aseo general) un 37% manifestó tener hábito de lectura en el hogar, 63% no tener un hábito de lectura. En referencia a las estrategias de promoción a la lectura el general, el 100 % de los participantes no tienen conocimiento sobre las herramientas y estrategias de promoción a la lectura para motivar a sus estudiantes y le dan poco uso a la Colección Libros del Rincón (SEP, 2013) que tienen en la biblioteca de cada aula.

El grupo de padres y madres desde el inicio se mostró tímido y un tanto reacio a las actividades. Durante la aplicación de la encuesta (Apéndice I. Encuesta Hábitos lectores en el hogar), respondieron positivamente a la mayoría de las preguntas sobre lectura, pero en las sesiones una madre manifestó que, aunque leía poco, le gustaba que su hija leyera y procuraba

incentivarla. El único padre del grupo que demostró ser lector asiduo tiene una hija que a su vez resultó ser la niña lectora más asidua de mi grupo de intervención con niños y niñas. En el resto de los asistentes, no se evidenció el hábito lector. Cabe anotar que de un total de 10 asistentes el 0,3% de los asistentes eran analfabetas que sólo sabían firmar.

A pesar de haber sido invitados todos los padres y las madres de los participantes del grupo de intervención con niños y niñas, nunca asistieron en su totalidad y en cada sesión el número de asistentes variaba, de esta manera, en la primera sesión asistieron 7, en la segunda 5 y en la tercera asistieron 10.

El 100% de las personas intervenidas son parte de la Escuela Francisco I. Madero de la Localidad El Manantial, el 80% vive en la comunidad afrodescendiente de la Localidad de Mata clara y el otro 20% vive en comunidades cercanas dentro del municipio de Cuitláhuac.

3.2 Diseño de la estrategia

La diversidad tanto en textos cómo en géneros literarios fue la clave en cada intervención; sin embargo, los protagonistas fueron los libros de literatura infantil en los que se encontraban representaciones estéticas y sociales afrodescendientes dentro de sus historias e ilustraciones.

De este modo, se potenció la referenciación del grupo dentro de los libros propuestos y el fomento del hábito lector, propiciando el acercamiento a la lectura por placer que les permitió hallar una respuesta personal en lo leído, y contribuir al fortalecimiento de su identidad.

La literatura infantil cumple un papel fundamental en el acercamiento al mundo que rodea al niño. Desde sus diversos mundos ficcionales hace una recreación de la realidad o cotidianidad, lo que le permite ser incluso un modelo de imitación de conductas o de adquisición de saberes y conceptos; en palabras de Cervera (2003) “para responder a las necesidades íntimas, inefables, que el niño padece sin saber siquiera formularlas” (párr. 1) y que no serían de fácil explicación fuera

de los cuentos o las historias que lo introducen con absoluta naturalidad y les permite asumir tales conceptos, a veces complejos, de manera simple y clara.

Teniendo en cuenta lo anterior, las diversas estrategias de promoción a la lectura dentro de las actividades planteadas potenciaron las prácticas lectoras de algunos miembros de la población y resaltaron en cada uno de sus talleres, las apuestas estéticas o literarias que estaban intentando mostrar nuevas formas de representación de lo afro dentro de la literatura infantil. Dando sentido a una nueva construcción cultural del discurso, de ideología e incluso de conocimiento de mundo que llevó a niños, niñas, jóvenes y adultos a referenciarse e interesarse en la lectura por placer de estos libros, y evidenciamos cómo estos, a su vez, los llevaban a otros.

3.3 Implementación de la estrategia

3.3.1 Descripción de la implementación de los talleres y las sesiones.

3.3.1.1 Taller lectura y escritura creativa "Yo soy, yo leo"

Antes que lectores, somos seres humanos únicos con diferentes formas de ser, sentir y actuar. Todo ligado a ciertas características culturales y étnicas que nos diferencian de otros sujetos y, por ende, permiten un enriquecimiento de la diversidad del mundo. Teniendo en cuenta esto, y los objetivos del presente proyecto, se le dio el título a este taller (dirigido a 20 niños y niñas entre los 7 y 9 años) que procura con cada actividad de lectura y escritura creativa contribuir a la construcción identitaria y potenciar las habilidades lectoras y escriturales de los participantes.

En total se realizaron 15 sesiones con una duración de 2 horas de duración cada una, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre.

3.3.1.1.1 Primera sesión.

El taller pretendía iniciar con la dinámica "Historias hiladas", donde cada niño o niña debía decir su nombre y comenzar una historia que el otro seguiría y así sucesivamente hasta llegar al

final. No funcionó. Estaban demasiado inhibidos. Propuse otra dinámica llamada ¿Quién soy y qué me gusta? Se mostraron un poco más dispuestos, sin perder del todo la timidez y manteniendo un tono de voz muy bajo. Tomé la palabra e inicié diciendo: ¡Hola, soy Mar y me gusta leer y bailar! Luego, uno por uno, aunque con timidez, se presentaron y hablaron de sus gustos: Leer, ver televisión, jugar voleibol, ir al cine, incluso algunos manifestaron no saber lo que les gustaba.

Con el fin de romper el hielo y dar paso a la interacción y socialización, les pedí que se pusieran de pie e hicieran tres rondas; una con 7 y otras dos con 6 integrantes. Cada uno debía dar la mano derecha a la persona de su ronda que más lejos estuviera y la mano izquierda a otra persona diferente de la misma ronda, pero también lejana. Cuando todos estuvieron agarrados, les indiqué que tenían un nudo que desenredar sin soltarse las manos.

La risa, la diversión, la comunicación y la cercanía al intentar soltarlo lograron que el grupo se integrara. Al final, ganó el grupo de los niños más pequeños, y ya el miedo y la timidez se habían acabado casi en su totalidad.

Este ejercicio fue un abreboca que permitió dar paso al desarrollo de la temática, con la consigna de: así como lograron desentrañar el nudo, hoy vamos a desentrañar historias.

Hablé sobre mi gusto por la lectura y les pregunté si ellos también tenían este gusto. Algunos, en su mayoría niñas, respondieron que sí. Les dije entonces que les leería un cuento, pero que antes quería saber cómo era para ellos una niña bonita.

Las respuestas en general mencionaban niñas amables, educadas y sonrientes que les hacían caso a los mayores. Les pedí que en una hoja y usando los colores que quisieran, dibujaran niñas bonitas. Una de las asistentes, bromeó al respecto, al decirme: Maestra, pero ¿cómo? ¡Si ahora no puedo verme al espejo! Y luego, sonrió junto con la complicidad de los demás participantes.

Durante la actividad escuché que varios pedían prestado el color carne. Al ver los dibujos, noté que pintaron a las niñas bonitas blancas, ojos azules, cabello liso y en su mayoría rubios, pues hubo dos casos de cabello liso negro. Incluso la niña de la broma anterior, que pensé, se pintaría a sí misma (Tez morena, cabello lacio, ojos negros), se pintó rubia.

Al terminar y recoger los dibujos pregunté sobre el color carne. Todos señalaron el color beige que una de las estudiantes alzó. Lo que me dejó claro que el color carne significaba lo que en otros países se denomina erradamente, color piel. Saqué entonces una caja de colores y extraje varios lápices de colores: café claro, café oscuro, café un poco más oscuro e incluso beige. Se los mostré y pregunté si estos también serían color carne. Ninguno respondió, aunque se les notó pensativos. Tomé entonces el "color carne" al que hacían referencia, en este caso el beige, y lo acerqué a mi piel preguntándoles si esta era del mismo tono del lápiz de color. El ¡NO! Fue estridente y colectivo.

Divisé en el aula a algunas participantes cuyo tono de piel era diferente y les pedí que se acercaran y juntaran su brazo derecho al mío. Pregunté sobre si existía allí algún tono de piel que se pareciera al "color carne". Todos negaron. Entonces les pregunté si esto quería decir que nosotras no teníamos pieles. Todos callaron. Les pedí a las niñas que se sentaran y aproveché para hablarles sobre la diversidad, no sólo en pieles sino en formas de ser y de actuar. Algo que nos hace únicos y no iguales. Una de las asistentes manifestó que todos los seres humanos eran iguales. Le aclaré que éramos iguales en tener derechos, deberes y merecer respeto y amor, pero todos éramos diferentes, pues la riqueza de nuestra diversidad se debía a las mezclas étnicas presentes en cada uno de nosotros. Les hablé someramente de los africanos, indígenas y europeos, y cómo esa mezcla confluye en nosotros.

Volví al tema de la niña bonita, preguntándoles sobre el por qué todos las habían pintado blancas, cabello liso y ojos azules. Las respuestas fueron diversas, pero en general apuntaban a lo mismo: porque era lo que veían en televisión y ellos creían que las niñas bonitas eran las güeras (rubias, cabello lacio y ojos azules).

No profundicé en sus respuestas, pero aproveché la cobertura para anunciarles la lectura en voz alta del cuento *Niña Bonita* (Machado, 1986) cuyos personajes principales son una niña negra y un conejo blanco que le pregunta permanentemente sobre su secreto para ser tan bonita. Ella no lo sabe e inventa recetas para oscurecer la piel. Él las prepara, pero no obtiene buenos resultados.

Durante la lectura, estuvieron muy atentos. Al finalizar les pregunté si pensaban que el conejo estaba equivocado y la niña negrita no era una tan bonita. Todos respondieron que no estaba equivocado, que sí era una niña bonita. Entonces les pregunté si realmente creían esto o lo decían porque el cuento se llamaba Niña bonita. No hubo respuesta. Les pregunté si conocían niñas u otras mujeres que no fueran güeras, pero que consideraban que eran bonitas. Las respuestas en su totalidad fueron positivas y mencionaban a madres, primas y amigas.

Les dije que yo me sentía muy bonita y que incluso en muchas ocasiones me habían dicho que me parecía a la niña bonita del cuento. Continué diciéndoles que todos éramos bonitos al igual que diferentes, y que no importaba el color o el tipo de pelo, debíamos aceptarnos, reconociendo la diferencia en los demás. Les mostré fotos de mis amigas, mi cuñada y sobrina que usan orgullosamente sus cabellos rizados. Todos exclamaron: ¡Wau! ¡Qué bonitas!

Pregunté sobre las muñecas negras, si habían visto alguna o si tenían. Y con el no como respuesta, dimos paso a la lectura en voz alta del libro La *muñeca negra* de la escritora colombiana, Mary Grueso, sobre una niña que deseaba tener una muñeca que se pareciera a ella.

Al término de la lectura, declamé un poema incluido en el libro y hablamos sobre la región pacífica de Colombia. Hablé sobre la vida y obra de la escritora Mary Grueso y les prepuse que nos aprendiéramos su poema e hiciéramos un video para enviárselo. Todos asintieron emocionados y acordamos practicar un poco del poema cada día.

La socialización de la lectura se hizo basado en las muñecas que conocían y por qué creían que para esta niña era tan importante tener una muñeca que se pareciera a ella. A partir de sus respuestas pude notar que algunos habían comprendido la importancia de ver muñecos que se les parecieran, y otros, aún no habían comprendido esto. Les conté y mostré una foto de mi sobrina Solette y su muñeca negra, que cuando la vio dijo: Ay, se parece a mí. Tiene el pelo como yo y la piel de mi mismo color. Todos sonrieron.

Al final, les pregunté si les gustaría que hiciéramos un juego de libros rotadores, cuya actividad consistía en escoger un libro de la estantería, llevarlo a casa y al día siguiente sentarnos en el piso a hablar de los libros leídos y prestarlos a otros compañeros interesados. Les dejé claro que era un juego y a nadie se le obligaba a jugar, así que sólo los que quisieran. La mayoría aceptó. Escogieron sus libros y prometieron leerlo para el día siguiente.

Dos niños, ambos de 8 años, me pidieron que les prestara libros con muchas imágenes y poco texto, pues ellos no sabían leer. Les recomendé que les pidieran a sus padres que se los leyeran.

Finalizamos la sesión con la promesa de vernos al día siguiente, y la felicidad de todos se hizo evidente.

3.3.1.1.2 Segunda sesión.

El taller inició con unos participantes emocionados por contar las lecturas que habían hecho en casa, como parte del juego el libro rotador. De los 18 niños presentes seis voluntariamente

hablaron sobre la historia y lo que sintieron al leerla; manifestando la tristeza, el miedo o la alegría que les suscitó. Una de las niñas que manifestó sentir tristeza, comentó que no sabía leer así que su madre le había leído el cuento. Otro de los niños, que tampoco sabía leer y se llevó un libro, comentó tristemente que nadie se lo leyó, así que él se dedicó a ver las imágenes y a interpretar. Al finalizar esta sección, rotamos nuevamente libros con la promesa de leerlos en casa.

La segunda parte del taller inició con la pregunta sobre los miedos. Algunos asistentes manifestaron tener miedo a algunos animales: cocodrilo, ballena, rata y culebra. Una de las niñas dijo que le tenía miedo a su mamá, y luego se río. Algunos manifestaron no tener miedo a nada.

A partir de esto, les pedí que imaginaran un niño que le tenía miedo a todo y su mamá no lograba calmarlo, hasta que de repente se queda dormido. Algunos gritaron que era un cobarde, entonces les dije que eso estábamos a punto de descubrirlo e inicié con la lectura en voz alta del libro *De verdad que no podía* (Keselman, 2005).

Durante la lectura, realicé preguntas inferenciales con relación a la historia. Al finalizar, pregunté sobre qué pensaban ellos que necesitaba el niño y por qué. La mayoría estuvo de acuerdo con que el niño sólo buscaba que su mamá se quedara a su lado y lo protegiera, porque quería sentirse seguro.

Continuamos hablando sobre los miedos, así que mencioné que cuando era niña les tenía miedo a los lobos por culpa del cuento *Caperucita roja*. Les pregunté si ellos creían que todos los lobos eran malos. Uno de los participantes respondió que no, porque algunos podían ser criados por adultos buenos. Todos nos quedamos pensativos ante esto y les pregunté si querían comentar algo más al respecto, pero nadie respondió. Propuse salir al patio a jugar al lobo, antes de abordar la lectura, y todos alegremente asintieron.

Al término de la ronda, abordamos la lectura en voz alta del cuento *El lobo sentimental* (de Pennart, 2004) Lucas, al dejar la casa paterna, recibe una lista de cosas buenas para comer. No puede cumplirlas; es demasiado sentimental. También leímos el cuento *Caperucita roja y el lobo* (Dahl, 1988). Les comenté que el primer cuento que leí fue *Caperucita roja* de Charles Perrault, pero después, descubrí otras versiones como la que acababa de leerles, e incluso había caperucitas rojas, blancas, negras azules y en fin…todas las historias pueden transformarse.

Como actividad de escritura creativa les pedí que escribieran cuentos a partir de lo que les da tanto miedo. Los niños que no sabían escribir hicieron uso de la ilustración. Algunos compartieron lo que habían dibujado y/o escrito.

Antes de finalizar la sesión, volvimos a leer y practicar el poema de Grueso (2016).

3.3.1.1.3 Tercera sesión.

Inicié la programación del día con la lectura en voz alta de *El Grufaló* (Donalson, 2006), un cuento sobre un ratón muy astuto que inventa una criatura monstruosa que lo protege de los otros animales. Imité las voces de los animales durante mi lectura, y expliqué el significado de la palabra quimera, que se repite durante todo el relato. Al final hice unas preguntas de confirmación de lectura, y para mi grata sorpresa: Todos respondieron muy bien. Después les mostré un video de un bebé leyendo, todos se rieron mucho. Les pregunté, si ellos consideraban que el bebé sí estaba leyendo o no y por qué; algunos respondieron que sí y otros respondieron que imitaba leer. En este momento aproveché para decirles que leer es más que sólo saber que eme con a y eme con a forman la palabra mamá; es poder relacionar la imagen de una señora con nuestros esquemas mentales y reconocer en esa señora a una madre o a una abuela.

En el video se muestra a un bebé leyendo un libro. No articula palabra, sólo balbucea y se ríe. En el fondo se escucha la risa de un hombre que creemos puede ser su padre. Del texto se sale

una hoja. El hombre la recoge, pero no la devuelve a la niña, que entre balbuceos la reclama. Él no tiene más opción que devolvérsela. Entonces, para sorpresa del espectador, ella deja el libro y sigue leyendo esta hoja.

Le pregunté a los asistentes sobre esta parte; si ellos pueden asegurar que la niña reconocía la hoja que estaba leyendo. Una de las asistentes, respondió: Creo que sí, porque le pidió al papá su hoja y tiró el resto del libro. También hablamos de cómo se nota que es una niña que le han leído siempre y que ha descubierto lo divertido que es leer.

Les hablé sobre mi relación con la lectura y el cómo me hice lectora desde los 3 años; escuchando la voz de mis padres que en cada lectura me hacían descubrir que los libros son aviones que te llevan a muchos lugares. Una de las asistentes me preguntó sobre los países que conocía. Les hablé del tiempo que viví en Brasil e interesados me preguntaron si podía enseñarles algunas palabras en portugués. Prometí que en la próxima sesión les enseñaría a saludar.

Abordamos el tema del desarrollo de la imaginación y cómo los libros permiten una mayor adquisición de conocimiento que la televisión. Pusimos el ejemplo de la diferencia entre ver un capítulo de novela y leerlo. Concluimos que lo primero no deja mucho a la imaginación, mientras que lo segundo, permite imaginar, sentir y experimentar las historias. Además, desarrollar la empatía con los personajes, adquirir más vocabulario y estimular el desarrollo cognitivo, porque nuestro cerebro está en constante actividad. Este ejemplo los niños lo aprendieron bastante bien.

Como actividad escritural, les pedí redactar un mini texto donde contaran dónde quieren estar a los 30 años y lo qué harán para lograrlo. Algunos compartieron lo escrito. Les pedí que lo guardaran en un lugar secreto y lo abrieran cuando tuvieran 30 años. Muchos exclamaron que se iban a dañar, así que les sugerí guardarlos bien y forrado en plástico.

Realizamos la lectura en voz alta de la historia *El vestido de Jamela* (Daly, 2006), una niña africana que sueña con ser reina y se disfraza con la tela que su madre ha comprado para la boda de su hija mayor.

Las imágenes del libro llamaron poderosamente la atención de los niños, que no despegaban la vista de sus hojas y además se reían mucho de la historia. La interacción durante la lectura se basó en preguntas inferenciales. Al término de esta, les pedí que buscaran en su casa o bibliotecas información sobre África, para al día siguiente conversar al respecto.

Les hablé sobre cómo Jamela me recordó a una de mis sobrinas, lo que me impulsó a escribir una carta a mis sobrinos dónde les hablo de los libros que leí y cada personaje que me los recodaba. Me pidieron que les leyera esa carta, así que inicié la lectura. Descubrí bastante fascinada y sorprendida que estaban atentos, riéndose con las partes que les parecían graciosas.

Al final, me aplaudieron y algunos mencionaron lo bonitas que les había parecido, sólo un niño al final me dijo: Maestra, estuvo bien pero muy larga. Yo sonreí diciéndole que así de largo era el amor que sentía por mis sobrinos. Los demás sonrieron y me pidieron que les mostrara fotos de ellos.

Antes de dar fin a la sesión, por solicitud de los participantes les leí en inglés el libro de Dempster (2016), libro bilingüe cuya historia se centra en un niño que toca la jarana. Leí hasta que sonó el timbre y les dije que al día siguiente continuaríamos con la lectura; entonces una niña mencionó que nos había quedado pendiente practicar el poema de la muñeca negra y ya quedaba poco tiempo para hacer el video. Prometimos practicarlo al día siguiente.

3.3.1.1.4 Cuarta sesión.

Teniendo en cuenta el deseo expresado el día anterior de aprender algunas palabras en portugués, inicié la sesión con el respectivo: *Bon día, Pessoal ¿Tudo bom?* Y les enseñe que debían

responder: *Bon día, Tudo bom.* Practicamos varias veces este saludo, con la intención de saludarnos así cada día, pues han demostrado mucho interés en los idiomas.

Iniciamos la sesión con la dinámica de libros rotadores: algunos compartieron lo leído. Continuamos con la lectura en voz alta; esta vez se trató de un padre que pierde la cabeza, por lo que sus hijos con papel periódico y pegante le hacen otra (Bouchard, 2009). Obra incluida en la Colección Libros del Rincón (SEP, 2013). La lectura duró más de lo normal y en ocasiones los asistentes perdían la atención, así que debía hacer preguntas que los hicieran retornar a la historia.

Al término de ésta, iniciamos una conversación sobre nuestros padres; una de las niñas tiene a su padre muerto y otras dos los tienen en Estados Unidos. Aprovechando esto, les pregunté si tenían más familiares en Estados Unidos y todos levantaron la mano. Hablamos sobre esta situación, muchos manifestaron que los familiares se iban porque allá ganaban más dinero. Pregunté si preferían tener más dinero o tener a sus familiares cerca. Todos respondieron lo último.

Aprovechando la situación, les pregunté si les gustaría escribir o ilustrar cartas para los familiares que hace tiempo no ven. Todos asintieron.

Los niños escribieron cartas muy sentidas; Dayly no ve a su padre desde que tiene 3 años. Valentina no lo ve desde más o menos la misma edad, en su carta le decía que lo extrañaba y amaba mucho, le pedía que mejorara y viniera pronto. Le pregunté si su padre estaba enfermo, y asintió muy triste explicando que tenía ulcera gástrica y no podía trabajar. Otra de las niñas, Arely, escribió una carta a una tía que extrañaba y que la cargaba cuando tenía 3 años. El resto de los niños escribieron cartas, pero no me las mostraron, pues tenían claro que el compartirla era opcional.

Algunos preguntaron qué cómo se las iban a mandar. Valentina les respondió que lo mejor era tomarle una foto y mandarla por WhatsApp. Todos asintieron.

Continué con la lectura bilingüe del libro *La jarana de Mario*: leí tres páginas y dejé la lectura en *To be continued.* El libro es un poco extenso y leerlo en español e inglés lo hace más largo, sobre todo porque a veces les explico algunas palabras que suenan igual o parecidas en inglés y en español, por ejemplo: música, *music.*

Continuamos con la historia de Choco, un pollo que está buscando desesperadamente una mama, y aunque la busca aquí y allá, parece imposible encontrarla (Kakza, 2005). Durante la lectura muchos opinaban sobre qué animal podía o no ser la mamá de Choco, según su parecido físico. En general, opinaron que ninguno porque o eran muy chaparros, de otro color o muy grandes. Este tipo de respuestas los llevó a reflexionar en que a veces no nos parecemos a nuestros padres o madres. Algunos manifestaron parecerse a un familiar, pues sus mamás eran muy oscuras y ellos claros, o muy claras y ellos oscuros o tenían el pelo chino y ellos liso o viceversa. Hicimos una intertextualidad con *Niña bonita*, donde a veces nos podemos parecer a nuestras abuelas, tíos, primos, en fin. No siempre nos parecemos a nuestros padres.

3.3.1.1.5 Quinta sesión.

La lectura del libro álbum *La sorpresa de Nandi* (Browne, 1994) inició la sesión: Nandi se dirige al poblado de Tindi con una inmensa cesta llena de siete deliciosas frutas. Va tan distraída preguntándose cuál será la favorita de su amiga, que no se da cuenta de los animales traviesos que se encuentran en el camino.

Se abordó el tema de la selva africana y sus animales. Leímos el libro *El regalo más importante de todos* (Conway, 2013). El cuento se centra en Ama, una niña que recorre la selva africana preguntándole a los animales si saben dónde se encuentra el importante regalo llamado “amor”, pues ella quiere regalárselo a su nuevo hermanito. Al término de esta lectura, hicimos batallas de animales: dos personas mirándose a los ojos mencionaban al mismo tiempo un animal.

El animal más feroz o fuerte, ganaba, y debía competir con otro contrincante hasta que todos hubiesen participado y quedara un ganador.

Como actividad creativa debían imaginar que estaban en su habitación y de repente dos animales irrumpían su tranquilidad (les expliqué el significado de la palabra irrumpir) y para responder a la pregunta: ¿qué harían? Debían escribir un texto. A cada asistente le asigné dos animales. A partir de esta actividad se pretendía establecer un diálogo con los libros leídos y potenciar su imaginación, porque tristemente algunos sólo repiten lo que el compañero dice, y otros tienen dificultades con expresarse en público.

3.3.1.1.6 Sexta sesión.

Inicié la sesión con una ronda evaluativa en la que conversamos sobre lo que pensaban del taller; si era de su total agrado o por el contrario consideraban que debían mejorarse. En general, respondieron que les gustaba el taller, pero creían que debían mejorarse los juegos, incluir poesía, más dibujos y permitir que ellos hicieran lectura en voz alta, y, además, incluir cuentos de terror.

Manifesté estar de acuerdo con ellos. Propuse presentarles una selección de cuentos para escoger entre todos. Respecto a los juegos, iba a permitir que ellos los propusieran, pero en común acuerdo conmigo. En torno a la lectura en voz alta pregunté quiénes eran los interesados en leer, pues debían reunirse conmigo para darles unos tips que les permitieran comprender a cabalidad el cómo hacer la lectura en voz alta.

Al término de la ronda evaluativa, se proyectó la serie *EL narrador de cuentos* con la historia *Hans el Erizo*. Los niños estuvieron atentos a la proyección que duró 30 minutos. Luego, realizamos una ronda de mitos y leyendas. Todos comenzaron a hablar sobre las historias escuchadas o vividas que causaban miedo. Casi todos los asistentes participaron. Antes de finalizar la sesión, manifestaron que les habían gustado las actividades del día. Nos despedimos.

Las niñas interesadas en leer en voz alta se quedaron en el salón de clases para preparar conmigo la lectura del día siguiente.

3.3.1.1.7 Séptima sesión.

La sesión inició con un juego propuesto por los asistentes y titulado el Congelado poético. Los dejé salir al patio a que jugaran, mientras organizaba la mesa redonda para dar espacio a las actividades poéticas.

Javier fue el ganador del juego, y como parte de este, debía declamar poesía. Todos se sentaron a escucharlo atentamente. Para mi sorpresa, le gustaba la poesía y tenía escrito dos poemas en su libreta. Al término de su presentación, todos aplaudieron.

Había notado que Javier, Carlos, Henry y Eduardo, siempre se sentaban juntos, se molestaban entre sí y no lograban trabajar. Así que se me ocurrió, hacer un juego que obligara a cambiar de puesto, este fuego fue el tingo, tingo, tango: Mientras yo cierro los ojos y voy diciendo: Tingo, Tingo, tingo…ellos deben moverse por el espacio y cuando grite: ¡Tango! deben sentarse en las sillas que estén desocupadas. Siempre debe quedar uno de pie para cantar el Tingo, Tingo, Tango, por esa razón, las sillas se ponen incompletas. Esto permitió que los que siempre se sentaban juntos, se separaran sin tener que decírselos.

Al terminar el juego, iniciamos con la actividad titulada: Poesía para pintar. Hice la lectura en voz alta de dos poemas, mientras los asistentes pintaban lo escuchado, para luego escribir su propio poema. Los asistentes estuvieron muy emocionados durante la actividad, incluso Antón, uno de los niños que generalmente no participaba. Después, realizamos una exposición y todos pudieron admirar el trabajo de los compañeros.

Antes de finalizar la sesión, les pregunté sobre si les había gustado o no, y sus sugerencias para el día siguiente. Respondieron que sí les había gustado pero que para mañana ojalá se

organizaran grupos y los dejara crear poemas en grande para colgar en la escuela. Acepté felizmente y se organizaron los grupos.

3.3.1.1.8 Octava sesión.

La sesión inició con una dinámica introductoria propuesta por dos de las asistentes. Consistía en juntar las palmas mientras se contaba hasta diez y no se permitía ser tocado por el otro. Al término de ésta, se dio inicio con la proyección y lectura en voz alta de *La memoria del abuelo*, un relato sobre un abuelo que cita a su familia para darles una noticia, pero no la recuerda. Cuento que hace parte de Maguaré (2017), el primer portal web con contenidos culturales y expresiones artísticas, especialmente diseñado para niños y niñas.

Al iniciar la lectura, se le cuestionó al público qué es la memoria. Muchos de los asistentes participaron y concluyeron que la memoria te permite mantener vivos los recuerdos. Como actividad de escritura les pedí que imaginaran que habían sufrido un accidente y perdían la memoria, entonces, respondieran qué cosa querían recordar y qué cosas no. Todos muy emocionados participaron de la actividad, incluso los que no sabían leer y escribir.

En general, los niños no querían olvidar a sus familiares o amigos, y las cosas que querían olvidar era el “accidente”, o la muerte de algún familiar y las obligaciones escolares. Pero dos niñas se me acercaron llorando, y no pude más que abrazarles y preguntarles qué les pasaba. Me mostraron su listado y descubrí el porqué de su llanto: Una de ellas quería olvidar a su padre que la había abandonado, y la otra quería olvidar las situaciones que vivía en casa con su padre y su madrastra. Ambas querían recordar siempre a su madre, la primera porque había hecho muchas cosas por ella, y la segunda, porque hace mucho tiempo no la veía y ya se le estaba olvidando cómo era. Esta actividad fue muy emotiva para el grupo, que se mostró solidario con las compañeras y guardaron silencio el tiempo que ellas estuvieron llorando.

Para poder cerrar la actividad y simplemente no dejar en el aire lo acontecido, decidí hacer la lectura del cuento de Lobel (2012) que trata sobre un Búho que decide hacer un té de lágrimas, así que empieza a llenar la tetera con las lágrimas de sus recuerdos dolorosos, para al final tomar el té y decir: Está un poco salado, pero el té de lágrimas siempre sienta muy bien.

Luego, les propuse al grupo hacer una lectura colectiva de los cuentos rimados de Rafael Pombo (2014), que contienen muchas historias divertidas sobre un gato bandido, un niño bobito y una gata que le gustaba hacer fiestas. Todos se animaron. Proyecté el libro *Con Pombo y platillos* (Pombo, 2014) y empezamos a leer *Mirringa Mirronga La Gata Candonga*.

Antes de dar por finalizada la sesión, se reunieron en los grupos organizados desde el día anterior y escribieron historias rimadas en una cartulina que, después colgaron en aula.

3.3.1.1.9 Novena sesión

La sesión inició con la dinámica *Tingo, Tingo, Tango*, porque a los niños les gustó tanto que pidieron que la volviéramos a hacer. Luego, les declamé *Rin Rin Renacuajo*, otra historia rimada de Pombo (2014). Hablamos sobre Colombia, sus animales y sobre algunas palabras que utilizamos y que en México desconocen. Los niños se mostraron muy interesados. Después les pedí que se reunieran nuevamente en los grupos para continuar con la actividad de las historias rimadas que no habían podido terminar día anterior. Esta actividad duró más de lo esperado; sin embargo, llegó a feliz término.

Antes de finalizar, evaluamos la semana y las actividades; manifestaron estar muy contentos y agradecidos porque se tuvieron en cuenta muchas de sus sugerencias, también les hablé sobre mi regreso en diciembre y la idea de que hiciéramos una actividad literaria frente a toda la escuela. Algunos se emocionaron, pero otros se asustaron.

3.3.1.1.10 Décima sesión.

El taller inició en el patio de la escuela con la lectura activa de la historia de una familia que, para cazar un oso grande y peligroso, atraviesa un campo de pastos verdes, un río profundo y un bosque oscuro, mientras se dicen a sí mismos que entre ellos no hay ningún miedoso (Rosen, 2003). Le llamo lectura activa cuando el niño interactúa con el texto, pero a partir de su corporeidad. Este libro se presta al juego, permite romper el hielo y es un claro ejemplo de lo divertido que puede ser leer. Aprovechando el espacio, jugamos con juegos tradicionales, que para mi sorpresa los niños aún mantienen como parte de su cotidianidad.

Luego, nos dirigimos al salón y a partir de la plataforma Maguaré (2017), trabajamos con el poema *Manuelita la tortuga* de María Elena Walsh, les pedí que intentarán escribir un cuento rimado y todos se animaron, aunque pocos se atrevieron a compartirlo.

Finalizamos la jornada con la lectura de la poesía de Candelario Obeso (1849), un poeta negro que dedicó su escritura a exaltar el valor del boga (personaje negro con gran fuerza física que le permitía navegar diariamente por el río Magdalena, con lo que dinamizó la vida económica del país y dejó su huella en las manifestaciones culturales de la región) en su natal Mompox, Colombia. Les leí la versión antigua y luego, al leer la traducción, se mostraron sorprendidos sobre los cambios lingüísticos allí presentes.

Intentamos grabar el video para Mary Grueso, pero aún no logran aprenderse bien el poema.

3.3.1.1.11 Décima primera sesión.

Al llegar al aula noté que los asistentes estaban muy ansiosos por iniciar. Pregunté si les pasaba algo y comentaron que querían continuar con las carteleras poéticas que habíamos dejado

pendientes. Algunos se me acercaron y preguntaron si practicaríamos la lectura en voz alta de los cuentos que leerían en la maratón literaria del viernes, así que entre todos organizamos la sesión:

Inicié con la lectura en voz alta de algunos poemas de Niño (2003), con la ayuda de algunos asistentes que también quisieron leer, luego conversamos sobre estos y sobre el poeta colombiano. Muchos de los asistentes contaron que también les gustaba mucho escribir poemas, sobre todo de amor, pero que también les gustaba copiar poemas de otros y pensamientos. Algunas niñas se me acercaron y mostraron un libro de pensamientos, entonces les propuse que, si terminábamos las carteleras poéticas de hoy a mañana, podría cada uno empezar a hacer un libro de poesía o de cuentos, según fuera su preferencia. Todos aceptaron y de inmediato se pusieron a terminar las carteleras poéticas en grupo.

Cuatro de las voluntarias para lectura en voz alta se reunieron conmigo fuera del salón para practicar las lecturas que harían para sus compañeros en la maratón literaria de cierre de talleres. *3.3.1.1.12 Décima segunda sesión.*

Iniciamos con la lectura del libro de Canetti (2009) cuya historia se centra en una Blanca Nieves afrodescendientes y sus siete gigantones. Un cuento rimado y divertido que encantó y sorprendió a todos los asistentes, pues nunca habían visto a una Blanca Nieves negra. Una de las asistentes preguntó si eso era posible y de inmediato abordamos el tema de las posibilidades que da la ficción: cambiar finales, hacer nuevas historias, inventar personajes increíbles en mundos impensables, entre otras mil de cosas más.

Les propuse jugar a cambiar el final a algunos cuentos tradicionales. Empezamos con *Caperucita roja*. Uno de los asistentes manifestó que hubiera preferido que el lobo acompañara a Caperucita a casa sana y salva, y luego la abuelita lo invitara a cenar comida de verdad y así no se

hubiese comido a la abuelita, ni hubiese terminado con la panza llena de piedras. Otra niña declaró que Caperucita debió haber hecho caso a su madre y no hablar con extraños.

Cuando abordamos el cuento *Cenicienta*, muchas niñas dijeron que era su cuento favorito porque al final, todos obtienen lo que se merecen. Una de las niñas comentó que tenía una madrastra que no quería y por eso no era feliz. Otra de las niñas dijo que pobrecita Cenicienta, era muy bobita. Ninguno de los hombres habló. En general, el cuento tradicional favorito de la mayoría fue *Los Tres Cerditos*; no le cambiarían nada y mucho menos el final que les dio tanta risa.

Continuamos con la escritura y diseño de las carteleras poéticas y la práctica de las lecturas en voz alta. Al final, quedaron todas las carteleras listas y los niños que leerían en voz alta se sentían preparados.

3.3.1.1.13 Décima tercera sesión.

Ese día iniciamos con la escritura del libro de cuentos o poesía, según la preferencia de cada uno de los asistentes. Llegué al salón con colores, hojas blancas y de colores, pegante, tijeras y cartulinas. Todos estaban tan emocionados que de inmediato se pusieron a la tarea. No hubo dinámica de socialización, ni lectura en voz alta, pues todos querían iniciar sus libros para terminarlos antes del viernes y poder mostrarlo a los padres y docentes.

Los niños que no sabían escribir se dedicaron a crear historias con dibujos, y en algunos casos, los que quisieron ponerle título, le pedían el favor a uno de sus compañeros.

Yo me senté en el pupitre de la maestra y allí me puse a leer para dejarlos tranquilos en su actividad creativa, pues no quería que creyeran que los estaba inspeccionando; sin embargo, algunos se me acercaban para mostrarme los adelantos que llevaban.

3.3.1.1.14 Décima cuarta sesión.

En esta ocasión iniciamos con la dinámica *Tingo, Tingo, Tango*. Luego, pregunté a los participantes que habían estado practicando la lectura en voz alta, si querían leer para sus compañeros y todos aceptaron.

De esta manera, tuvimos una mañana llena de lectura a varias voces, por ejemplo, el libro de Donnio (2004), sobre un cocodrilo que quería comerse a un niño, fue leído por Dayana, Yanett y María. Javier leyó algunos poemas de Niño (2003) e interactuaron con sus compañeros haciendo preguntas en torno a la lectura.

Al finalizar esta parte, se continuó con el diseño y escritura de los libros, pues la intención era dejarlos terminados para mostrar mañana.

3.3.1.1.15 Décima quinta sesión.

Llegó el día esperado.

La jornada inició con la organización de las carteleras, los libros y el aula. Se colocaron unas cortinas en los ventanales, algunos colgaron sus carteleras en las paredes y otros no quisieron colgarlas porque querían ser ellos quienes las presentaran ante los invitados.

En una mesa se colocaron los libros que habían hecho para que todos pudieran observarlos. Al dejar todo organizado dentro del aula, algunos nos dirigimos a otros salones para iniciar la maratón de lectura en voz alta.

Iniciamos en 1er grado. Me ubiqué junto a la maestra al final de aula como espectadora. Yanett, Dayana, Osmary y María se encargaron de la actividad: iniciaron preguntando a los niños si les gustaban los cuentos. Todos gritaron que sí, y ellas les dijeron que traían uno muy divertido, pero antes les gustaría escucharlos cantar una canción, así que, con ayuda de la maestra, todos

empezaron a cantar una ronda infantil. Todos aplaudieron y las lectoras iniciaron la lectura en voz alta a 4 voces del cuento de Donnio (2004).

Durante la lectura los asistentes se mostraron atentos y divertidos. Al finalizar, las lectoras hicieron una serie de preguntas sobre el cuento y todos los presentes estaban eufóricos participando, incluso hubo que decirles que levantaran la mano para poder darles la palabra. Al finalizar en este grado, nos despedimos y pasamos a otro salón donde la dinámica fue más o menos la misma, aunque en los grados mayores no se les pidió cantar rondas infantiles, sino que las lectoras, antes de la lectura, realizaban algunas dinámicas vistas durante nuestros talleres.

Cuando estábamos por terminar la maratón literaria, la maestra del grado 1ro se nos acercó y nos pidió entrar a su salón, pues lo niños nos habían preparado una canción y un cuento. Al entrar, vimos a 15 niños de pie cerca al pizarrón que nos pedían nos sentáramos en sus asientos. Estos chiquitines, iniciaron cantando *La Gallina Turuleca* y todos aplaudimos. Después, entre varios niños nos contaron el cuento *Los Tres Cerditos*.

Mi grupo de intervención se veía muy contento, sobre todo, porque algunos de los estudiantes de 1er grado eran hermanos suyos. Al finalizar la actividad en esta aula y agradecer a los niños por tan bonito regalo, nos dirigimos al salón porque yo debía trasladarme al taller con padres. Realicé el taller, tal como lo explico más adelante (Ver Sesión #3 del Taller Cómo leer a mi conejito), y al finalizar, los invité a que me acompañaran al aula dónde sus hijos tenían preparada la actividad del día. Padres y madres entraron en aula y se ubicaron en las sillas de sus hijos. Hubo poca asistencia de padres, pero se completó el cupo del salón con otros alumnos que entraron, e incluso quedamos algo precisos dentro del espacio, pero la programación se llevó a cabo sin ningún problema:

Todos exhibieron sus trabajos, pero sólo unos 8 se atrevieron a presentar y leerlos ante los visitantes. Al final, les di gracias a todos por su participación y nos despedimos con una fotografía grupal.

3.3.1.2 Taller Como leer a mi conejito (dirigido a madres, padres u otros adultos significativos de los niños pertenecientes al grupo a intervenir).

Para potenciar eficazmente prácticas de lectura en niños y niñas se necesita incluir a los padres en los procesos. Por tal razón, la creación de este taller (cuyo título es una provocación que alude a la ternura que profesan estos animales y que sin embargo no los aleja del peligro) pretende que padres y madres comprendan la necesidad permanente de apoyar a sus hijos en los procesos lectores, pues al no tener modelos que desde el afecto los guíen, están en peligro de alejarse de la lectura.

3.3.1.2.1 Primera sesión.

El taller inició con una dinámica de presentación; cada asistente tuvo que decir su nombre y el de su hijo o hija. Luego, me presenté, les hablé sobre el proyecto y mi trayectoria laboral y académica. También les comenté sobre la importancia de la lectura, los procesos cognitivos que se desarrollan en la mente de los niños y cómo el gusto por la lectura se contagia generalmente desde el hogar.

Ejemplifiqué la relación entre los bajos índices de lectura y los altos índices de pobreza y violencia. La importancia de potenciar la imaginación y la creatividad a través de la lectura. Los daños cerebrales que ocurren al ver tanta televisión y exponer a los niños a aparatos tecnológicos durante horas, y sobre la necesidad de crear espacios dentro del hogar para leer en familia.

Continuamos con la lectura en voz alta del cuento *El Grufaló* (Donaldson, 2006) y realicé algunas preguntas en torno a la historia, esto con el fin de prestarme de modelo lector. Hubo muy poca participación por parte de los asistentes.

3.3.1.2.2 Segunda sesión.

Inicié la sesión con una corta presentación sobre mí, porque muchos de los asistentes no habían estado el primer día. Realizamos una dinámica de presentación; cada uno dijo su nombre. Hablamos sobre la razón de ser de estos talleres y les pregunté si tenían alguna duda, sugerencia, pregunta o si simplemente querían comentar algo.

Gloria, la mamá de una de las niñas, compartió con el grupo que ella siempre le preguntaba a su hija sobre el taller y la niña decía que le gustaba mucho estar allí, al igual que las lecturas que hacíamos.

El padre de Ursuly, la lectora más asidua de la escuela manifestó su alegría, al ver a su hija feliz, pero no entendía qué hacían los adultos en este taller. Les conté sobre el proyecto y de inmediato di inicio al tema sobre la importancia de la lectura a nivel general, para luego darle paso a la necesidad de inculcar el hábito de lectura desde el hogar.

Los padres se mostraron atentos a mis explicaciones. Les estuve haciendo algunas preguntas o pidiendo opinión sobre lo planteado con el fin de motivar la socialización, pero en general, la timidez se apoderó del grupo.

Durante la realización de la encuesta de lectura, todos respondieron positivamente, muy a pesar de que algunos no sabían casi ni leer, ni escribir. Claramente no fueron sinceros con sus respuestas.

Al finalizar hice una lectura en voz alta de dos cuentos; el primero sobre un verdugo llamado Wang Lung, que tenía una sola ambición en su vida; decapitar a un condenado con un

corte rápido que no diera tiempo a que la cabeza de la víctima se separara del tronco (Koesler, 2013). El segundo, trata de un hombre que imagina que tiene un gato, hasta que un día el gato se le desaparece y deja de hablarle al vecino, porque imagina que él se ha robado a su gato (Cerda, 2014). Ninguno de los asistentes comprendió el primero y sólo algunos comprendieron el segundo.

Charlamos sobre el cómo realizar lecturas en el hogar y les di algunas estrategias. Resalté la importancia de enamorarse de los libros y hacer lecturas personales, les expliqué que nadie puede dar de lo que carece y difícilmente podrán contagiar el gusto si ellos mismos no lo tienen. Di algunos ejemplos de cómo leer en voz alta con la lectura del Ballesteros (2000).

Finalizamos la sesión hablando sobre las actividades que realizaremos en diciembre y en las que esperamos puedan participar todos.

3.3.1.2.3 Tercera sesión.

La sesión inició con la lectura en voz alta del libro *Niña bonita* (Machado, 1986) y el cuento *Choco busca una mamá* (Kakza, 2005), hice énfasis en que sería bueno que al llegar a casa hablaran con sus hijos sobre los libros leídos, pues ya ellos los conocen y esto iba a incentivar el diálogo entre madres, padres e hijos.

Abordé el tema de la tradición oral, su importancia y el cómo pueden acercar a los niños a lo escrito a partir de lo oral; contar las historias del pueblo, inventar historias e incluso hablar sobre otras historias que escuchan.

Algunas se emocionaron en este apartado y hablaron sobre la historia de los chaneques, lo que me recordó, la mención que hicieron los niños en un taller anterior sobre estos mismos personajes.

Los chaneques, según la leyenda popular, son los niños que mueren sin ser bautizados y vagan como alma en pena, apareciéndoseles a los menores de 12 años y perdiéndolos en ciertos

caminos o montes; a veces sólo se les acercan para jugar con ellos levantándolos a media noche; la manera de espantarlos es diciéndoles vulgaridades sobre su madre.

Antes de finalizar la sesión, el director de la escuela entró al aula y dirigió unas palabras a los asistentes; manifestaba su alegría y gratitud por el trabajo realizado durante estos meses. Resaltó que espera que las familias se vinculen fomentando el hábito lector desde el hogar que él está dispuesto a prestar los libros que necesiten.

Por último, se invitó a los asistentes a ver la exhibición poética de sus hijos en el salón contiguo.

3.3.1.3 Taller Estrategias para formar lectores dentro de contextos escolarizados: dirigido a docentes.

Los docentes deben estar preparados para lograr potenciar las prácticas de lectura de sus alumnos dentro del aula, lejos de la obligación, para no provocar el rechazo al hábito lector. Lastimosamente, si no son lectores no podrán acercar a sus estudiantes a los libros, pues la sensibilidad literaria no se enseña, se contagia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se creó este taller con el fin de interesar a los docentes en la lectura por placer y ofrecerles las estrategias para hacer más atractivas y lúdicas las actividades literarias tanto para ellos como para sus alumnos.

3.3.1.3.1 Primera sesión.

Inicié la sesión presentándome ante el equipo docente. Algunos sabían mi nombre, pero no tenían claridad sobre mi formación ni sobre el proyecto de intervención que estaba aplicando. Luego, les di la palabra para que se presentaran. Después, a partir de una serie de preguntas, realicé un diagnóstico oral que pretendía sentar un precedente sobre quiénes de los presentes eran lectores.

De los sietes presentes, incluyendo al director: dos manifestaron leer, de vez en cuando, artículos que les interesaban. Una manifestó leer la biblia y la revista Atalaya. Tres manifestaron no leer nada y una manifestó haber leído un libro sobre bebés hace dos meses. Después les pregunté sobre el hábito de lectura de sus hijos: Sólo uno de los presentes manifestó que a su hija pequeña le gustaba leer libros.

Al termino de esto, comencé a hablar sobre la importancia de crear hábitos lectores y la necesidad imperiosa de organizar y utilizar la Colección Libros del Rincón (SEP, 2013) presente en la biblioteca de sus salones de clases. Les hablé de que el primer lugar para formar el hábito lector es el hogar, pero lastimosamente, muchos padres no leen con sus hijos. Por esta razón, el segundo lugar para formar hábitos lectores es la escuela, y esto sólo será posible si los docentes se interesan en la lectura por placer.

Antes de realizar la lectura en voz alta del cuento *El Grufaló* (Donaldson, 2006) les expliqué que este taller buscaba enamorarlos de la lectura, para que de esta manera ellos pudieran servir de ejemplo a sus estudiantes. Al término de la lectura, les hice algunas preguntas inferenciales, críticas y literales sobre lo leído. Luego, dialogamos sobre la importancia de la lectura en voz alta, los tipos de preguntas que podemos hacer para que nuestros escuchas interactúen con el texto, pero también lo comprendan y hallen sentido en lo leído.

A partir de preguntas como ¿Qué es leer? ¿Qué tipo de lectores somos? Abordamos temas como la relación entre los bajos hábitos de lectura y los altos índices de violencia y pobreza y el desarrollo de los países que más leen y de los que menos leen. Les di una serie de recomendaciones sobre cómo ser un buen lector en voz alta e incluir en sus actividades de lectura ciertas estrategias para formar lectores. Resaltándoles en todo momento que la lectura no se obliga, sino que se motiva.

Al final, los maestros se veían motivados y se comprometieron a organizar “sus rincones de lectura” e implementar media hora de lectura libre al día.

3.3.1.3.2 Segunda sesión.

La sesión inició con la lectura gratuita de dos cuentos: el primero sobre un verdugo llamado Wang Lung, que tenía una sola ambición en su vida; decapitar a un condenado con un corte rápido que no diera tiempo a que la cabeza de la víctima se separara del tronco (Koesler, 2013). El segundo, trata de un hombre que imagina que tiene un gato, hasta que un día el gato se le desaparece y deja de hablarle al vecino, porque imagina que él se ha robado a su gato (Cerda, 2014). Se dio la introducción al tema y se prosiguió con una dinámica de lectura en voz alta: cada asistente se le hizo entrega de un papel en el que se leía el estado emocional (triste, lloroso, sorprendido, etc.) en que debía leer en voz alta un relato breve.

Al término de la dinámica se realizó una retroalimentación y se continuó con el tema: ¿Qué es leer en voz alta?

Se dieron una serie de ejemplos, se explicó el tema y se hizo la lectura en voz alta del cuento popular Tío Lobo, una adaptación de la ronda tradicional *Juguemos en el bosque mientras el lobo está,* dónde los participantes se toman de la mano dando vueltas mientras alguien escondido, hace de lobo. En cada vuelta de la canción los niños preguntan: Lobo, ¿estás? y el lobo responde: “me estoy poniendo los pantalones, la camisa” o cualquier otra cosa como “me estoy despertando”. En el caso de la adaptación, el cuento se llama *Tío Lobo* y el personaje Carmela, una niña golosa y mentirosa que engaña a tío lobo, razón por la cual, él la persigue para comérsela (Ballesteros, 2000). La lectura anterior mezcla diversos estados de ánimos, acentuaciones y voces, por lo que sirvió para demostrar el cómo se puede jugar con la voz para hacer lecturas con los niños.

Luego y para finalizar, se les pidió a los asistentes escoger un libro de la Colección Libros del Rincón (SEP, 2017), para leerlo, practicar y hacer una lectura para el público. Al término de las presentaciones, se realizó una lectura colectiva de los cuentos rimados de Pombo (2014) en la que participaron todos los docentes y se les pidió que, para el mes de diciembre, prepararan actividades literarias para presentar en público como evento de cierre.

3.3.1.3.3 Tercera sesión.

La dinámica de introducción de esta sesión fue con poesía: les leí algunos poemas y ellos debían escuchar atentos e intentar dibujar la imagen que se les viniera a la mente. Algunos se mostraron un poco reacios con la actividad. Les comenté sobre el interés que habían mostrado los estudiantes en torno a la poesía y cómo consideraba que era un buen camino para atraerlos hacia la lectura.

En esta sesión hablé sobre la importancia de leer a sus hijos, de crear vínculos afectivos con la lectura desde el hogar, pues los niños aprenden por imitación y qué mejor que imitar a quienes se aman. Les conté sobre el cómo gracias a mis padres me hice lectora. Apelé a su amor de padres que quieren lo mejor para sus hijos y cómo la literatura puede contribuir a esto.

Como actividad de escritura creativa les pedí que escribieran un poema para sus hijos. Todos escribieron, pero ninguno quiso compartirlo.

Antes de finalizar la sesión, practicamos la lectura colectiva de algunos cuentos rimados de Pombo (2015) que presentarán a los estudiantes en el cierre del proyecto.

3.3.2 Resultados de las técnicas y estrategias de promoción de la lectura y la escritura.

*3.3.2.1. Principales problemas enfrentados***.**

Durante la ejecución de los talleres se presentaron una serie de inconvenientes, que sirvieron para potenciar, reforzar y modificar el planteamiento y las estrategias pensadas desde el inicio.

Uno de los más recurrentes fue la presencia de niños, niñas y adultos que no sabían leer ni escribir. Otro, que considero afectó a los grupos de intervención, fue la actitud de la maestra de 3er grado, quien desde el inicio se mostró disgustada con el proyecto. Lo que se vio evidenciado en los comentarios que según los mismos padres y demás maestros, ella les hacía; entre los que se encuentran el decir a los padres que no dejaran a sus hijos asistir a los talleres de lectura porque se iban a atrasar en las actividades escolares. Una de las alumnas de esta maestra, a partir de la tercera sesión dejó de asistir a los talleres, a pesar de su notable interés en la lectura, porque según la maestra, su abuela no quería. Al hablar con la abuela de la niña, ésta manifestó que sí quería que la niña asistiera, pues se daba cuenta de que le gustaba mucho, pero le preocupaba que la maestra tomará represalias con la niña por no estar en clases.

Al inicio de las sesiones, los participantes pertenecientes al grado 5to estaban muy contentos y al pendiente de mi llegada para salir del salón y entrar al taller, lo que provocó la molestia de su maestra, porque no prestaban atención a sus clases, ni querían trabajar. Tuve entonces que hablar con el grupo y hacer que se comprometieran a ser responsables con sus actividades escolares.

En la cuarta sesión de taller, noté cierta rebeldía en 4 de mis participantes (Henry, Javier, Eduardo y Carlos), al parecer no querían estar allí. Les dije que no era obligación y que podían

salir, mas no lo hicieron. Al hablar con su maestra, me comentó que generalmente estos eran niños que desistían fácilmente de las actividades, pero en este caso al interrogarlos sobre lo ocurrido, pudo notar que estaban recibiendo influencia de los comentarios de algún adulto, pues todos manifestaron que el estar en el taller los atrasaba en sus actividades escolares, y desde su experiencia como maestra de estos chicos, ellos jamás dejarían algo que los divierte por ir a hacer tareas. Cabe resaltar que dos de estos niños no saben leer ni escribir.

Durante las sesiones los inconvenientes de los estudiantes para trabajar en grupo se hicieron evidentes, al igual que la realización de actividades que les exigieran imaginar. En cada sesión, debía dedicar tiempo a cada grupo y ejemplificar lo que quería que hicieran, incluso en algunos casos tuve que darles la primera frase y explicar varias veces para que comprendieran y escribieran.

Tuve una conversación con el grupo en la que se pretendía conocer sus puntos de vista y fortalecer las estrategias, dinámicas y actividades dentro de los talleres. Gracias a esto, pude corroborar que la cartografía lectora (Ver Apéndice A. Cartografía lectora), escogida para los talleres no había funcionado en su totalidad, pues algunos manifestaron que muchos de los cuentos leídos eran infantiles, y querían que les leyera algo de su edad.

Finalizando esta serie de inconvenientes presentados durante las actividades, cabe señalar que uno de los grandes desaciertos fue el iniciar los talleres de los niños, sin haber antes hecho una reunión con los padres y sus docentes donde se explicara claramente el proyecto, implicaciones y beneficios, muy a pesar de que esta explicación sí se le dio al director de la escuela y a los líderes sociales de la comunidad, que al parecer no retroalimentaron con su zona de influencia.

Algunos docentes, debido a la falta de información, no sabían que responder a los padres y a las madres cuando les preguntaban sobre lo que estaban haciendo sus hijos. Ligado a otras

preguntas sobre el por qué los niños que hacían parte del taller en su mayoría eran los más oscuros. Incluso, algunos preguntaban el por qué sus hijos estaban en ese taller si no eran tan negros.

3.3.3. Resultados positivos de las intervenciones

3.3.3.1 Sesiones del Taller Yo soy, Yo leo.

Uno de los alcances importantes de los talleres fue la comprensión por parte de los niños sobre los diversos tipos de lectura. En el caso de los participantes que no sabían leer ni escribir, pudieron a partir de la lectura de libros de imágenes y cuentos ilustrados, entender que su dificultad no era impedimento para leer y contar historias. En cada actividad de escritura creativa ilustraban y luego describían ante sus compañeros lo que acababan de hacer. Uno de los ejemplos más claros fue el de Carlos que dibujó una casa con muchos círculos a su alrededor, y luego explicó que cuando grande quiere vivir en Estados Unidos para estar en medio de la nieve.

Antes de iniciar los talleres, realicé ciertas observaciones en referencia a los niños. Tuve la posibilidad de conocer a la madre y hermana de Dayana, una de las niñas de mi grupo de intervención. Su hermana tenía el cabello lacio, contrario al de ella. Por esta razón, su madre inconscientemente la hacía sentir mal con su cabello, pues siempre resaltaba lo difícil que era peinarla, comparándola con la hermana. La vez que conocí a Dayana, su madre quiso obligarla a que se soltara su cabello para que pudiera observarlo a profundidad, yo intentaba decirle que no era necesario, la niña no quería mostrarlo, pero la madre insistía. Así que la niña atemorizada empezó a llorar y le pedía a la madre que la dejara tranquila. Allí identifiqué la problemática en torno al cabello afro. Su poca aceptación, ante el imaginario de que, en relación con el liso, este cabello es difícil de peinar, mantener y no tan bonito. Por esta razón, decidí en el primer taller hacer el ejercicio Cómo es una niña bonita, para después abordar la lectura del libro de Machado (1986).

Al inicio de este ejercicio fue evidente que las niñas bonitas eran rubias cabellos lacios, pero a medida que se iba desarrollando el taller, estas percepciones cambiaron. De esta manera, pasaron de pintar niñas bonitas rubias, cabello lacio y ojos azules, a niñas bonitas con diversidad de tonos de piel y tipos de cabello. En las últimas sesiones de los talleres, las participantes que generalmente iban con su cabello bien amarrado para que no se les saliera ningún rizo, ya se los soltaban o iban con otro tipo de peinados que permitían mejor la observación de sus rizos. Comprobé en sesiones posteriores que habían comprendido que el "color carne" abarcaba muchas tonalidades.

En torno al tratamiento que se le dio al tema africano, si bien fue algo somero, logró por lo menos que ellos comprendieran la contribución de lo afro a la cultura mexicana el por qué la diferencia física y la riqueza ancestral que guardaban. Esto los hizo reconciliarse incluso con sus padres, pues algunos sentían que no se parecían a ninguno y no entendían el porqué, entendiendo ahora la naturaleza del parecido con sus tíos, tías o abuelos. Una de las madres manifestó lo agradecida que estaba con los talleres, pues ella no había sabido explicarle a su hija el por qué era "negrita" como su padre y ella era blanca. No tenía una idea clara de eso; nadie le había hablado de áfrica, ni de los ancestros que habían traído a esta tierra, ni de toda la riqueza de este continente.

Al llegar a la institución, pude identificar que a algunas niñas les gustaba leer, así que los talleres intensificaron el gusto por los libros, pero en torno a la escritura creativa tenían muchas falencias, pues al inicio cuando debían escribir, la mayoría lo hacía desde la reproducción de historias que ya conocían. Al final de las sesiones su producción escritural mostró una mejoría, e incluso presentaron libros con historias o poemas propios. En torno a esto último, debo admitir mi sorpresa al incluir, según su recomendación, a la poesía; los participantes querían pasar las secciones escribiendo poesía, pidieron hacer una cartelera gigante para exponer sus creaciones

poéticas. Los niños que no escribían los apoyaron con dibujos. Todos aprendieron al final a trabajar en grupo a partir de las capacidades de cada uno y en compañía de la poesía.

Otro de los puntos relevantes, fue la necesidad manifiesta de algunos por leer en público. Incluso me recriminaron un tanto enojados que sólo yo leyera. Así que les dije que, si querían hacer lectura para los otros, debían practicar cada día la lectura del día anterior, lo que aceptaron encantados y cumplieron a cabalidad. Incluso, a parte de reunirse conmigo, se llevaban libros y se reunían entre ellos para practicarlos. Al momento de la lectura, aunque algunos se mostraban un poco inseguros o su lectura lenta o como el caso de Ursuly, muy rápida, los compañeros siempre se mostraban respetuosos y atentos. Poco a poco estas lecturas fueron acompañadas de dinámicas, preguntas y actividades que ellos mismos se ingeniaban. Toda esta práctica durante las sesiones, se vio reflejada en la maratón de lectura que hicimos como cierre de los talleres; algunos miembros de mi grupo se acercaron a los demás salones para leerles, pero también para cantar y hacer preguntas en torno a lo leído.

A excepción de tres de los participantes, desde el inicio, el grupo se mostró con muchos problemas para expresarse en público. Si les preguntaba directamente, lo que hacían era responder lo que el compañero anterior había dicho. No había una producción creativa, ni imaginativa ni personal, era sólo una repetición de lo que veían en el entorno. Así que comprendí que potenciar su imaginación durante los talleres era de las cosas más importante, quizás de esta manera eso motivara el deseo de compartir lo que habían creado. En el transcurso de los talleres, si bien es cierto que muchos continuaron con un poco de timidez, ya la mayoría participaba con sus propios pensamientos y creaciones, no como repetición del compañero.

Diversas actividades lograron motivar respuestas personales entre los asistentes, sin embargo, considero que la actividad escritural de mayor impacto fue la escritura de las cosas que

querían olvidar, realizada en la sesión 8. Fue evidente el diálogo entre el libro externo y el libro interno.

En algunas sesiones, tocábamos el tema de los sueños. En general, el de los hombres era ir a Estados Unidos, tal como habían hecho sus padres, tíos y primos. Las niñas se veían un poco más alteradas con esto, pues manifestaban su dolor ante la ausencia de sus familiares, lo que se prestó siempre a reflexiones en torno a lo más importante: tener dinero o estar cerca de los que amas. Lo segundo siempre ganaba. Yo aproveché esta cobertura para hablarle sobre lo importante de pensar en lo que realmente querían hacer con sus vidas y no simplemente creer que deben hacer lo que han hecho otros. Durante la actividad de escritura, algunos escribieron sobre sus deseos reales, fuera del que se habían implantado sobre ir a trabajar en Estados Unidos, la medicina y la ingeniería punteaban entre las profesiones, incluso algunas niñas plasmaron que querían viajar y llevar siempre libros, porque querían ser como Mar: Una maestra que ama la literatura.

La actividad de libros rotadores permitió que los participantes movilizaran la lectura de la Colección Libros del Rincón (SEP, 2017), que tenían en sus aulas, porque anterior a esto, pensaban que no los podían llevar a casa y según ellos mismos contaron, ni siquiera sabían qué libros tenían allí, pues casi no los habían usado.

Al inicio, la referencia estética afro en los libros infantiles no fue tan impactante para ellos realmente, porque como no conocían muchos libros, no habían pensado en que los protagonistas en su mayoría fueran blancos. Sin embargo, su interés iba aumentando a medida que descubrían estas lecturas, dónde los personajes se acercaban a sus realidades. Tal es el caso del *Vestido de Jamela* (Daly, 2006), los alumnos se mostraban interesados en saber más sobre el personaje principal y si había más libros con historias como esta. También fue importante que él o la protagonista fuera cercana a su edad, porque cuando leía libros con personajes afro cuya edad era

menor a la de ellos, se mostraban poco interesados. Por ejemplo, en el caso de *La muñeca negra* (Grueso, 2016), manifestaron que era un cuento infantil, aunque algunas niñas revelaron que cuando pequeña les hubiese gustado tener una muñeca que se pareciera a ellas y otras dijeron que habían tenido unas muñecas negritas, pero no eran tan bonitas. En el caso de la lectura de *La sorpresa de Nandi* (Browne, 1994), lo que más les llamaba la atención a los niños, eran las travesuras de los animales y lo distraída que era Nandi. Sin embargo, al final de la lectura algunos se interesaron en saber un poco más del lugar dónde sucede esta historia, pues claramente todas las personas eran negras. *Niña bonita* (Machado, 1986), fue el cuento que más les impactó por que el conejo blanco quería ser negro y la niña bonita no era blanca. Además, a través de las situaciones que experimentaba el conejo dentro de la historia, ellos comprendieron por qué existen de tonos de piel tan diferentes.

3.3.3.2 Sesiones del Taller Estrategias para formar lectores.

Desde el inicio de los talleres con los maestros, estos no comprendían lo relacionado con lectura libre y escritura creativa; pues consideraban que todo era una obligación dentro del aula. Ante esto, les expliqué que, si queríamos interesar a los niños en la lectura, había que crear estrategias donde ellos se acercaran por diversión y no por obligación. Al inicio esto seguía siendo difícil, pero en el transcurso de las sesiones algunos comentaban el cómo lo aplicaban en algunas actividades dentro del aula.

Una maestra me felicitó porque al parecer los niños no paraban de hablar de los talleres, cuyo interés radicaba también en la enseñanza de idiomas. Le expliqué la estrategia: al darme cuenta de que a muchos de ellos les interesaban las lenguas extranjeras, vi una forma de acercarlos a la lectura. Los maestros lograron comprender que, a partir de la identificación de los gustos y

aficiones de sus alumnos, también podían ingeniarse estrategias similares para atraerlos hacia la lectura.

Dentro de la escuela, pude encontrar un fuerte apoyo entre algunos docentes, el director, los niños y el señor de servicios generales, quienes demostraban su alegría con el proyecto y su ayuda permanente.

3.3.3.3 Sesiones del Taller Cómo Leer a Mi Conejito

Los padres contaban en las sesiones que sus hijos llevaban libros a casa y se ponían a leerlos, algunos comentaban que se acercaban y escuchaban la lectura de sus hijos.
Algunos padres se interesaron en la lectura en voz alta e incluso manifestaron que nunca pensaron que podían divertirse con los cuentos de sus hijos, además que sólo veían la lectura como parte del sistema escolar.

3.4 Experiencias significativas en general

Los docentes manifestaron que los niños no querían contar a sus compañeros lo que hacían en los talleres conmigo y ellos consideraban importante que lo hicieran. Por esta razón, en una de las sesiones les dije a los participantes que debían contar a los demás lo que hacíamos en el taller. Y Henry manifestó que no podían decir nada porque no hacían nada. Yo les pregunté extrañada que no entendía su respuesta. A lo que él respondió que solo charlábamos, leíamos, escribíamos cuentos, dibujamos y a veces jugábamos, pero no hacíamos tarea, ni les daba punto de calificación, ni les tomaba notas. Así que cuando les preguntaban, ellos realmente no sabían que decir. Al escuchar esto, no pude más que sonreír de satisfacción.

Al inicio de mis sesiones, la maestra de grado 4to se me acercó para hablarme de Antón, un niño de 11 años que al parecer -según la opinión de la maestra- era un niño con problemas de autismo, rebelde, grosero y que no hacía tareas porque no sabía leer ni escribir. Ella quería que yo

lo aceptara dentro del taller. Yo lo acepté sin problemas. Al inicio efectivamente demostró desidia, pero nunca lo regañé, ni lo obligué a nada. Con el paso de las sesiones, se mostró más dispuesto a dibujar. Un día me acerqué a él, lo miré y de repente él me dijo que le gustaba mucho pintar. Yo le dije que lo hacía muy bien, y que aprovechara ese talento para contar historias. Dijo que no sabía cómo, así que le dije que para eso estaban los libros, que podía imitarlos. Entonces comentó que no sabía leer, yo le dije que el sí sabía ver y los libros a veces no tenían letras para leer sino muchas imágenes que ver. Antón empezó a estar más atento a las sesiones y a hacer las actividades, incluso fue uno de los expositores en el día del cierre. Cuando estaba haciendo su libro, me preguntó que, si dos compañeras podrían ayudarlo, yo le dije que sí. Cuando me acerqué para ver la ayuda que le brindaban las compañeras, que me imaginé lo ayudaban a pintar, mi sorpresa fue otra: solo Antón pintaba, las dos compañeras permanecían a su lado. Les pregunté en qué radicaba la ayuda y una de las compañeras que era Dayanara respondió: Maestra, le estamos dando imaginación.

Una de las experiencias más significativas de la sesión de padres, fue el tener la oportunidad de conocer al padre de Ursuly. Él es reciclador y me contó que casi no sabía leer, pero se interesó por la lectura porque se encontraba libros en la basura, y los recogía para su hija, pues ella estaba aprendiendo a leer. Así que a medida que el interés de su hija crecía, él se iba haciendo lector con ella. Todos los días leen e incluso me recomendó el libro que están leyendo y que habla sobre la mediocridad de los seres humanos. Además, nos contó que se encontró muchos de Carlos Cuauhtémoc Sánchez que a él le gustaron. Tiene 5 hijos, pero él dice que es ella y su hijo mayor de 13 años, los que más se encuentran en el gusto por la lectura. Su esposa no sabe leer. Lo que más me impactó de su relato, fue lo siguiente: Yo le ayudo a mi hija a practicar su lectura, pero es

bien afanada ella, entonces le digo: Niña, tienes que leer más pausado, tienes que sentir las palabras...una por una.

De las experiencias significativas del taller de docentes, debo resaltar al señor Vinicio que es el encargado de oficios generales de la escuela. En la segunda sesión se me acercó a solas y me dijo que él está intentando leer libros, porque desde el primer taller que les dicté, él quedó impresionado. Había visto a su hijo de 14 años con libros, pero nunca se había interesado, así que después de este taller se acercó a su hijo y le contó lo que había escuchado sobre la importancia de la lectura. Él asegura que eso lo tiene feliz porque de seguro ayudará a su hijo a entrar a la universidad y por eso, aunque le cuesta, también está intentando leer, pues quiere ser un buen ejemplo lector para el joven.

Dayanara, fue una de las participantes que desde el inicio se mostró un poco rebelde y sin ganas de hacer nada, pero durante la tercera sesión fue evidente el cambio, ya un poco más dispuesta e incluso levantaba la mano para participar, y realizaba las actividades. En la sexta sesión me dijo casi en secreto: Maestra, yo casi no participo, ni me gusta compartir lo que hago porque soy tímida, pero sus clases me gustan mucho, así que por favor no se vaya.

3.5 Talleres adicionales como valor agregado

A pesar de no ser requisito dentro del proyecto, se realizaron 10 sesiones de talleres en la casa del Maestro Salvador Peña en la comunidad de Mata Clara, durante las horas de la tarde. Lo que pretendía esta implementación de talleres aparte de los estipulados dentro de la propuesta de intervención, era darle la posibilidad a otros niños y padres que no formaban parte de la Escuela Francisco I Madero, participar y beneficiarse de la misma.

Se realizaron también algunos talleres del proyecto de intervención en la Feria Internacional del Libro Infantil y juvenil 2018 en Ciudad de México al ser escogida por el

Ministerio de Cultura de Colombia para representarlos en el Stand de la Alianza Pacifico dentro de la FILIJ38 con la Estrategia Digital para la Cultura y la Primera Infancia con sus portales Maguaré y MaguaRed y el Plan Nacional de Lectura y Escrituras del Gobierno de Colombia.

Durante la movilidad académica con la Universidad de Cádiz en España, se realizaron dos talleres en el Colegio Argantonio con niños de 7 y 8 años de tercer grado.

Se resaltan a continuación algunas sesiones.

3.5.1 Primera sesión del Taller para padres Cómo Leer a mi Conejito

Lugar: Casa del maestro Salvador Peña Cadeza Comunidad de Mata Clara.

El primer taller, contrario al realizado en la Institución Educativa Francisco I Madero, contó con la presencia de madres e hijas en el mismo espacio y momento.

Inicié con la explicación del proyecto y por qué había escogido Mata Clara y el Manantial para su ejecución. Hablé acerca de la necesidad y la importancia de crear vínculos afectivos a través de la lectura.

La mamá de Faride, una de las niñas, comentó que ella siempre le compra libros a su hija, aunque anteriormente se los prestaban en la biblioteca del colegio, hasta que un día la bibliotecaria los acusó de haberse robado un libro y ya no fueron más.

Otra mamá manifestó que hay muchos libros en las bibliotecas y en las escuelas que no les dan ninguna utilidad. Hablamos un poco sobre esto, y resalté que lo mismo pasa en otros lados, por lo que se hace necesario que nos comprometamos y busquemos las formas de acercar a los niños a la literatura.

Luego pregunté a las niñas ¿Cómo habían adquirido el gusto por la lectura?

Faride respondió que ella veía a su mamá y a su abuela leer y eso llamó su atención, luego empezó a pedir libros que su madre le leía y le compraba.

Omelia manifestó que desde el kínder la maestra le leía y luego en primero ella siguió leyendo y siempre ha sacado libros del colegio y lee en casa, a pesar de que su mamá no es lectora.

Después de esta sección, hice la lectura en voz alta del libro de Kakza (2005), e iba preguntando por qué la jirafa o la morsa no podían ser la mamá de Choco, a lo que muchos respondían que porque eran de colores diferentes o más chaparros o altos que Choco. Así que, al término de esta lectura, pedí que madre e hijas se pusieran frente a frente y miraran, en qué se parece y en qué no. Les di 10 minutos para esto. Hubo una pareja de madre e hija que no paraba de reír y no se podían poner de frente. Este par, Marcia y su madre, son analfabetas, al preguntarle a la madre por qué su hija no sabe leer, ella respondió que porque ella tampoco sabe.

Pasados los 10 minutos las niñas tomaron la palabra y comenzaron a hablar sobre sus similitudes y diferencia con su madre. Las mamás estuvieron de acuerdo con el asegurar que esta sección les permitió ir diciéndoles a sus hijas por qué no se parecen muchos, porque algunas son más oscuras o claras que la otra.

En ese momento me pidieron que les hablara un poco de África y de sus ancestros porque les gustaría tener más información para poder contarles a sus hijas sobre sus familias y así, ayudar a su identidad.

De manera que, antes de cerrar sesión, les hablé de Veracruz y Cartagena como ciudades puerto donde entraban los barcos negreros. Hice énfasis en el continente africano, sus costumbres, cultura y riqueza. Les hablé sobre las dinámicas de la esclavitud y las categorías raciales, como forma de dominación que ha permeado hasta nuestro tiempo y permanece en el imaginario. Hice

referencia a Yanga y a la riqueza histórica que tienen allí, las motivé a que llevaran a sus niñas a ese municipio que les queda tan cerca y tiene tanto valor.

Al finalizar, las mamás se mostraron muy interesadas en seguir participando del proyecto y me dieron sus números telefónicos para que les llamara y avisara de las próximas sesiones.

3.5.2 Primera sesión del Taller de lectura "Yo soy, yo leo".

Lugar: Casa del maestro Salvador Peña Cadeza

Comunidad de Mata Clara.

El taller inició con la lectura activa de Rosen (2003). Le llamo lectura activa cuando el niño interactúa con el texto, pero a partir de su corporeidad. Este libro se presta al juego, permite romper el hielo y es un claro ejemplo de lo divertido que puede ser leer.

Luego, iniciamos con la pregunta: ¿Cómo es una niña bonita?

En los dibujos, contrario al taller de la mañana, había niñas oscuras, con cabello crespo; sin embargo, en la mayoría, permanecía el prototipo güero; les pregunté por qué y la respuesta al unísono fue: ¡Porque las bonitas son las güeras!

Las niñas que habían pintado niñas bonitas oscuras se quedaron calladas.

Abordamos el tema de la diversidad, de color piel tal como en el otro taller y la lectura de Machado (1986) y Grueso (2016). Al finalizar el taller y aprovechando el patio, jugamos con juegos tradicionales.

3.5.3 Primera sesión del Taller Diversidad desde la primera

infancia Lugar: Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil

FILIJ 38 Ciudad de México.

Inicié con un baile *Al ritmo del bembé africano* (Maguaré, 2017). Leí el cuento *Niña bonita* (Machado, 1986) con libro en mano. Pregunté a los asistentes sobre lo que conocían de África, y

a partir de esta pregunta hablamos sobre el continente africano, sus muchos animales y sus instrumentos musicales. Abrí en el computador la dirección URL de Maguaré (2017), el primer portal web con contenidos culturales y expresiones artísticas, especialmente diseñado para niños y niñas menores, y se los expliqué a los niños para que buscaran en casa. Les permití a algunos jugar con la plataforma y explorarla. Luego les pedí que cerraran los ojos y escucharan una canción titulada *El Convite en la Ceiba*, que describe a cada uno de los animales presentes en la estrategia digital para la cultura y la primera infancia. Abrieron los ojos y les pregunté sobre cómo se imaginaban a los animales que mencionaba la canción. Los niños opinaron y después, les mostré imágenes de los animales que hacen parte de la fauna colombiana. Finalizamos con la lectura del libro virtual de Satiszabal (2018) y una actividad sobre la memoria que consistía en imaginar que se tomaban una pastilla y perdían la memoria, ante lo cual la pregunta era ¿qué cosas quieres olvidar? ¿qué cosas no quieres olvidar? Participaron tres niños. Dimos por finalizada la actividad.

3.5.4 Talleres La diversidad en la realidad y la ficción.

Lugar: Colegio Argantonio

Cádiz, España.

Estos talleres reconfirmaron que la literatura permite un desarrollo crítico de la realidad al deconstruir conceptos preexistentes; ilustraré a continuación un caso específico y recurrente durante los talleres realizados en el Colegio Argantonio con relación al libro *Niña bonita* (Machado, 1986)

Antes de hacer la lectura se pide a los asistentes que pinten lo que para ellos es una niña bonita. Todos y todas pintan. Al ver el dibujo se le pregunta a cada uno ¿quién es esa niña bonita? Algunas niñas dicen que son ellas. Otras niñas dicen que es una amiga. Algunos niños dicen que es su madre. Cuando se les pregunta por los colores utilizados, todos hablan del color carne. ¿Cuál

es el color carne? Todos dicen: El color carne. Entonces, se les pide a algunos que pasen al frente y junten sus brazos, al que se les une el de la tallerista que vuelve a preguntar: ¿Cuál de estos será el color carne? Todos enmudecen. Alguien dice: El color de la carne de los dibujos.

A partir de esto, empieza un diálogo sobre los distintos tonos que tiene la piel. Luego, se hace la lectura en voz alta del libro, que además suscita otras preguntas y más interacción. Al final se les pide muestren el color carne. Todos abren su caja de colores y empiezan a mostrar diversos colores: Marrón oscuro, claro, beige, negro, rosado, e incluso hubo el caso de una niña que mostró el azul porque es el color de la piel de los pitufos y otra mostró el verde el color de la piel de los *trolls*.

Esta situación en relación con el mal llamado “color carne” es igual en México y Colombia. Como se puede notar, la diferencia entre los resultados del resto de la actividad radica en que en México y Colombia las niñas negras o de ascendencia indígena, pintan niñas blancas, rubias y cabellos lacios, y cuando se les pregunta ¿Por qué sólo pintaron niñas así? La respuesta siempre es la misma: Por que las blancas son las niñas bonitas.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión

4.1.1 Los resultados y los objetivos del proyecto de intervención.

A continuación, daré respuesta a los objetivos particulares de esta intervención:

1. Contribuir al reconocimiento identitario positivo de niños y niñas.

La interacción entre la cartografía lectora (Ver Apéndice A. Cartografía lectora) y los participantes durante los talleres, permitieron establecer una la relación entre los personajes, las historias planteadas en el universo literario y la cotidianidad del mundo. A través de las conversaciones y las actividades de pintura y escritura creativa en las sesiones de intervención, se logró evidenciar el reconocimiento afro como algo positivo y cercano a su realidad social, familiar y personal (Ver 3.3.3.1 Sesiones del Taller Yo soy, Yo leo).

De los 20 niños y niñas invitados al taller, el 90% asistió a la mayoría de las intervenciones.

2. Fomentar la creación de hábitos de lectura desde el hogar.

Los talleres integraron a padres, madres y tutores. Se les presentó y leyó parte de la cartografía lectora (Ver Apéndice A. Cartografía lectora) diseñada. De esta manera, adquirieron lecturas para compartir en familia y conversamos sobre la importancia de la lectura en el hogar como un hábito ejemplar para guiar desde el amor a que niños y niñas sean lectores permanentes.

Aunque desde el inicio el 100% de los asistentes se mostraban tímidos y reacios a participar, con el paso de las sesiones, el 50% se atrevía a contar sus experiencias en torno al gusto que le estaban tomando a leer con sus hijos, pues notaban que estos estaban muy alegres y se divertían con las historias. De los 40 adultos invitados a los talleres, sólo asistió el 25%, y de este porcentaje, el 5% tuvo asistencia permanente.

3. Fortalecer las prácticas lectoras entre los docentes y sus alumnos.

Al 100 % de los docentes de la Institución Educativa Francisco I. Madero, se les dio herramientas y estrategias de promoción a la lectura para motivar a sus estudiantes, pero este objetivo no se cumplió a cabalidad. Sólo el 37% de los participantes, mostró mejoría en prácticas lectoras, además de una activa participación durante las actividades. El otro 63% de los participantes se mostró reacio a mejorar su práctica lectora dentro y fuera del aula.

4. Potenciar habilidades escriturales en el grupo de niños.

En el diagnóstico inicial se evidenció que, de la cantidad de participantes, sólo al 35% le gustaba escribir cuentos, 45% pintar y 20% no sabía lo que le gustaba. En el diagnóstico final, realizado a partir de la revisión de las actividades de escritura creativa en los que se hizo evidente la fluidez y el gusto por escribir y dibujar, este porcentaje subió a 55% escritura, 20% dibujo y escritura y 25% dibujo (Ver Apéndices B y H).

5. Motivar la lectura por placer en los grupos de intervención.

A partir del interés suscitado por niños y las niñas en torno a la cartografía lectora se logró que estos saciaran su imaginación con otros libros presentes en la Colección Libros del Rincón de la SEV presente en el aula de clases. De esta manera, el porcentaje de lectores subió en comparación con el diagnóstico inicial de un 25% a un 70% de los participantes que se acercaban a la lectura por placer, porcentaje en el que se incluye un 15% de niños que al no saber leer ni escribir, desarrollaron el gusto por la lectura de imágenes y de un 40% de los participantes que sabían leer, pero no les gustaba, el porcentaje bajó a 15%. Al final en el grupo de intervención, sólo un 25% de los participantes no creó hábitos de lectura comprobables.

6. Mostrar la representación positiva de las comunidades afrodescendientes en las nuevas apuestas literarias.

Las apuestas literarias incluidas en la cartografía lectora escogida para los talleres de intervención, lograron de manera positiva representar a las comunidades afrodescendientes dentro de una diversidad de personas, culturas, saberes y seres, que al ser diferente aportaban a la construcción de la sociedad. De esta manera, se logró evidenciar en sus conversaciones, la sorpresa de los asistentes cuando veían que dentro de los textos literarios había niños afrodescendientes con historias que contar, con bellezas particulares y, sobre todo, con dinámicas cotidianas parecidas a las de ellos. (Ver 3.3.3.1 Sesiones del Taller Yo soy, Yo leo).

4.1.2 La hipótesis de intervención y los resultados

La hipótesis que motivó las intervenciones del presente proyecto planteaba la necesidad existente dentro de las comunidades afrodescendientes por contar y leer sus historias en libros que incluyeran su cotidianidad y la diversidad de la que son parte sin imaginarios que los inferioricen. Los talleres propuestos permitieron que los participantes de los grupos de intervención conocieran e interactuaran con las nuevas apuestas literarias nacientes casi a finales del siglo XX.

Algunos resultados del presente proyecto corroboraron la hipótesis planteada desde el inicio; los participantes de los talleres al reconocerse positivamente como afrodescendientes al interior de cada historia, hacían interpretaciones en relación con su horizonte del mundo de la vida (Jauss, 1987) lo que incrementó su interés en la lectura y contribuyó al reconocimiento identitario. Por ejemplo, el cuento *Niña bonita* (Machado, 1986). Antes de la lectura se les pidió a los asistentes pintar una niña bonita. El resultado casi en su totalidad fueron dibujos de niñas rubias, ojos azules y cabello lacio. Cuando les pregunté por qué pintaban sólo niñas así, la respuesta fue: Porque son blancas y así son las niñas bonitas. Después de la lectura del cuento les pedí que volvieran a pintar nuevamente a una niña bonita. En esta ocasión, algunas participantes se pintaron a sí mismas como niñas bonitas y negras, y en el caso de los niños, dibujaban a amigas o familiares, resaltando la

diversidad de la belleza a la cual ellos pertenecen como afrodescendientes. Lo que se vio reflejado en las demás sesiones, dónde ya algunas de las asistentes se atrevían a experimentar con otros peinados, en los que dejaban al descubierto sus rizos.

También el libro de Daly (2006) que gracias a la cotidianeidad que plantea desde las travesuras de una niña negra sin características de inferiorización, relata lo que cualquiera de los presentes podía vivir desde su hogar, lo que les permitió divertirse y verse dentro de la historia. Motivándolos a hablar sobre las travesuras que ellos también hacían.

O en el caso del libro de Browne (2011) que llamó su interés sobre el continente africano, al mostrarle que aparte de animales y muchas frutas, también había personas con sentimientos como la amistad.

Manifestaron el deseo de llevárselos a casa para mostrárselos a sus seres queridos, y preguntaban si dentro de los libros que tenían en el aula ellos podían encontrarlos. Lastimosamente en el aula no había, pero ya estaban interesados en la lectura, así que se llevaban otros libros presentes que también llamaban su atención. Algunos pedían leerlos en voz alta para otros, lo que se vio reflejado tanto en el perfeccionamiento de su lectura como en sus escritos, donde se hacía clara la imitación de algunas historias.

En el caso de los talleres con los padres, si bien no se hicieron tan lectores como los niños, si lograron entender sobre su historia ancestral y como algunos manifestaron: “Ya tenían algo que decir a sus hijos cuando estos les preguntaran por su color de piel”. Algunos declaraban que veían a sus hijos interesados en la lectura y en ocasiones se sentaban con ellos a compartir historias.

En el caso de los talleres con docentes, no hubo resultados que permitieran una comprobación de la hipótesis.

Considero que para que la confirmación de la hipótesis se hiciera posible en los grupos focales con adultos, debía ser necesaria una mayor cantidad de talleres que permitieran una permanente interacción con los libros, e incluir, una amplia cátedra etnoeducativa que los llevara a desmitificar los imaginarios subyacentes en torno a lo afro. Porque como se pudo comprobar en el caso de los talleres con docentes, el texto literario como signo, no tuvo ningún valor para ellos, por lo tanto, se vio anulada su interpretación y significación.

4.1.3 La propuesta de intervención y el marco teórico

Una de las teorías que sustentaron la presente propuesta de intervención fue la semiótica de Pierce (1974) ubicada desde la obra literaria, que como conjunto de significación permite ser interpretada y acogida.

Dentro de las intervenciones, los textos literarios existían para alguien y para algo, representando lo imaginario o ficcional que partía de la realidad para ofrecer posibilidades de mundo en que el lector pudiera verse o no reflejado. Tal es el caso de algunos textos trabajados dentro de los talleres que, dependiendo del universo personal y social de los escuchas, y los distintos signos que dentro del texto convergían, lograban establecer una relación de lo leído con lo que los rodeaba o con sus experiencias pasadas y presentes, e incluso con sentimientos y situaciones revividas a través de la lectura. Algo que puede evidenciarse en distintas sesiones descritas dentro del presente reporte, pero en especial la sesión número ocho, dónde a partir de la lectura de un cuento y el ejercicio de escritura creativa derivado de la misma, dos de las asistentes lloraron durante casi 10 minutos.

Lo que nos remite a la tríada del modelo de Pierce (1974) y el cómo las transacciones de cada ser humano con su mundo sustentan el lenguaje sobre todo desde el ámbito social, al ser internalizado y puesto luego en nivel de transacción con ciertos ambientes reconocidos

particularmente, pero desde los que se pueden establecer vasos comunicantes con cualquier sociedad.

Al revisar el contexto social en el que se encontraban inmersos los niños y las niñas del presente proyecto de intervención nos hizo creer que la obra literaria a través de la palabra pondría a su merced un sistema de significaciones que les permitirán interactuar mejor con su entorno y otros. Sin embargo, esto no pudo haber sido posible sin la existencia de un conocimiento del lenguaje que partía de lo particular a lo público, y que permitiera que lo leído adquiriera sentido en sus dinámicas sociales.

Por tal razón, se hizo necesario en las intervenciones estimular a niños y niñas a encontrar el sentido al signo, en este caso, a la obra literaria, para que de esta manera lograran descontextualizarlo y reconocer el aspecto público del mismo.

> Los múltiples significados indicados para una misma palabra reflejan el hecho de que el mismo signo asume diferentes significados en ocasiones diferentes y en contextos sociales, culturales o personales diferentes. En otras palabras, “público” se refiere a los usos adjudicados por ciertos grupos de personas y que otro individuo comparte (Rosenblatt, 2002, p. 156).

Los niños fueron los protagonistas de la propuesta de intervención, y en relación con ellos sus padres, madres y docentes también se vieron involucrados. Todos como lectores, pudieron realizar los procesos que reafirman la existencia de la obra: su lectura e interpretación.

Pues, siguiendo el planteamiento de Jauss (1970) los lectores son parte activa y creadora dentro de la historia. Por esta razón, cada actividad realizada al interior de la propuesta buscó la interacción permanente entre el lector y la obra literaria. Se estableció entonces un diálogo entre

el texto escrito, su sistema de significación y las dinámicas sociales en las que se desenvolvían nuestros participantes.

En el caso de los libros existentes en la biblioteca escolar, se demostró que estos estaban allí, pero sólo cobraban vida en el momento en que se abrían sus páginas y se disfrutaba con la lectura, pero además se llevaba a instancias que iban más allá del texto escrito.

Los maestros comprendieron que debían revisar, organizar actividades alrededor de estos libros y permitir que los niños se acercaran a ellos, pues estos debían ser algo más que mera decoración del aula.

En cada taller se tuvo en cuenta lo que menciona Jauss (1970) “el horizonte del mundo de la vida” de los participantes, que no es más que la enciclopedia personal que cada uno de ellos ha ido nutriendo a partir de sus experiencias sociales, culturales, vitales y que median sus comportamientos, intereses y necesidades. (pág. 68)

Ante cada lectura en voz alta, se les permitía a los niños hacer preguntas, pero también pensar en torno a una serie de preguntas inferenciales, argumentativas y críticas que pusieran a interactuar su horizonte del mundo de la vida con el texto literario. La lectura del libro *Niña bonita* en la primera sesión, suscitó la conversación sobre cómo algunas personas, por causas genéticas, no necesariamente se parecen a sus padres sino a algún familiar. Los niños y niñas participantes lograron comprender y aclarar sus dudas sobre el por qué no se parecían a sus progenitores, pero sí se parecían a una tía, a su abuelo o algún otro familiar.

Lo anterior, se une también a la teoría transaccional de Rosenblat (1978) que también sustenta el presente proyecto, y que fue el punto de partida para abordar los talleres con los docentes, pues son estos, quienes están relacionados directamente con los niños y, por ende, quienes pueden en sus actividades diarias permitir una experiencia rica entre los libros y los niños.

Por tal razón, dentro del proyecto, a los docentes se les brindaron herramientas y estrategias para que el proceso transaccional de la lectura fuera más allá de la interacción con el libro y se convirtiera en un campo de disfrute donde el lector le imprime significado al texto.

La mayoría de los docentes, al no ser lectores sino dedicarse a la "enseñanza de la lectura", comprendían esta como un proceso de sólo decodificación, dónde la comprensión del texto recaía simplemente en el encuentro de la idea central o el resumen que se pudiera hacer del mismo. No concebían el papel del lector, en lo que pudiera sentir o de los contenidos que se apropia o que aporta a partir del acto de leer.

La teoría transaccional (Rosenblatt, 1978) nos llevó también a pensar en la necesidad de que los padres vivieran la lectura y se apropiaran de sus procesos de significación a partir de sus experiencias. De esta manera, la nutrieran, adquiriendo la sensibilidad que se necesita para contagiar a niños y niñas. Como diría Dubois (1995) "El amor por la lectura no es un problema de enseñanza sino de contagio" (Padrón Amaré y González Viloria, 2008, p. 9), que contribuye a que los miles de significados que se encuentran dentro del texto puedan suscitar otros significados que enriquezcan el acto de leer y tengan efecto en las dinámicas sociales de niños y niñas, ya que "la obra literaria, al igual que la lengua misma, es un producto social". (Rosenblatt, 2002, p. 55).

4.1.4 La propuesta de intervención y los antecedentes

Los programas y/o proyectos presentados en la sesión de antecedentes, concuerdan en que niños y niñas de comunidades afrodescendientes necesitan libros cuya estética no multiplique imaginarios racializadores ni reproduzcan estereotipos de lo que es ser negro bajo categorías de inferiorización. Los resultados obtenidos durante la implementación de estos programas y/o proyectos fueron satisfactorios, al considerar, el papel importante de la literatura infantil en el

fortalecimiento identitario y el reconocimiento del otro y de sí mismo dentro de un universo que parte de lo ficcional para verse reflejado en lo real.

En el caso del Estado de Veracruz, a partir de una revisión de sus programas, podemos asegurar que, a pesar de la existencia de propuestas que buscan fomentar la lectura en varios grupos poblacionales, ninguna se enfoca directamente en la creación de hábitos de lectura en comunidades afrodescendientes; y mucho menos fomentan la literatura infantil a favor de la construcción identitaria del niño.

Por los resultados obtenidos, la propuesta de intervención resultó innovadora. Además, sentó un precedente en cuanto a reconocer dentro del territorio nacional la importancia de crear proyectos que beneficien a los afrodescendientes con herramientas valorar y comparar su herencia cultural. Parte del no autorreconocimiento de ser afrodescendiente se debe a la falta de información, aunado al imaginario colectivo que desmerita o minimiza a ciertos grupos étnicos.

4.2. Recomendaciones

4.2.1 Lo que podría mejorarse.

Todo taller de promoción a la lectura requiere tener claridad sobre los libros que se trabajarán y el impacto que se espera lograr en el grupo a intervenir, pero, además, se hace supremamente necesario conocer el contexto, las dinámicas de socialización del grupo, sus visiones de mundo y las necesidades existentes dentro de la población.

En el caso del presente proyecto, a partir de la experiencia de su ejecución, se redactan a continuación una serie de recomendaciones que se espera contribuyan a mejorar los próximos proyectos de intervención de esta índole que se diseñen al interior de la especialización.

La primera anotación estriba en la planeación de los talleres. Esta debe hacerse sobre la base de la escucha de los participantes, no dar como supuesto inmutable su organización, pues la

realidad exige ciertas modificaciones. Los cambios durante las sesiones, derivados de las recomendaciones, gustos y necesidades de los participantes, permitieron que estos se interesaran más, tanto por la lectura, como por las actividades de escritura creativa y las dinámicas de cada sesión, lo que permitió a su vez el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

Lo segundo, tiene que ver con la selección de los participantes. Al inicio de la propuesta se planteó la necesidad de niños y niñas con características fenotípicas afro dentro del grupo de intervención. Sin embargo, se debió prever el cómo los niños al ser seleccionados se sentían con relación al resto del grupo. Cómo los mirarían los demás e incluso cómo reaccionarían sus padres, y si esta selección no estaba dejando por fuera a niños y niñas que también necesitaban el taller debido a su inclinación por la literatura o algunos cuestionamientos identitarios, pues el ser afrodescendiente no radica solamente en tener el cabello rizado o la piel oscura. Al final, teniendo en cuenta los inconvenientes suscitados ante la escogencia inicial de los participantes, se decidió por trabajar con un grupo heterogéneo, dónde lo importante era la pertenencia a la comunidad y el gusto por la lectura.

Esta fue la mejor decisión, pues se pudo parar los rumores de docentes, padres e incluso estudiantes que murmuraban que se debía ser negro para hacer parte del taller, lo que, en vez de hacerlos sentir beneficiados, los hacía sentir discriminados. Incluso algunos padres, manifestaron que sus hijos no eran tan negros. Evidencia de la incomodidad que sentían al ver a sus niños asistiendo al club de lectura.

Lo que lleva a apuntar dos recomendaciones más: es importante antes de iniciar un proyecto, tener el tiempo suficiente para conocer a fondo la población a impactar, buscar mayor material bibliográfico y a los especialistas que hayan hecho trabajo de investigación en la comunidad de estudio. Pues, si bien es cierto que se hicieron acercamientos a ciertos miembros de

las comunidades, este no fue suficiente para entender cuál hubiese sido la mejor dinámica de escogencia del grupo a intervenir. El otro punto estriba en la importancia de la socialización clara de todo proyecto de intervención ante los implicados, corroborando su total entendimiento y aclarando todas las dudas antes de iniciar la ejecución. Esta intervención debe hacerla el creador del proyecto.

En este caso, la exposición sucinta se le dio al director de la escuela con la promesa de que retroalimentaría a la población docente y padres de familia, pero realmente no lo hizo. Sólo se pudo hacer tres días después de haber escogido a los niños e iniciado las intervenciones; cuando ya las murmuraciones corrían por el patio de la escuela y llegaban a los oídos de los padres de los niños, ante la mala comprensión de algunos docentes que, no sabían responder a los padres inquietos.

Dar seguimiento a este proyecto como a todos los que se implementen como resultado de la especialización, es esencial. Los proyectos de intervención deben vincularse con la institucionalidad para que puedan seguir implementándose y manteniendo una continuidad que permita un mayor impacto en las poblaciones beneficiadas. De esta manera, es necesario que salgan de la academia a seguir transformando personas y espacios para los que fueron creados.

Capítulo 5. Conclusiones

Impulsar la creación de hábitos de lectura que permitan a los individuos mantener una relación sociocultural con la lectura dónde la información prime, el acceso al conocimiento prevalezca, pero que además contribuya a una mejor comprensión de sí mismos y de su entorno, no solo es necesaria sino urgente.

Vivimos en una sociedad en la que los hábitos lectores son muy bajos y la lectura parece ser un privilegio de pocos, pues a pesar de los programas existentes para promover los hábitos de lectura en México, durante la ejecución de este proyecto en la localidad San Francisco de Mata Clara, se pudo corroborar que existen aún grandes problemáticas (carencia de referentes de lectura, escasez de libros dentro de las casas, inexistencia de una biblioteca dentro de la comunidad, preocupación por hacer dinero rápido y poca formación lectora tanto de padres como docentes) que dificultan las prácticas lectoras en comunidades afrodescendientes.

En la introducción del presente reporte, se plantea la literatura, como una de las herramientas para que estas poblaciones, invisibilizadas en el país, puedan a partir de referentes positivos dentro de la misma, autorreconocerse identitariamente. De esta manera, la cartografía lectora escogida desde el inicio e incluso la modificada después, a partir de las recomendaciones de los mismos niños, y las conversaciones y actividades en cada taller, lograron contribuir a la identificación positiva un 90%, fomentar la creación de hábitos de lectura desde el hogar un 50%, fortalecer las prácticas lectoras entre los docentes y sus alumnos un 37% , potenciar las habilidades escriturales en el grupo de niños un 50% , motivar a la lectura por placer en el grupo de niños y niñas un 75% y mostrar la representación positiva de las comunidades afrodescendientes en las nuevas apuestas literarias un 100%. Demostrando cómo las identidades de los individuos están mediadas por diversos factores que sobrepasan sus tonos de piel y que, ante ciertas ideologías,

imaginarios y factores sociales, culturales, económicos y políticos, la lectura se hace inexistente junto a la educación, y en el caso de las comunidades minoritarias, el autorreconocimiento identitario del individuo.

En general, teniendo en cuenta los porcentajes anteriores de cumplimiento de los objetivos, se puede decir que este proyecto logró un impacto positivo mayoritariamente en el grupo de intervención con niños y niñas, medianamente en los grupos con padres y madres, y mínimamente en el grupo de docentes.

Al tener en cuenta los resultados generados, las recomendaciones y las situaciones suscitadas en la ejecución de los talleres, se abre la puerta a preguntas relacionadas con los alcances de la aplicación de este tipo de proyectos en comunidades afrodescendientes; la manera adecuada de escoger una comunidad étnica para proyectos de intervención, las percepciones de algunas docentes en torno a las actividades de intervención cultural versus el desempeño escolar del niño, la percepción de los padres sobre el juego, la diversión y la lectura por placer como actividades que alejan al niño de las actividades escolares, la representación étnica dentro de la colección de Libros del Rincón presente en las bibliotecas y aulas escolares, el papel del mediador de lectura y la literatura en las comunidades minoritarias con bajos índices de lectura, etc. Preguntas que no se pudieron responder en el presente proyecto, pero deberán ser objetos de nuevas propuestas de intervención.

Referencias

Aguado, T., & Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas.* Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.

Aguirre Beltrán, G. (1972 [1946]). *La población negra de México: Estudio ethnohistórico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Zapata, Didier y Naranjo Vélez, Edilma (2003). La animación a la lectura: manual de acción y reflexión. Medellín: Universidad de Antioquia

Ávila Domínguez, Pérez Montfort & Rinaudo (2011). *Circulaciones culturales. Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y La Habana.* México: CIESAS; Colombia: Universidad de Cartagena; Francia: Institut de Recherche pour le Développement.

Bákula, C. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. *Revista Turismo y Patrimonio, 1*, 167-174.

Balsas, M. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos, XXIX* (86), 649-686.

Bamberger, Richard (1975). *La promoción de la lectura*. París: Unesco.

Bello, A., & Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, *76*(2), 39-54. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/10800-la-equidad-la-exclusion-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina

Berístain, H. (2001). *Diccionario de retórica y poética*. Argentina: Porrúa.

Bernardo da Silva, R. (2016). A temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil: os autores e suas vozes. *Literartes, 5*, 51-56.

Biblioteca Nacional de Chile. (2018.). Cocori de Joaquín Gutiérrez. Santiago de Chile: *Memoria chilena*. Recuperado de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-320884.html

Bishop, R. (2012). Reflections on the development of african american children's literature. *Journal of children literatura, 38* (2), 5-13.

Bombini, G. (2008). "La lectura como política educativa". *Revista Iberoamericana de Educación, 46*. Recuperado de http://rieoei.org/rie46a01.htm. -

Borja, M., Alonso, A., & Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura*

Campbell, S. (2015). Cocorí, el cuento infantil que desató la polémica sobre el racismo en Costa Rica. Costa Rica: *Global Voices*. Recuperado de https://es.globalvoices.org/2015/05/28/cocori-el-cuento-infantil-que-desato-la-polemica-sobre-el-racismo-en-costa-rica/

Carretero, Á. (2010). Para una tipología de las representaciones sociales. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 20*, 87-108. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297125195004

Carvajal, L. (2016). No al racismo en la literatura infantil. Cali, Colombia: *LuaBooks.* Recuperado de http://www.luabooks.com/no-al-racismo-en-la-literatura-infantil/

Centro de Investigación en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos. [Canalcidhem]. (2013, marzo, 17). Conferencia magistral: Mtra. Sagrario Cruz Carretero -- U. Veracruzana -- Análisis simbólico del carnaval afromestizo del Coyolillo, Veracruz [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4LbuD8c076M&t=1438s

Cervera, J. (2003). *La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com /nd/ark:/59851/bmc0k265

Chartier, R. (2012). Leer la lectura. Recuperado de: http://plandelectura.gob.cl/recursos/leer-la-lectura-conferencia-magistral-de-rogerchartier

Cooperative Children's Book Center School of Education (2018). *Publishing Statistics on Children's Books about People of Color and First/Native Nations and by People of Color and First/Native Nations Authors and Illustrators.* Recuperado de https://ccbc.educatio n.wisc.edu/books/pcstats.asp

Cruz Carretero, S. (2012). Distorsión e invisibilidad de los afromexicanos. *Oaxaca Población Siglo XXI*, *33*, 13-17

Cruz Carretero, S. (1989), Identidad en una comunidad afromestiza del centro de Veracruz: la población de Mata Clara, (Tesis de licenciatura, México, Universidad de las Américas Puebla).

Cruz Carretero, S. (1989). *Identidad de una comunidad afromestiza del Centro de Veracruz. La población de Mata Clara* (tesis de licenciatura). Puebla: Universidad de las Américas.

Cruz Carretero, S. (2006). *México.The African Presence in Mexico, from Yanga to the Present, Mexican Fine.* Chicago: Arts Center Museum.

Cruz Carretero, S., Martínez Maranto, A. & Santiago Silva, A. (1990). *El carnaval en Yanga: notas y comentarios sobre lafiesta de la negritud*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares Veracruz, Unidad Regional Centro de Veracruz, Serie Ollin, n. 2.

Dahl, R. (1988). *Cuentos en verso para niños perversos.* Madrid: Ediciones Altea.

Donoso Henríquez, A. (10 de marzo de 2016). Ezra Jack Keats: El autor que dio protagonismo a las minorías. Santiago, Chile: *La fuente.* Recuperado de http://www.fundacionlafuente.cl/ezra-jack-keats-el-autor-que-dio-protagonismo-a-las-minorias/

Drummond, C. (2018). ¿Quién es Marley Dias, la niña de 13 años en la lista Forbes de jóvenes talentos? España: *Ticbeats.* Recuperado de https://www.ticbeat.com /innovacion/quien-es-marley-dias-la-nina-de-13-anos-en-la-lista-forbes-de-jovenes-talentos/

Dubois, M. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Revista latinoamericana de lectura: Lectura y Vida.* Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros /a16n2/16_02_Dubois.pdf

Duncan, Q. (24 de abril de 2015). Qué aprendí leyendo a Cocorí… En defensa de don Joaquín. Costa Rica: *El País*. Recuperado de https://www.elpais.cr/2015/04/24/que-aprendi-leyendo-a-cocori-en-defensa-de-don-joaquin/

Duque del de Souza, A. P., & Oliveira de Vasconcelos, V. (2018). El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 28, 119-140. https://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.06

Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Ediciones Taurus.

Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Bronce.

Eagleton, T. (1998). *Introducción a la teoría literaria.* México: Fondo de Cultura Económica.

Franco, B. (2014). La literatura infantil como formadora de identidades nacionales, en ecuador y en Sudamérica. *Revista Saber Ciencia Y Libertad*,*9*, 229-239.

Galkin, L., & Domínguez, M. (2014). Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria. *Instituto Nacional*

contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI), Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005389.pdf

García Martínez, M. (2014). *La semiótica de Charles Sanders Peirce: arte, creatividad e interpretación.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

Garralón, Ana. «El binomio realista». *Educación y Biblioteca*, n.o 13, 1991, p. 44.

Gorostiza, Solé Llussà & González-Martín (2015). Historia biológica de Yanga, ¿primer palenque libre de América? *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*. Recuperado de http://revistas.um.es/navegamerica

Gortázar, A. (7 de enero de 2016) Literatura afro en Uruguay: fuera del sistema. *La diaria.* Recuperado de https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/1/excentrica-y-alternativa/

Grupo de Estudios Literarios Latinoamericanos "Antonio Candido" (GELLAC). (2 de diciembre de 2011). Congreso Internacional Sobre Literatura Afroperuana Y Afrolatinoamericana Homenaje A Antonio Gálvez Ronceros. [Entrada en un blog]. Recuperado de http://congresosobreliteraturaafro.blogspot.com/

Hall, S. (1997). *El trabajo de la representación. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* (Elías Sevilla, trad). London: Sage.

Herrera, H., & Grosso, P. (2017). *Trenzando historias de libertad: creación de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial para la primera infancia* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Informe de resultados nacionales 2017. Lenguaje, comunicación y matemáticas. Recuperado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación, fascículo 9. Recuperado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1921), Censo de 1921, Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_Serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1921/EUM/RCGH21I.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta intercensal 2015*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Disminuye la población lectora en México: módulo de lectura (molec) 2018.* [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta .inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf

Jauss, R. H. (1987). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. Rall, Dietrich. (Comp.) En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Trad. de Sandra Franco. México: UNAM.

Jauss, R.H. (1970). *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria*. Salamanca: Anaya.

López, F. (2015). MEMÍN PINGUÍN (Almas de niño). México: *Tebeosfera*. Recuperado de https://www.tebeosfera.com/sagas_y_arcos/memin_pinguin_1943_vargas_cabrera.html

López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad.

Madrigal, L. (24 de abril de 2015). «Cocorí no es discriminatorio, racista, ni violatorio de derechos fundamentales». Costa Rica: *El mundo.* Recuperado de https://www.elmundo.cr/costa-rica/sala-iv-cocori-no-es-discriminatorio-racista-ni-violatorio-de-derechos-fundamenta les/

Maguared. (2015). Mary Grueso Romero, la voz que cuenta a los niños afrocolombianos. Recuperado de https://maguared.gov.co/mary-grueso-romero-voz-que-cuenta-a-los-ninos-afrocolombianos/

Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, *39*(155), 3-18. Recuperado dehttp://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es.

Medellín: Comfenalco Antioquia, 1997. pp. 17 y 22.

Molano, O. (2017). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera, 7*, 69-84. Recuperado de http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/issue/view/131

Moreno, L. (13 de mayo 2016). Afrodescendencia y literatura infantil panameña [Mensaje en un blog]. El cocuyo panameño. Recuperado de http://cocuyopanameno.blogspot.com/2016/05/afrodescendencia-y-literatura-infantil.html

Mukarowsky, J. (2000). *El arte como hecho sígnico. Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Universidad Nacional.

Ntutumu, A. (2016). Somos PotoPoto. Murcia, España: *PotoPoto.* Recuperado de www.potopoto.es

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural.* Colombia: Apidama.

Padrón Amaré, O., & González Viloria, N. (2008) Educar en Lectura; conversación a tres voces con María Eugenia Dubois. Revista Acción Pedagógica n°17 pp.06-12 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2967438.pdf

Parody, V., & Gutiérrez, Lina. (2012) ¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes, en: *Colección Pedagogía Iberoamericana*, *6*, 101-118.

Pennart, G. (2004). *Lobito sentimental*. España: Corimbo

Peña Borrero, Luis Bernardo. «Dejar leer» (ponencia presentada en el Primer Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, 2003). Disponible en: http://www.fil.com.mx/hist_ promotores/pon_03_2.html.

Privat, J. M. (2002). "Sociológicas de la didáctica de la lectura". *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1 (1) 53 – 64.

Programa Nacional de Lectura y Escritura (2017) *Premios al fomento a la lectura y la escritura 2015 y2016.* México: Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura

Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad [PuicUnam]. 2020. (2017, mayo, 3). Coloquio Nacional ¿Cómo queremos llamarnos? Horizonte INEGI: Sagrario Cruz Carretero [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5-wfYVXKN88&t=1358s

Rengifo, M. (2012). La discreta presencia de la literatura afro en la LIJ colombiana. *IV Seminario de literatura infantil y juvenil (LIJ) colombiana.* Grupo de Investigación SEMILIJ: Cali.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem.* Illinois: University Press.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: FCE.

Rosenblatt, L. M. (1994). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto, 1*, 13-71. Recuperado de https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/ 08/unidad-1-complementaria-rosemblatt.pdf

Sánchez Vázquez, A. (2005). Segunda conferencia: La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss). *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

Sátizabal, A. (2018, octubre 9). El cumpleaños de Rosalinda. [Archivo de video]. Recuperado en https://maguare.gov.co/el-cumpleanos-de-rosalinda/

Secretaría de educación del Municipal de Cali. (2016). *Entrénzate con tu historia: Recursos pedagógicos para implementación de la catedra de estudios afrocolombianos.* Colombia: Universidad Icesi.

Secretaría de Educación Pública. (2016-2017). *Catálogo de selección.* Recuperado de http://librosdelrincon.sep.gob.mx/assets/pdf/00_INDEX/02_Publicaciones/01_CatalogodeSeleccion2016-2017/2016-2017-CATALOGO.pdf

Secretaria de Educación Pública. (01 de junio de 2013). *Convoca SEP a integrar la Colección "Libros del Rincón 2013-2014".* [Comunicado de prensa 074]. Recuperado de

https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-074-convoca-sep-a-integrar-la-coleccion-libros-del-rincon-2013-2014?state=published

Smith, A. (1997) *La identidad nacional*. Madrid: Trama.

Talegón Ramos, B. (11 de enero de 2017). "Los libros de nuestros niños y niñas son demasiado blancos, tenemos que ensuciarlos". *Diario16*. Recuperado de https://diario16.com/los-libros-de-nuestros-ninos-y-ninas-son-demasiado-blancos-tenemos-que-ensuciarlos/

Velázquez Gutiérrez, M. (2016). Balances y retos de los estudios antropológicos sobrepoblaciones afrodescendientes en México. *Anales de Antropología n°50* pp. 177-187. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/56604

Velázquez, María Elisa; El primer pueblo libre de América, entrevistada por José Alfredo Grande Solís, Periódico El Sol de Córdoba, 4 de enero de 2010, México.

Vinson, B. III y Vaughn, B. (2004). *Afroméxico. El pulso de la población negra en México: una historia recordada, olvidada y vuelta a recordar*. México: Fondo de Cultura Económica. Centro de Investigación y Docencia Económica.

Williamson, R. (2006). Racismo ajeno como reflejo del propio: Memín Pinguín en la prensa norteamericana. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* 60, 29-54.

Yepes Osorio, L. (1997). *La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores*. Medellín: Comfenalco Antioquia.

Yepes Osorio, L. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación.* Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Zecchetto, V. (2005). *Seis semiólogos en busca del lector.* Buenos aires: La Crujía.

Bibliografía

Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor*. México: Paidós.

Gutiérrez, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales De Documentación, 12,* 53-68. Recuperado de http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70241

Lima, I., & Saldanha, A. (2016). Construindo imagens: negras princesas tecendo caminhos na literatura infantil. *Revista ENLIJE,* IV, 1-11. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA7_ID981_22072016143417.pdf

Machado, A. (1986). *Niña bonita*. Colombia: Ekaré

Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Editorial del cardo.

Moreira Lopes, J., & Moreira de Oliveira, J. (2015). Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07. *Revista Eletrônica de Educação, 9(2).* doi: http://dx.doi.org/10.14244/198271991146

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: de Cultura Económica.

Roselló Cerezuela, D. (2007). *Diseño y evaluación de proyectos culturales.* Barcelona: Ariel, S.A.

Sanjuán, M., & Senís, J. (2017). Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos. *Revista Alabe, 15.* doi: http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2017.15.2

Saussure De, F. (1994). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini

Shonta, T. (2007). *Black aesthetics in children's literatura (*Thesis Master of Arts*).* Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan.

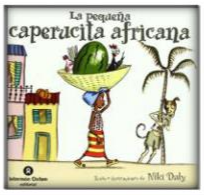
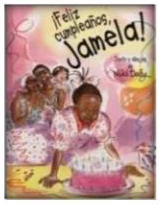
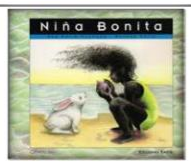
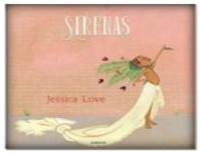
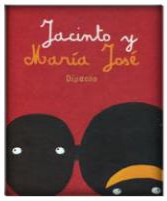
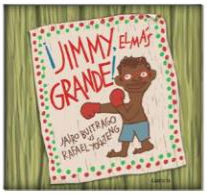
Silva Da, I. (2017). Personagens negras na literatura infantil brasileira. De 1980 A 2000: Revisitando O Tema. En: 38ª Reunião Nacional da ANPEd (01 - 05 de outubro 2017: UFMA – São Luís/MA.) GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho, 696. Recuperado de: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf

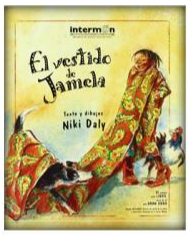
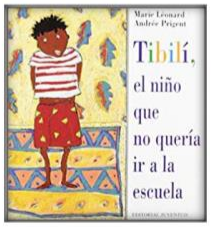
Soares, P., & Albuquerque De, M. (2010). A (in)visibilidade da pessoa negra na literatura infantil: (im)possibilidades de afirmação da identidade afrodescendente na escola. *Cadernos Imbondeiro, 1.* Retrieved from http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/article/view/13492

Sousa De, S. (2008). Literatura: ¿destreza literaria o pedagógica? *Revista Babar*, *233*, 11-14. Recuperado de http://revistababar.com/wp/literatura-destreza-literaria-opedagogica/

Apéndices

Apéndice A. Cartografía lectora

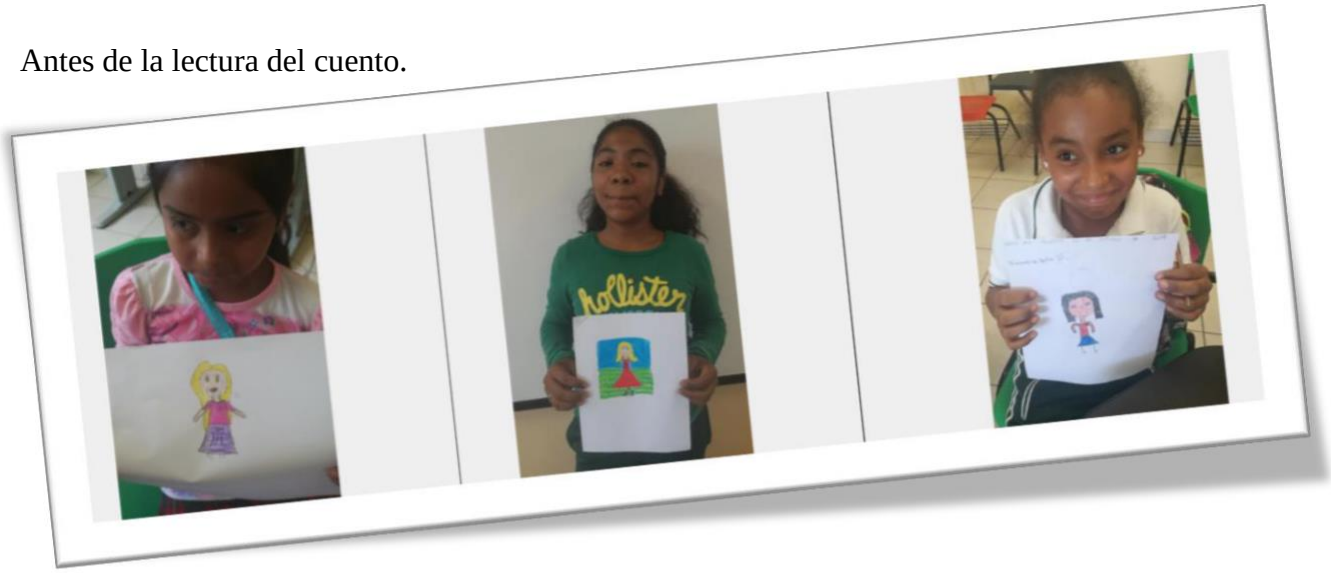
	Titulo: De verdad que no podia **Autora: Gabriela Keselman** **Ilustradora: Noemi Villamuza** **Editorial: KOKINOS** **Año:2001**		**Titulo: La pequeña Caperucita Africana** **Autor e ilustrados: Niki Daly** **Editorial: Intermin Oxfam** **Año:2006**
	Titulo: Me comeria un niño **Autora: Silviane Donnio** **Ilustradora: Dorothée De Monfreid Editorial: Alfaguara** **Año:2004**		**Titulo: Tumaco** **Autor : Oscar Pantoja** **ilustrador: Jim Puk** **Editorial: Rey Naranjo** **Año:2014**
	**Titulo: Feliz cumpleaños Jamela** **Autor e ilustrados: Niki Daly** **Editorial: Intermin Oxfam** **Año:2006**		**Titulo: Los colores de nuestra piel** **Autora e ilustradora : Karen Katz** **Editorial: Oxfam Intermon** **Año:2008**
	**Titulo: Niña bonita** **Autora: Ana Maria Machado** **Ilustradora: Rosana Faria** **Editorial: Ekaré** **Año: 1986**		**Titulo: Sirenas** **Autora e Ilustradora: Jessica Love Editorial: Kokinos** **Año: 2018**
	Titulo: Colores que se aman **Autor: Paco Abril** **Ilustradora: Anne Decis** **Editorial: Everest** **Año: 2004**		**Titulo: La muñeca negra** **Autora: Mary Grueso** **Editorial: Apidama** **Año: 2011**
	**Titulo: Jacinto y Maria José** **Autor e Ilustrador: Dipacho** **Editorial: FCE** **Año: 2009**		**Titulo: El niño nuevo** **Autora e Ilustradora: Lauren Child Editorial: Juventud** **Año: 2015**
	**Titulo: Jimmy, el más grande** **Autor:Jairo Buitrago** **Ilustrador: Rafael Yockteng** **Editorial: Lumen** **Año: 2001**		**Titulo: La calle es libr** **Autor: Kurusa** **Ilustradora: Monica Duppert** **Editorial: Ekaré** **Año: 1981**

	Título: ¿Por qué llora el papá? **Autora; Kristina Murray Brodin** **Ilustradora: Bettina Johansson** **Editorial: Gato Sueco** **Año:2015**
	Título: Blanca nieves y los siete gigantones. **Autora: Yanitzia Canetti** **Ilustradora: Anne Decis** **Editorial: Everest** **Año:2015**
	**Título: El vestido de Jamela** **Autor e ilustrados: Niki Daly** **Editorial: Intermin Oxfam** **Año:1991**
	Título: La sorpresa de Nandi **Autora e Ilustradora: Eileen Browne Editorial: Ekaré** **Año: 1994**
	Título: La estrella de Lisa **Autor: Claude Dubois** **Ilustrados: Patrick Gilson** **Editorial: Destino** **Año:2002**
	**Título: Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela.** **Autor: Marie Leonard Ilustrados: Andrée Prigent** **Editorial: Juventud** **Año:2001**
	Título: Mi león. **Autor e ilustrador: Mandana Sadat** **Editorial: FCE** **Año:2005**

Apéndice B. Evidencias Taller Yo soy, Yo leo

Sesión Niña bonita.

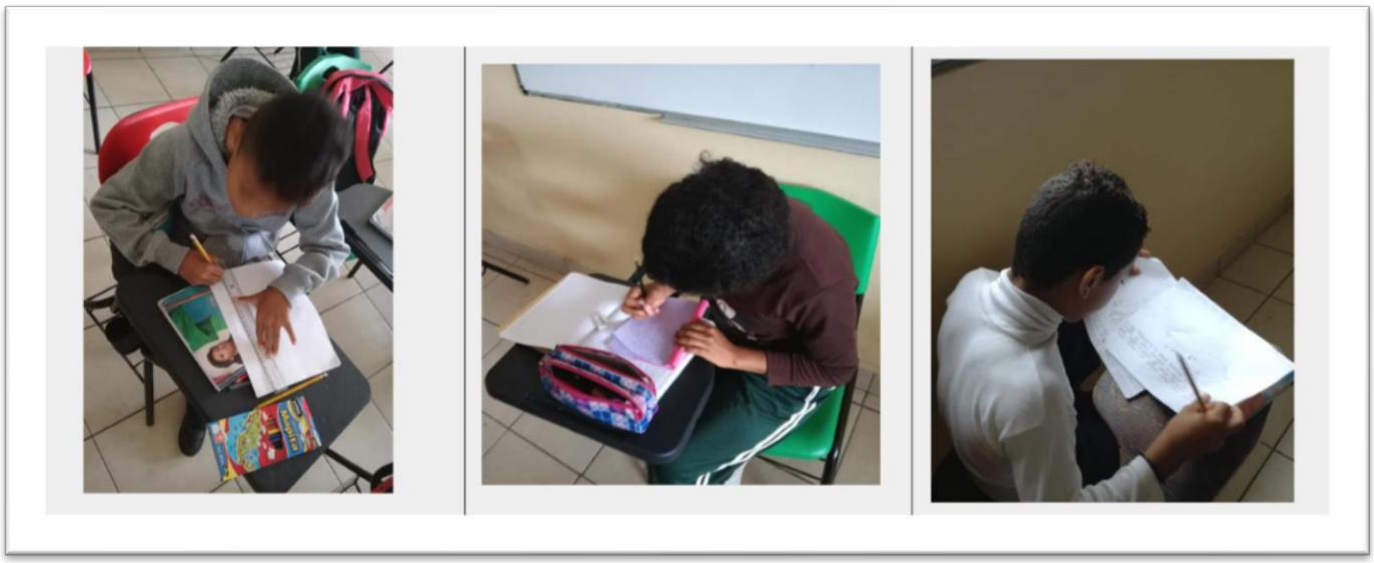
Antes de la lectura del cuento.



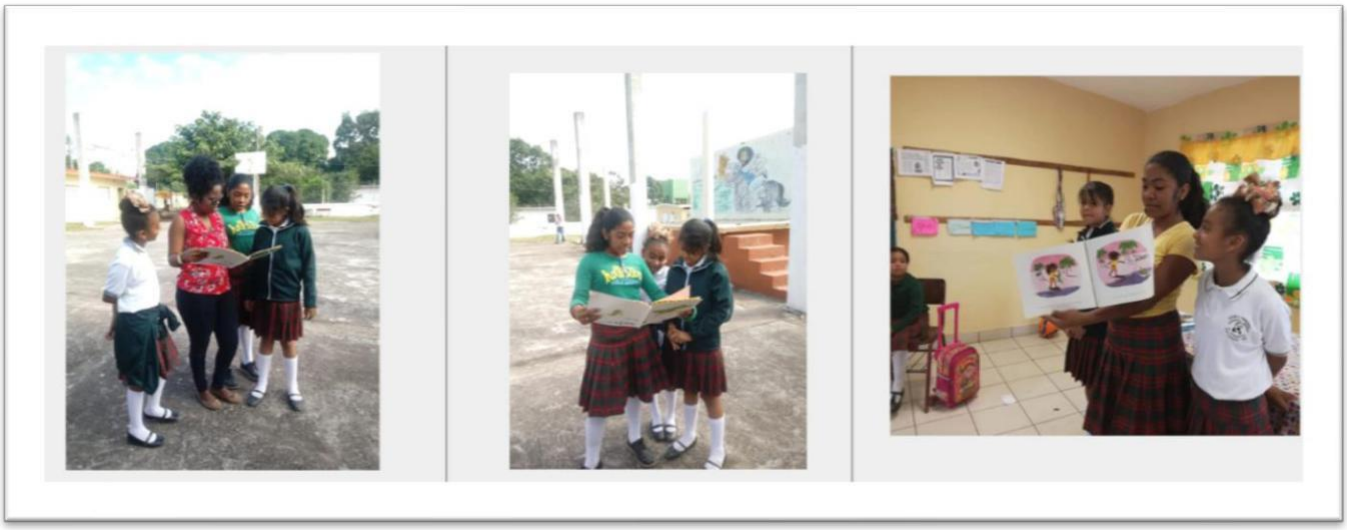
Después de la lectura del cuento.

Creación de carteleras creativas

Escritura creativa



Prácticas de lectura en voz alta



Apéndice C. Evidencias de la Maratón Literaria

Libro hechos por los participantes del taller

Evidencia de los otros talleres

Apéndice D. Evidencia del Taller Estrategias para formar lectores

Apéndice E. Evidencias del Taller Cómo leer a tu conejito.

Apéndice F. Evidencia de Talleres realizados como valor agregado al proyecto

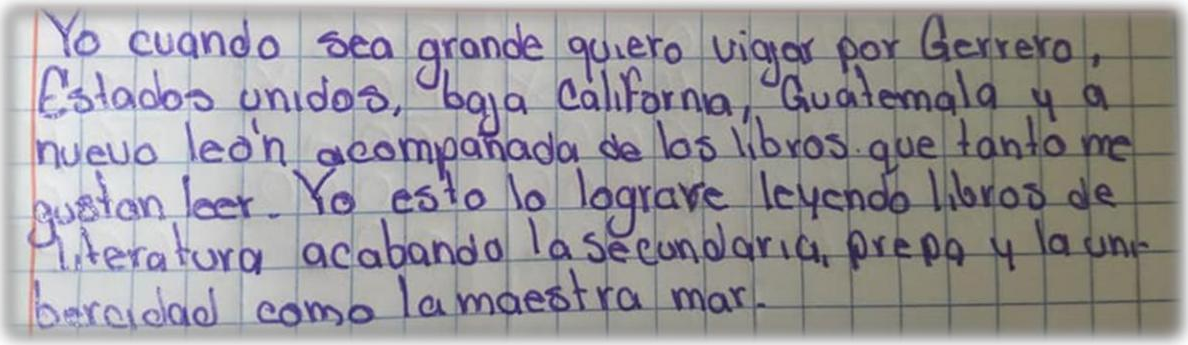
Taller Yo soy, yo leo – Casa Salvador Peña

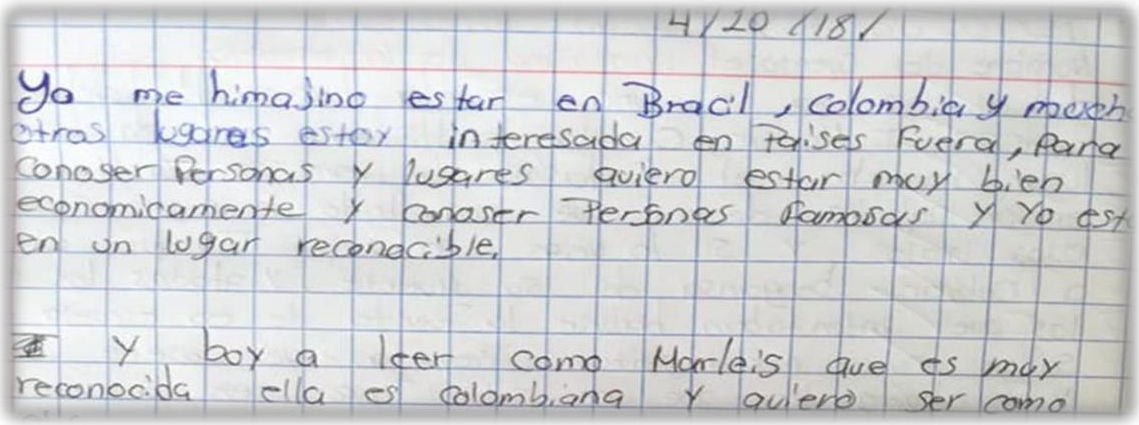
Feria del Libro Infantil y Juvenil en Ciudad de México - FILIJ38

Colegio Argantonio – Cádiz, España.

Apéndice G. Reuniones con líderes y miembros de la comunidad en Mata Clara

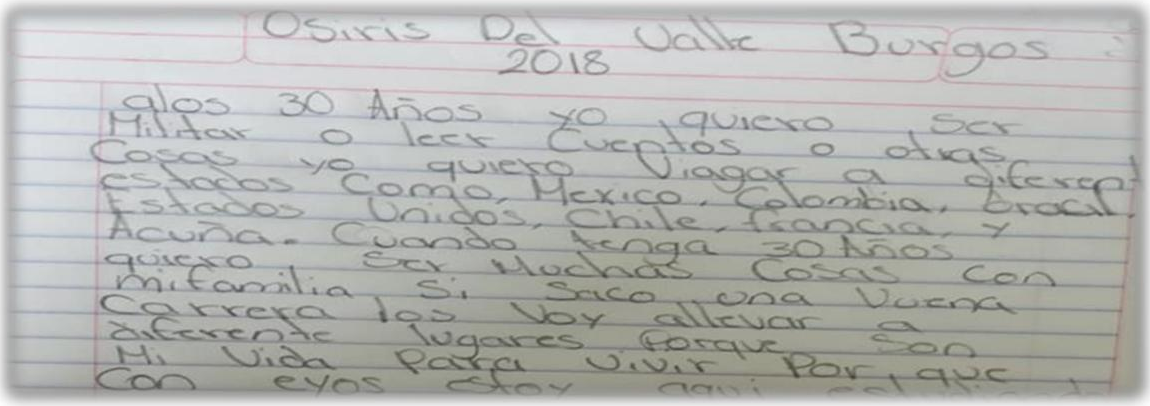
Apéndice H. Evidencias de actividades creativas.


Yo cuando sea grande quiero viajar por Gerrero, Estados unidos, baja California, Guatemala y a nuevo leo'n acompañada de los libros que tanto me gustan leer. Yo esto lo lograre leyendo libros de literatura acabando la secundaria, prepa y la uni- bersidad como la maestra mar.

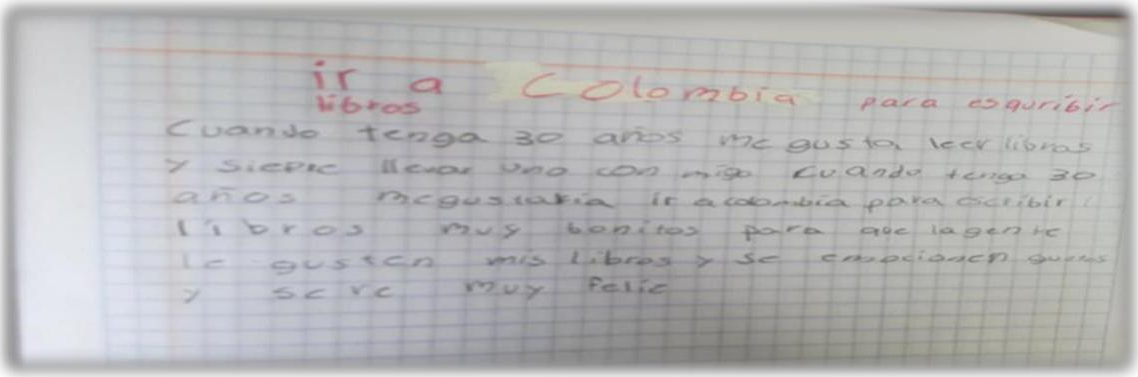

4/20 /18/

Yo me himajino estar en Bracil, colombia y mucho otros lugares estoy interesada en Paises Fuera, para conoser Personas y lugares quiero estar muy bien economicamente y conoser Personas famosas y Yo est en un lugar reconocible.

Y boy a leer como Marle.is que es muy reconocida ella es colombiana y quiero ser como


Osiris Del Valle Burgos
2018

alos 30 Años yo quiero ser Militar o leer Cuentos o otras Cosas yo quiero Viajar a diferent estados Como, Mexico, Colombia, Bracil, Estados Unidos, Chile, francia, y Acuña. Cuando tenga 30 Años quiero ser Muchas Cosas con mi familia si saco una Buena Carrera los voy allevar a diferente lugares porque son Mi Vida para vivir Por que Con eyos estoy


ir a Colombia para escribir libros

Cuando tenga 30 años me gusta leer libros y siepre llevar uno con migo Cuando tenga 30 años megustaria ir a colombia para escribir libros muy bonitos para que la gente le gusten mis libros y se emocionen quando y sere muy feliz

Escritura de poemas y cuentos.

Para Poder dibujar un niño hay que hacerlo Con Cariño...

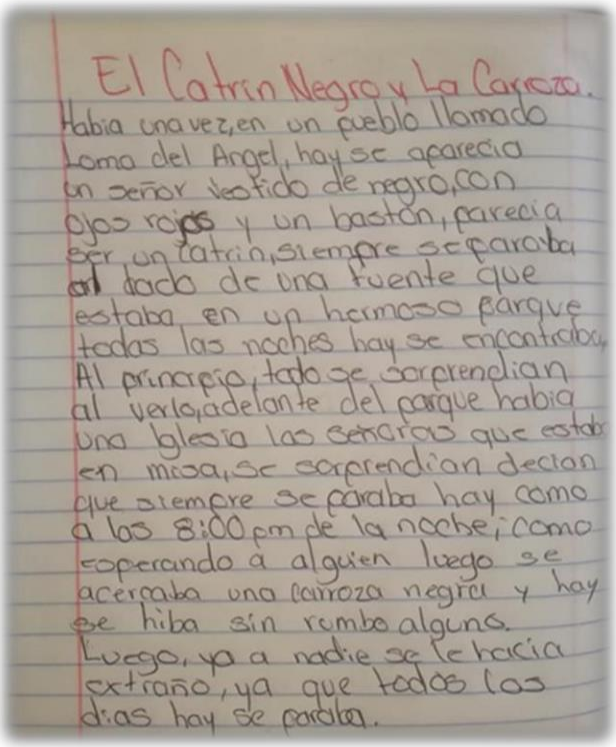
E.U.U.

Me encanta la nieve Me encanta el elado pero lo que más me gusta es estar a tu lado.

tus ojos son como la noche oscuros y brillantes Pero lo más bonito es que tu me lates.

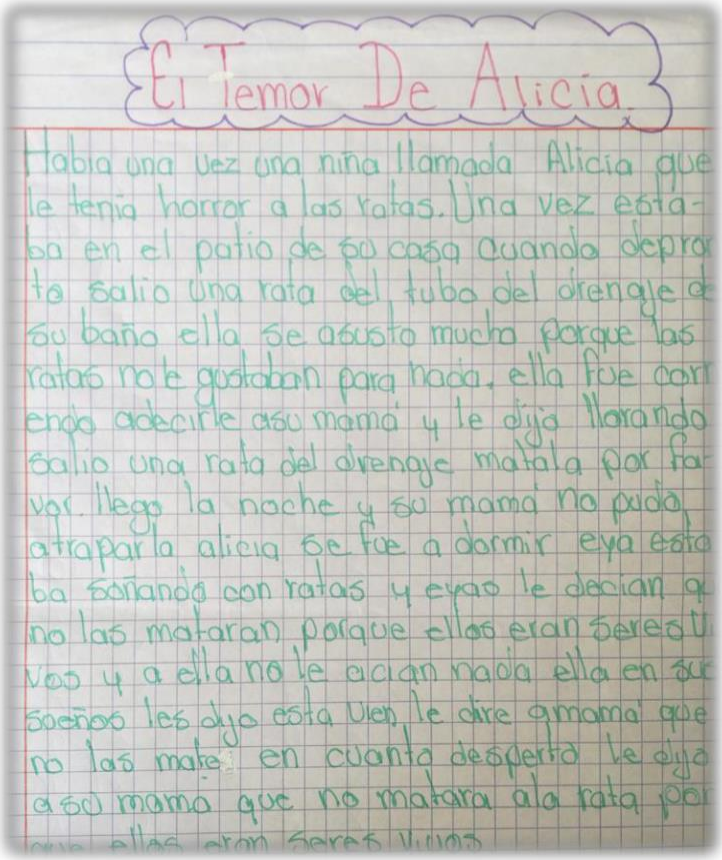
Mi Corazon porti palpita y espero que el tuyo por mi tambien para que Juntos podamos querernos muy bien

Te AMO Te Adoro Y Por pensar en nosotros que [illegible] a las personas por pensar en ti TEAMO y te



El Catrin Negro y La Carroza.

Habia una vez, en un pueblo llamado Loma del Angel, hay se aparecia un señor vestido de negro, con ojos rojos y un baston, parecia ser un catrin, siempre se paraba al lado de una fuente que estaba en un hermoso parque todas las noches hay se encontraba. Al principio, todo se sorprendian al verla, adelante del parque habia una iglesia los señores que estaban en misa, se sorprendian decian que siempre se paraba hay como a los 8:00 pm de la noche; como esperando a alguien luego se acercaba una carroza negra y hay se hiba sin rumbo alguno. Luego, ya a nadie se le hacia extraño, ya que todos los dias hay se paraba.

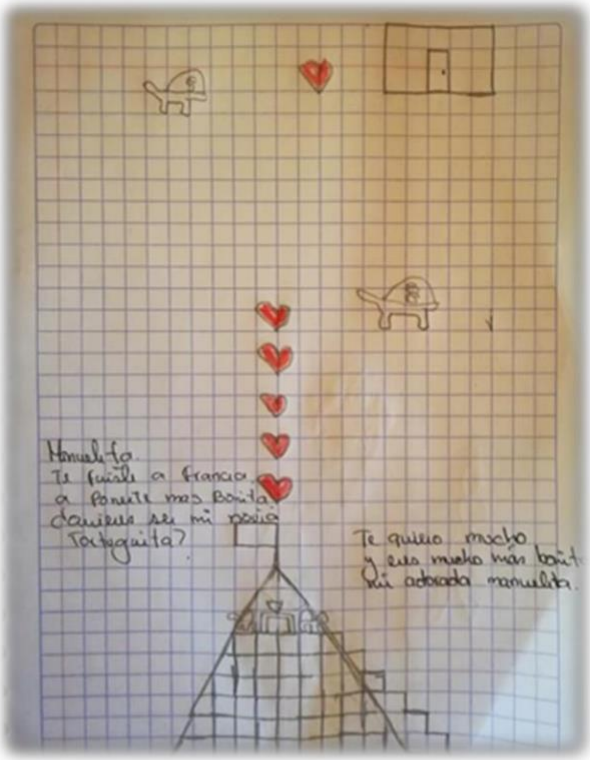


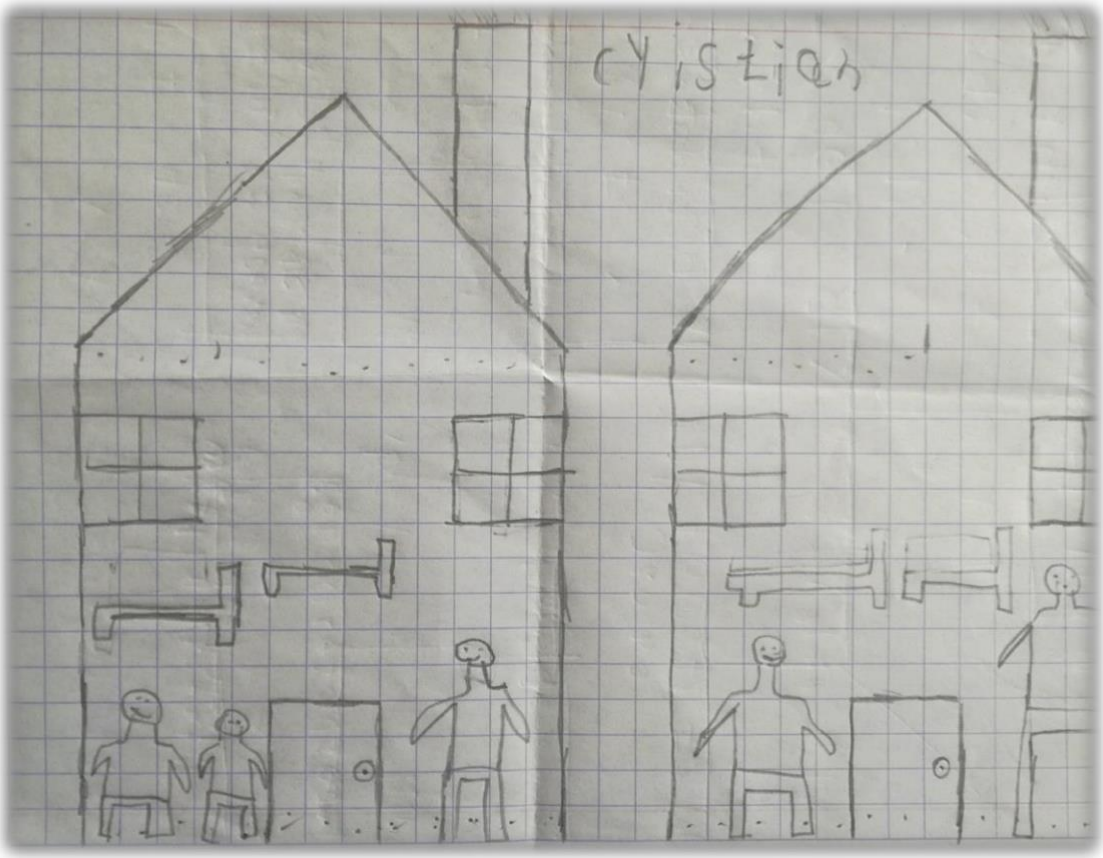
El Temor De Alicia.

Habia una vez una niña llamada Alicia que le tenia horror a las ratas. Una vez estaba en el patio de su casa cuando depronto salio una rata del tubo del drenaje de su baño ella se asusto mucho porque las ratas no le gustaban para nada. ella fue corriendo a decirle a su mamá y le dijo llorando salio una rata del drenaje matala por favor. llego la noche y su mamá no pudo atraparla alicia se fue a dormir e ya estaba soñando con ratas y e yas le decian q no las mataran porque ellas eran seres vivos y a ella no le acian nada ella en sus sueños les dijo esta bien le dire a mamá que no las mate en cuanto despertó le dijo a su mamá que no matara ala rata porque ellas eran seres vivos

Ejemplo de la creación de participantes que no sabían leer ni escribir.

Ellos ilustraban y dictaban a la tallerista la historia creada.





Apéndice I. Encuesta Hábitos lectores en el hogar.

Especialización en promoción a la lectura
Universidad Veracruzana - 2018

¿Somos una familia comprometida con la lectura?

Cuestionario sobre acciones para las prácticas lectoras

UNA FAMILIA LECTORA:

Favor de responder SÍ o NO.

1. ¿Le gusta leer?

2. ¿Anima a la lectura incluso antes de que su hija/o aprenda a leer?

3. ¿Cuenta cuentos a sus hijos, les recita rimas y poesías y se las lee en voz alta?

4. ¿Da ejemplo leyendo libros, revistas, periódicos y transmite a sus hijos conductas lectoras?

5. ¿Comparte y comenta las lecturas de sus hijos?

6. ¿Acompaña a sus hijos a los lugares donde están los libros –librerías y bibliotecas- para seleccionarlos juntos y los anima a acudir a la biblioteca del colegio?

7. ¿Fomenta y cuida la biblioteca familiar o personal y destina en su casa un espacio adecuado para ella?

8. ¿Aprecia y lee, con sus hijos las publicaciones que se hacen en el colegio?

MI NOMBRE ES: _____

MI HIJO O HIJA SE LLAMA: _____

Glosario

Afrodescendiente: Personas cuyos ancestros provienen de áfrica y reconocen a este continente como parte de su tercera raíz.

Alfabetizado: Persona capaz de decodificar un texto sin lograr su comprensión ni interpretación.

Analfabeta: Persona de 15 o más años que no sabe leer ni escribir

Animación a la lectura: Utilización de diversos lenguajes expresivos, estrategias y herramientas en torno al libro que permiten su acercamiento a niños, jóvenes y adultos de forma lúdica, creativa y placentera.

Endorracismo: Exclusión propia o de los suyos, debido a diversos imaginarios de inferiorización racial y factores de desigualdad social, cultural, económica y étnica del grupo social al que se pertenece.

Güera: Palabra utilizada en México y en algunas partes de América Central y del Sur para referirse a una persona de tez clara con cabello rubio o castaño.

Identidad: Sentido de pertenencia de una persona con su cultura y entorno social

Lector: Persona que le gusta leer y es capaz de comprender, interpretar y hallar una respuesta personal en lo leído.

Literatura infantil: Género literario no definido pero que en general trabaja temas inherentes a la infancia o a la cotidianeidad del infante.

Promoción de la lectura: Creación de acciones que permitan la formación de hábitos de lectura, estas pueden ser desde implantación de programas académicos e institucionales, hasta aperturas de espacios que promuevan el fomento del libro.

Raza: Constructo de dominación social que sirvió para encerrar en categorías de inferioridad y superioridad a los seres humanos.